

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Expérimentation d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme
d'études collégiales

Par

Catherine Boulanger

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

Mars 2014

© Catherine Boulanger, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

Expérimentation d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme
d'études collégiales

Par

Catherine Boulanger

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Monsieur Jean-Pierre Bonin

Co directeur de l'essai

Madame Julie Lyne Leroux

Co directrice de l'essai

Madame Johanne Myre

Évaluatrice de l'essai

SOMMAIRE

La mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) dans les programmes de formation au Québec a suscité un lot de changements dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation durant les deux dernières décennies. Cette approche a occasionné un renouvellement des programmes d'études. Maintenant, les programmes d'études ciblent le développement des compétences. Le renouveau de l'enseignement est accompagné par la modification de certains articles du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), on y ajoute une nouvelle exigence de sanction des études pour les programmes collégiaux. Chacun des programmes d'études collégiales doit désormais mettre en place une activité synthèse d'évaluation des apprentissages. Cette activité doit se situer à la fin du parcours de formation et témoigner de l'intégration des compétences et des apprentissages essentiels réalisés dans l'ensemble du programme d'études. L'épreuve synthèse de programme (ÉSP) est sous la responsabilité des collèges et elle est encadrée par la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de chaque établissement. Cette imposition ministérielle est toutefois peu documentée et laisse une grande latitude aux programmes d'études quant aux choix de la stratégie, aux modalités de passation et d'évaluation. Ceci amène le programme Technologie de radio-oncologie du collège Ahuntsic à se questionner sur la validité de leur ÉSP.

Cette recherche porte sur le thème de l'ÉSP d'études collégiales. La problématique s'articule autour du fait qu'il est possible de créer une ÉSP qui s'appuie sur les principes de l'évaluation certificative des apprentissages, mais qui ne permet pas d'attester de l'atteinte des compétences de l'ensemble du programme d'études. Par conséquent, le premier objectif de cette recherche vise l'expérimentation d'un outil de validation de l'ÉSP. Le deuxième objectif consiste à analyser les résultats d'expérimentation et de bonifier l'outil de validation au regard des commentaires des participantes et des participants.

Dans le cadre du présent essai, un outil de validation de l'ÉSP a été mis au point et mis à l'essai à travers une recherche-expérimentation, qui repose sur une approche méthodologique qualitative et une posture épistémologique de recherche.

L'outil de validation de l'ÉSP est inspiré des travaux du Pôle de l'Est (1996). Il propose une série de questions regroupées selon cinq thématiques pour que les enseignantes et les enseignants du cours porteur de l'ÉSP puissent poser un diagnostic sur l'ÉSP de leur programme d'études. Chaque thématique est accompagnée d'une grille d'évaluation à échelle descriptive pour faciliter la réflexion sur les forces, les limites et reconnaître les correctifs devant être apportés à l'ÉSP. Un plan de travail est également suggéré, facilitant ainsi les travaux à entrevoir pour assurer l'amélioration de l'ÉSP.

L'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP par quatre équipes enseignantes a permis de recueillir des résultats à partir des réponses à un questionnaire électronique et à une entrevue téléphonique semi-dirigée, ceci en tenant compte des considérations éthiques. Ces résultats ont été analysés, compilés et comparés pour aider à concevoir une version finale de l'outil de validation de l'ÉSP.

La version finale de l'outil de validation de l'ÉSP intègre les propositions d'amélioration émises par les quatre équipes d'enseignantes et d'enseignants qui ont accepté d'expérimenter l'outil. La triangulation des méthodes de collecte de données a été utilisée afin d'assurer la rigueur des travaux. Les commentaires tels que l'ajout d'une piste de réflexion concernant la charge de travail associé à la réalisation de l'ÉSP, l'ajout d'une définition concernant une caractéristique de l'évaluation certificative ainsi que la correction de deux critères d'évaluation inscrits dans la grille d'évaluation à échelle descriptive, ont favorisé la conception d'un outil de validation de l'ÉSP qui répond davantage aux besoins des programmes d'études collégiales.

Les résultats obtenus portent à croire que l'outil de validation de l'ÉSP est complet et utile. Il peut être utilisé autant par les programmes préuniversitaires que les programmes techniques. Bien qu'il propose une démarche simple, il nécessite une

concertation en équipe programme et il peut s'avérer aidant que cette démarche soit soutenue par une conseillère ou un conseiller pédagogique.

De cette recherche-expérimentation sont ressorties des pistes de recherches future notamment la conception d'un outil de validation pour les épreuves terminales de cours. De plus, une connaissance plus approfondie des notions concernant l'évaluation certificative peut soulever également des questionnements concernant les différentes stratégies d'évaluation à envisager dans le cadre d'une ÉSP.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	15
REMERCIEMENTS	17
INTRODUCTION	18
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	20
1. L'introduction de l'épreuve synthèse de programme au collégial	20
1.1 L'historique.....	21
1.2 La définition de l'épreuve synthèse de programme.....	22
1.3 L'épreuve synthèse de programme dans les collèges	24
1.4 Le profil de sortie.....	26
1.5 L'épreuve synthèse de programme au collège Ahuntsic	29
2. Le problème	30
2.1 Le doute concernant l'épreuve synthèse de programme en Technologie de radio-oncologie.....	31
2.1.1 Les consignes de l'épreuve synthèse de programme.....	34
2.1.2 Une incertitude concernant le niveau taxonomique de l'épreuve synthèse du programme d'études Technologie de radio-oncologie .	36
2.1.3 Les critères d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme.....	38
2.1.4 Le constat du problème en lien avec l'épreuve synthèse de programme	40
2.2 Les consignes de l'épreuve synthèse de programme et les limites de la grille d'évaluation en Technologie de radio-oncologie.....	45
2.2.1 Des biais importants	46
2.2.2 Le jugement professionnel	48
2.3 L'extension du problème	49
3. La question générale de l'essai	50
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	51
1. Les compétences	51
1.1 La définition d'une compétence	52
1.1.1 Les compétences dans les programmes pré universitaires	53

1.1.2	Les compétences dans les programmes techniques.....	53
1.2	L'acquisition d'une compétence.....	54
1.3	Les caractéristiques d'une compétence.....	55
1.3.1	Le caractère intégrateur.....	56
1.3.2	Le caractère combinatoire.....	56
1.3.3	Le caractère complexe.....	57
1.3.4	Le caractère évolutif.....	57
1.4	La mise en œuvre de l'approche par compétences dans les programmes d'études collégiales.....	57
2.	L'évaluation certificative.....	58
2.1	La définition de l'évaluation.....	58
2.2	L'évaluation dans une approche par compétences.....	60
2.3	La définition de l'épreuve synthèse de programme.....	63
2.4	Les caractéristiques d'une épreuve synthèse de programme.....	65
2.4.1	La qualité : fidélité et validité.....	66
2.4.2	L'équité.....	68
2.4.3	La justice.....	68
2.4.4	La transparence.....	69
2.4.5	L'authenticité.....	69
2.4.6	La rigueur.....	70
3.	La mise au point d'un outil de validation de l'épreuve synthèse de programme	72
3.1	Les fondements de l'outil de validation de l'épreuve synthèse de programme.....	72
3.1.1	L'identification des compétences à évaluer.....	74
3.1.2	Le niveau taxonomique de l'épreuve synthèse de programme.....	75
3.1.3	Le seuil de réussite.....	78
3.1.4	Le jugement professionnel.....	81
3.1.5	La grille d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme.....	82
3.2	Un outil de validation de l'ÉSP.....	86
3.2.1	Les thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP.....	87
3.3	L'accompagnement pédagogique.....	87

4. Les objectifs de l'essai	89
TROISIÈME CHAPITRE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	90
1. Une approche qualitative	90
2. La recherche-expérimentation.....	92
3. Les participantes et les participants	93
4. Les étapes du déroulement et les échéanciers	96
4.1 La mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP	96
4.2 La mise en place des conditions d'expérimentation	97
4.3 L'expérimentation et la mise en forme des résultats	97
5. Les techniques et les instruments de collecte de données.....	98
5.1 Une pré-expérimentation de l'outil de validation de l'épreuve synthèse de programme	99
5.2 Un questionnaire électronique	101
5.3 L'entrevue téléphonique semi-dirigée	103
5.4 La participation à la collecte de données	105
5.5 Les méthodes de traitement et d'analyse des données.....	106
5.6 Les aspects éthiques.....	108
5.7 Les moyens utilisés pour assurer la scientificité.....	110
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	112
1. L'analyse des données et la description des résultats du questionnaire électronique.....	113
1.1 Les résultats associés à l'utilité de l'outil de validation de l'ÉSP.....	113
1.1.1 La description des améliorations concernant l'utilité de l'outil de validation de l'ÉSP.....	113
1.2 Les résultats associés à la première thématique: l'analyse de la cible de formation	114
1.2.1 La description des améliorations concernant la première thématique	115
1.3 Les résultats associés à la deuxième thématique : les caractéristiques d'une évaluation certificative	116
1.3.1 La description des améliorations concernant la deuxième thématique	116

1.4	Les résultats associés à la troisième thématique : la conception et l'utilisation de la grille d'évaluation	117
1.4.1	La description des améliorations concernant la troisième thématique	118
1.5	Les résultats associés à la quatrième thématique : les conditions d'évaluation et les buts recherchés	119
1.5.1	La description des améliorations concernant la quatrième thématique	121
1.6	Les résultats associés à la cinquième thématique : l'appréciation générale de l'outil de validation	122
1.6.1	La description des améliorations concernant la cinquième thématique	122
2.	L'analyse des données et la description des améliorations de l'entrevue téléphonique semi-dirigée	123
2.1	Les résultats associés aux attentes envers l'outil de validation	123
2.1.1	La description des améliorations associée aux attentes envers l'outil de validation	124
2.2	Les résultats associés aux apprentissages réalisés avec l'utilisation de l'outil de validation	124
2.2.1	La description des améliorations concernant les apprentissages réalisés avec l'utilisation de l'outil de validation.....	125
2.3	Les résultats associés aux modifications apportées à l'outil de validation selon les cinq thématiques.....	126
2.3.1	La description des améliorations concernant les modifications apportées à l'outil de validation selon les cinq thématiques	128
2.4	Les résultats associés à l'accompagnement pédagogique lors d'une activité de validation de l'épreuve synthèse de programme	130
2.4.1	La description des améliorations concernant l'accompagnement pédagogique	131
3.	Les critiques de l'expérimentation et une recommandation	131
3.1	Un outil de validation utile, qui crée l'adhésion des participantes et des participants	132
3.2	Un outil de validation aux dimensions pertinentes.....	132
3.3	Un outil de validation prometteur.....	134
3.4	Une recommandation, un outil qui bénéficie d'un accompagnement ...	135

CONCLUSION	136
1. La synthèse de l'essai.....	136
2. Les limites et les retombées	138
3. Les pistes de recherche future	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	143
ANNEXE A LE PORTRAIT DE L'ACTIVITÉ SYNTHÈSE DU PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE OFFERT AU COLLÈGE AHUNTSIC.....	152
ANNEXE B LES COMPÉTENCES ASSOCIÉES AU COURS PORTEUR DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE ...	154
ANNEXE C LES CONSIGNES DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DU PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE	156
ANNEXE D LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DU PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE	160
ANNEXE E LA RELATION ENTRE LES INDICATEURS D'ÉVALUATION DE L'ÉSP ET LES NIVEAUX TAXONOMIQUES SELON LA TAXONOMIE RÉVISÉE DE BLOOM, CORMIER ET HENRY (DISCAS)	162
ANNEXE F LA TAXONOMIE DE BLOOM ET LA TAXONOMIE RÉVISÉE DE BLOOM ...	164
ANNEXE G LA TAXONOMIE DE DISCAS.....	166
ANNEXE H L'ANALYSE DU NIVEAU TAXONOMIQUE DES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE 0062	168
ANNEXE I LES CARTES CONCEPTUELLES	171
ANNEXE J LES ÉTAPES DU DÉROULEMENT ET LES ÉCHÉANCIERS.....	176
ANNEXE K LE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS.....	178
ANNEXE L L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES - VERSION INITIALE	182
ANNEXE M LE QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE	212
ANNEXE N LE SCHÉMA D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE SEMI-DIRIGÉE	224
ANNEXE O LE TABLEAU COMPARATIF DES QUATRE ÉQUIPES CONSULTÉES (QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE).....	227

ANNEXE P LE TABLEAU SYNTHÈSE DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES SEMI-DIRIGÉES	248
ANNEXE Q LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	260
ANNEXE R L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES - VERSION FINALE	262

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les indicateurs d'évaluation de l'ÉSP.....	39
Tableau 2	L'énoncé et les éléments de la compétence (0062).....	41
Tableau 3	Les principes encadrant l'évaluation des apprentissages	62
Tableau 4	Les différents types d'évaluation.....	63
Tableau 5	Les étapes de la conception d'une ÉSP	73
Tableau 6	La taxonomie révisée du domaine cognitif de Bloom.....	75
Tableau 7	La définition d'une compétence en lien avec les niveaux taxonomiques du domaine cognitif	76
Tableau 8	Les aspects et les thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP.....	87
Tableau 9	Démarche de la recherche-expérimentation	95
Tableau 10	Les modifications apportées à la section : conception et utilisation de la grille d'évaluation.....	119

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AMC	Association médicale canadienne
APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
AST	Analyse de la situation de travail
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉSP	Épreuve synthèse de programme
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
GRA	Groupe de recherche-action de PERFORMA
MELS	Ministère de l'Enseignement supérieur
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie
OTIMROÉPMQ	Ordre des technologues en imagerie médicale, radio-oncologie et électrophysiologie médicale du Québec
OTRQ	Ordre des technologues en radiologie du Québec
PERFORMA	Perfectionnement et formation des maîtres au collégial
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PNC	Profil national des compétences

REMERCIEMENTS

Cet essai a été réalisé grâce au soutien et aux encouragements de plusieurs personnes significatives tout au long de la formation. Un tel projet permet la réflexion et l'approfondissement d'un sujet qui me tenait à cœur. Ce parcours m'a permis la collaboration avec plusieurs acteurs pédagogiques : des enseignantes et des enseignants du secteur collégial et du secteur universitaire, des professionnels, qui ont favorisé chez moi de nouveaux apprentissages et de belles découvertes.

Je voudrais tout d'abord, remercier mon co directeur d'essai, Jean-Pierre Bonin, M. Sc. ainsi que ma co directrice d'essai, Julie Lyne Leroux, Ph. D., pour leur belle expertise, leur regard critique et leur disponibilité. Ils ont su encadrer mon travail avec doigté et m'ont transmis de judicieux conseils ainsi que des commentaires constructifs. Ils ont grandement favorisé l'amélioration de cet essai.

Un merci à madame Marie-Claude Pineault, directrice adjointe aux programmes, à la recherche et à la vie étudiante du Cégep de Sorel-Tracy, pour ses conseils, son écoute, ses encouragements, pour avoir cru en ce projet et m'avoir permis de poursuivre mes travaux dans le cadre de ma fonction de conseillère pédagogique.

Je veux remercier mes collègues du programme Technologie de radio-oncologie ainsi que les participantes et les participants de cette recherche pour leur disponibilité et leurs commentaires pertinents à l'égard de l'outil proposé.

Enfin, merci à toute ma famille, mes amis et plus particulièrement mon conjoint Daniel, pour avoir accepté et compris, que je ne pouvais être aussi présente auprès d'eux durant la réalisation de ce projet.

INTRODUCTION

Le désir d'améliorer l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie, offert au collège Ahuntsic, s'appuie sur une préoccupation qui perdure depuis quelques années. Les enseignantes et les enseignants se questionnent sur la validité de l'ÉSP. Cette préoccupation est basée principalement sur les constatations suivantes, l'ÉSP devrait confirmer que : a) l'étudiante ou l'étudiant peut désormais accéder au marché du travail, b) l'étudiante ou l'étudiant a atteint les compétences nécessaires au seuil d'entrée de la profession, c) l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de démontrer qu'il a intégré différents savoirs dans un contexte nécessitant la résolution d'une situation problématique quotidienne du technologue. Elle doit permettre de «vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme» (Extrait de l'article 25 du RREC, 1993). Actuellement, les enseignantes et les enseignants soulignent des lacunes au niveau de l'ÉSP. Ils trouvent difficile d'évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant et il est encore plus ardu de certifier l'atteinte de ces compétences. Ils mentionnent que la stratégie d'évaluation de l'ÉSP ne permet pas d'évaluer les capacités de l'étudiante ou de l'étudiant à réaliser les tâches du technologue en radio-oncologie. Cette situation a amené à questionner la validité de l'ÉSP du programme d'études.

De cette réflexion émerge la question posée dans cet essai. Comment s'assurer qu'une ÉSP rende compte de l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études collégiales ?

L'intention de ce travail est de concevoir et d'expérimenter un outil de validation qui permettra de réaliser une analyse approfondie de l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie et de valider son utilité. L'outil de validation de l'ÉSP pourra aussi servir à d'autres programmes d'études collégiales. Il s'agit d'une proposition pour aider et soutenir les enseignantes et les enseignants dans un processus d'analyse ou de conception de l'ÉSP.

Le premier chapitre expose le contexte du programme d'études Technologie de radio-oncologie, les compétences à atteindre et le profil de sortie souhaité. La problématique est ensuite décrite. Elle fait état des difficultés à certifier l'atteinte des apprentissages du programme d'études par l'entremise de l'ÉSP, et ce, tout en respectant l'APC au collégial. Cette problématique conduit à la question générale de recherche pour cet essai.

Le deuxième chapitre propose le cadre de référence sur lequel s'appuie une démarche réflexive. Il propose de définir le concept d'une compétence. Il est aussi question de l'évaluation des apprentissages dans une activité certificative de programme d'études. La dernière partie propose la conception d'un outil de validation de l'ÉSP qui s'appuie sur des réflexions et des instruments existants. Les objectifs de cet essai sont formulés à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie de recherche. Il expose la démarche qui a permis de répondre à la question générale et aux objectifs de cet essai. L'approche méthodologique explique la posture épistémologique et le type de recherche prévu pour cet essai. Le déroulement, l'identification des participantes et des participants et l'échéancier envisagé sont proposés.

Le quatrième chapitre est consacré à l'interprétation et la présentation de la synthèse suite à l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP par les participantes et les participants.

Finalement, la conclusion reprend les idées principales des différents chapitres et précise les limites et les perspectives futures du présent essai.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans l'optique de bien présenter la problématique de cet essai, il est pertinent de présenter le contexte dans lequel s'inscrit l'ÉSP au collégial. La problématique de la recherche cible l'ÉSP dans le programme d'études Technologie de radio-oncologie¹, au collège Ahuntsic. Le problème de recherche fait état de la difficulté de certifier l'atteinte des compétences du programme d'études par l'entremise de l'ÉSP. Pour terminer, la question générale de recherche est exposée.

1. L'INTRODUCTION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME AU COLLÉGIAL

Pour bien situer le contexte de cet essai, une description de la mise en œuvre de l'ÉSP dans les programmes d'études collégiales sera présentée. Un bref historique permettra de découvrir comment cette pratique fut proposée. Quelques définitions favoriseront une meilleure compréhension de ce que doit être l'ÉSP, des précisions sur l'intégration de l'ÉSP dans les collèges et sur le profil de sortie permettront d'approfondir les savoirs concernant cette quatrième exigence de sanction des études collégiales.

¹ Le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) définit le programme comme «un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés». (Gouvernement du Québec, 1993*a*, art.1)

1.1 L'historique

En 1993, le MELS², propose à l'ensemble des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) d'intégrer aux différents programmes d'études, une activité synthèse des apprentissages. En hiver 1998, l'ÉSP devient obligatoire pour tous les programmes et sa réussite, une des conditions d'obtention du Diplôme d'enseignement collégial (DEC). Le Ministère par l'imposition de l'ÉSP pour chacun des programmes collégiaux a suscité beaucoup d'émotions. Dorénavant, les collèges ont le devoir d'ajouter à la PIEA une nouvelle exigence à la sanction des études, soit l'ÉSP. L'ÉSP est intégrée au programme d'études et se situe à l'intérieur d'un cours de la formation spécifique, à la fin du parcours de formation. On nomme ce dernier, le cours porteur de l'ÉSP.

L'association de l'ÉSP à un cours porteur a lieu d'abord pour des raisons de financement. Ce lien a été établi pour répondre, entre autres, aux préoccupations liées à l'affectation des ressources. Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) reprend un énoncé de la Centrale de l'enseignement du Québec (1993), il précise que les représentants syndicaux voulaient que les épreuves viennent sanctionner des activités d'intégration auxquelles seraient attachées des unités de formation.

² Le nom du Ministère s'est modifié au fil du temps en fonction du gouvernement en poste. Leroux (2009) explique l'historique de ces changements. Selon les sources historiques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (6 mars 2006), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation et de la Science par la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Éducation, adoptée le 1^{er} décembre 1993. À l'occasion du remaniement ministériel du 11 janvier 1994, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a alors repris le nom de ministère de l'Éducation. Ces changements ont été confirmés par l'adoption, le 14 juin 1994, de la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie et d'autres dispositions législatives. Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le 19 septembre 2012, à la suite de la formation du nouveau Conseil des ministres, «en matière d'enseignement supérieur, les fonctions du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] prévus à la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (chapitre M-15) [ont] été confiées au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST]» Gouvernement du Québec (2013a).

Dans le cadre de ce présent essai, l'appellation MELS étant donné que les travaux consultés en lien avec l'ÉSP réfèrent davantage à l'époque de ce ministère.

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) souscrivait, elle aussi, à cette idée en précisant qu'il devait s'agir de «cours d'activité synthèse» pourvu qu'ils soient soutenus par des ressources. (p. 52)

Il arrive que l'obtention de la note de passage pour ce ou parfois ces cours porteurs, constitue en soi, la réussite de l'ÉSP. Toutefois, il ne s'agit pas de la seule forme possible que peut prendre l'ÉSP. Certains programmes ont plutôt choisi d'intégrer à l'intérieur du cours porteur une activité d'évaluation bien spécifique qui doit témoigner de l'atteinte de certaines compétences visées par le programme de formation. Dans ce cas, le résultat obtenu pour cette activité d'évaluation constitue la note de l'ÉSP et correspond alors à une portion de la pondération globale du cours porteur.

Les enseignantes et les enseignants ont dû réfléchir et se positionner sur la forme qu'ils souhaiteraient pour l'ÉSP dans leur programme d'études respectif et parfois concevoir, comme il a été expliqué précédemment, une toute nouvelle activité d'évaluation ayant pour objectif de sanctionner la réussite du programme d'études. Malheureusement, la tâche fut plus complexe qu'elle le présageait.

1.2 La définition de l'épreuve synthèse de programme

L'imposition de l'ÉSP aux établissements collégiaux se réalise sans plus de précision sur les modalités d'instauration et d'application. Plusieurs enseignantes, enseignants, pédagogues, conseillères, conseillers pédagogiques se sont alors penchés sur ce que devrait être l'ÉSP. De nombreuses définitions ont été inspirées des textes de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Le cadre de référence présenté par la CEEC a influencé les réflexions des enseignantes, des enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques et de la direction des collèges, pour qu'ils puissent voir à l'application et la mise en œuvre de l'ÉSP, et ce, pour chacun des programmes d'études collégiales. Certains auteurs ont proposé une définition de l'ÉSP dans le but de mieux guider son application.

D'Amour (1997a) et ses collaborateurs ont proposé une définition de l'ÉSP lors d'une session de perfectionnement offerte par PERFORMA³.

L'ÉSP est une activité d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme, le niveau de développement des compétences terminales, en tant que résultat de l'intégration, par l'élève, des apprentissages essentiels réalisés dans le programme. (p. 319)

Cette définition présente les grandes lignes de ce que devrait être l'activité synthèse d'un programme d'études. Laliberté (1995) ajoute une nouvelle dimension à la définition de D'Amour (1997b). Il précise que l'ÉSP doit attester de la capacité d'agir dans des situations réelles d'un technologue ou technicien. Il propose la définition suivante :

L'ÉSP doit attester que l'élève a réalisé l'intégration des apprentissages essentiels du programme; attester que l'élève a la capacité de faire face à des situations réelles [...] de résoudre des problèmes et d'assumer des tâches complexes qui sont en rapport avec les compétences visées à travers le programme. [...] L'ÉSP doit porter sur la composante formation spécifique et la composante formation générale du programme d'études. (p. 21)

L'intégration et la résolution de problème sont deux concepts qui furent aussi repris plus récemment par Marcotte et Sabourin (2001). Ceux-ci spécifient que dans une «approche par compétences, l'ÉSP vise à vérifier l'intégration des apprentissages, en plaçant les étudiantes ou les étudiants devant une situation problème complexe et réelle où ils doivent démontrer leurs compétences» (p. 11).

Ces deux définitions viennent renforcer la pensée en ce qui a trait à l'ÉSP d'un programme d'études. Elle doit refléter une activité professionnelle réelle et correspondre aux tâches de travail du futur diplômé. Elle doit toutefois être assez complexe et permettre à l'étudiante et l'étudiant de démontrer qu'il est en mesure de

³ Voué au **PER**fectionnement et à la **FOR**mation des **MA**îtres au collégial depuis 1973, PERFORMA est un secteur universitaire fondé sur un partenariat qui regroupe l'Université de Sherbrooke et des établissements de l'ordre collégial. L'Université de Sherbrooke et l'ensemble des établissements collégiaux membres constituent le réseau PERFORMA.

réinvestir ses savoirs pour accomplir une tâche représentative de la vie courante. La résolution de diverses situations problématiques nécessitant de conjuguer pensée critique, habiletés langagières et la régulation sur l'action, démontre, l'association qui existe entre la formation générale⁴ du programme d'études et la formation spécifique⁵. Le programme d'études assure autant le développement personnel et professionnel du futur technologue. Les responsables des programmes ont l'obligation de définir les valeurs auxquelles le technologue doit souscrire pour évoluer au sein d'une équipe de travail, d'une l'entreprise, ou de la société. C'est une notion qui est considérée importante et qui fut explorée, par Côté (2003).

L'élève doit composer sa vie à partir de connaissances, d'attitudes, de valeurs, d'habiletés techniques, et d'habiletés génériques qu'il acquiert dans sa famille, dans la société, mais aussi à l'école, tant dans ses cours de formation générale que dans ses cours de formation spécifique. (p. 22)

À partir de ces définitions, il est possible de mieux prévoir ce que doit être l'ÉSP au collégial. Il est à noter qu'il s'agit du mandat des collèges d'assurer une compréhension juste de ce dont on s'attend comme ÉSP dans les différents programmes d'études qu'ils offrent.

1.3 L'épreuve synthèse de programme dans les collèges

Voyons maintenant comment le MELS a mis de l'avant cette nouvelle réglementation dans les établissements collégiaux. Howe (2005) présente les énoncés ministériels qui ont annoncé aux collèges qu'ils devaient dorénavant se doter d'une ÉSP.

À la suite de l'adoption de ses mesures de renouveau de l'enseignement collégial en 1993, le ministère de l'Éducation a modifié certains articles du Règlement sur le régime des études

⁴ La formation générale se compose de quatre disciplines (langue d'enseignement et littérature, philosophie, langue seconde, éducation physique).

⁵ La formation spécifique relève d'une discipline porteuse (ou de plusieurs) et, souvent, de disciplines dites contributives.

collégiales (RREC). Tout particulièrement, l'article 25 du RREC nous apprenait que les collèges allaient devoir créer des ÉSP. (p. 94)

L'article 25 du RREC précise aussi que les collèges ont l'obligation de proposer une PIEA dans laquelle les modalités d'application de l'ÉSP y sont mentionnées.

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

Le MELS ajoute dans l'article 32, de la version 1995 du RREC, que cette épreuve devient aussi l'une des trois exigences de sanction des études :

Le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui [...] a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre.

Cette annonce aux établissements d'enseignement collégiaux dans le cadre du renouveau pédagogique impliquait un changement important dans la pratique collégiale. L'énoncé ministériel mentionne que «cette épreuve serait sous la responsabilité du collège et gérée selon les dispositions de la PIEA» (Gouvernement du Québec, 1995, p. 26).

La CEEC (1994) précise que l'ÉSP est encadrée par a) la PIEA, b) le Règlement sur la commission des études, c) le RREC, mais aussi par d) la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, e) la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et finalement f) les décisions du ministre. Il s'agit des principales indications concernant l'implantation de l'ÉSP. La définition de l'ÉSP fut revue en 2012 par la CEEC sans toutefois que l'essence de celle-ci soit modifiée.

Cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble d'un programme, y compris les intentions éducatives de la formation générale.

La conception de cette épreuve prend en compte les objectifs et les standards déterminés par le ministre et le profil de sortie conséquent déterminé par l'établissement pour les futurs diplômés. Elle peut prendre des formes variées et être située dans une activité d'apprentissage en fin de programme. Cependant, les dimensions évaluation et synthèse doivent être explicites.(CEEC, 2012, p. 10)

L'ÉSP est propre à chaque programme et elle est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales. L'équipe programme doit déterminer la nature de l'activité⁶, les compétences ciblées, les modalités d'encadrement et d'évaluation. Elle varie en fonction des établissements, des programmes, elle est élaborée localement et suscite une réflexion en profondeur. Il est possible que la réussite du cours porteur égale la réussite de l'ÉSP. Certains programmes ont choisi de dissocier l'ÉSP de la réussite du cours porteur ou d'une partie du cours. Cela varie beaucoup en fonction des programmes d'études.

Selon les conseillères et les conseillers pédagogiques du collège Ahuntsic, l'imposition de l'activité d'évaluation synthèse a exigé de dégager les caractéristiques essentielles de la discipline, de revoir l'analyse de la fonction de travail du futur technologue et, pour certains, de créer un profil de sortie.

1.4 Le profil de sortie

Le profil de sortie du programme a pour objectif d'identifier les compétences attendues à l'entrée du marché du travail. Il peut faciliter la réflexion et la conception de l'activité d'évaluation devant attester de l'intégration des apprentissages de l'ensemble du programme d'études concerné.

⁶ Au collège Ahuntsic, l'équipe programme est constituée de trois à cinq personnes dont un à quatre enseignants du département maître d'œuvre, d'un conseiller pédagogique qui agit à titre d'interlocuteur de l'équipe auprès des services de la Direction des études. De plus, à l'équipe peut s'adjoindre, de manière ponctuelle, des enseignants de la formation générale, des disciplines contributives, ou tout représentant d'un service du Collège (Politique de gestion des programmes, 2010a).

Laliberté (1995) et le groupe de recherche-action de PERFORMA (GRA) s'entendent pour dire que l'ÉSP doit refléter l'intégration et le transfert des apprentissages, elle ne devrait pas évaluer tout ce qui a déjà fait l'objet d'une évaluation dans les différents cours du programme d'études. Laliberté (1995) mentionne que la démarche de création de l'ÉSP consiste à définir le genre de travailleur que l'on désire former sur le plan professionnel, culturel et social, en précisant les capacités, les habiletés, les attitudes et les valeurs qui caractérisent la personne formée. Il invite à faire l'analyse de la cible de formation du programme d'études, à déterminer les buts, les finalités du programme pour lesquels l'ÉSP sera conçue. Ainsi, il faut s'interroger sur la tâche attendue et le niveau de compétence souhaité pour un nouveau technologue diplômé au seuil d'entrée à la profession. Ce raisonnement correspond à l'élaboration du profil de sortie conçu par plusieurs collègues.

Pour certains établissements collégiaux, le profil de sortie a simplifié le raisonnement associé à la mise en œuvre de l'ÉSP. Les collègues n'ayant pas instauré cette pratique, ont toutefois eu à réfléchir sur la nature des compétences à atteindre pour le nouveau diplômé, la consultation du devis ministériel pour identifier les buts de la formation générale et ceux de la formation spécifique, a certainement facilité leur démarche. Précisons que le devis ministériel informe sur la composition du programme d'études collégiales, il précise les objectifs à atteindre⁷, les compétences du programme ainsi que les énoncés de la compétence et les standards⁸, le contexte de réalisation et les critères de performance. Malgré le fait qu'il n'existe pas de profil de sortie proprement dit au collège Ahuntsic, celui-ci a implicitement été esquissé pour concevoir les programmes ainsi que l'ÉSP. Otis et Ouellet (1996) précisent,

⁷ Le RREC définit l'objectif comme «une compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser» (Gouvernement du Québec, 1993*a*, art. 1).

⁸ Le RREC définit le standard comme le «niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint» (Gouvernement du Québec, 1993*a*, art. 1).

le profil de sortie doit donner une vue d'ensemble, articulée et unifiée des éléments essentiels de la formation pour réaliser les activités liées à l'exercice d'une profession. [...] Il s'agit d'un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes attendu au terme de la formation et capable de guider et d'orienter le travail éducatif en lien avec le programme. (p. 2)

Le profil de sortie correspond à la vision du programme concernant le technologue diplômé à son arrivée sur le marché du travail. Il peut permettre de clarifier les visées éducatives ciblées par le programme d'études. Laliberté (1995) mentionne que dans «certains collèges, on soutient que le profil de sortie et l'ÉSP doivent tenir compte également du projet éducatif de l'établissement ou des orientations institutionnelles en matière de formation fondamentale» (p. 21). Le profil de sortie oriente aussi les enseignantes et les enseignants sur le choix des contenus à privilégier et sur l'identification des apprentissages essentiels de la formation pour maîtriser les compétences ciblées par le programme d'études.

On entend par apprentissages essentiels des savoirs suffisamment fondamentaux pour en faire une attestation officielle au terme du programme. Il s'agit d'apprentissages complexes, multidimensionnels qui se sont construits tout au long de la formation par l'intégration continue des apprentissages réalisés dans différents cours. Ils renvoient aux résultats globaux attendus au terme de la formation et aux savoirs les plus fondamentaux et les plus déterminants d'une action efficace sur le marché du travail ou à l'université. (Guy, Poirier et Deshaies, 2004, p. 321)

L'équipe mandatée pour élaborer un programme d'études (généralement composée d'enseignantes ou d'enseignants de la discipline et d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique) se réfère aux buts de la formation générale et spécifique, parfois au profil de sortie et identifie les apprentissages essentiels de la formation dans le but d'assurer adéquatement le développement et la ventilation des compétences du programme.

Selon Rioux (1995), l'analyse de la situation de travail ainsi que la liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être fondamentaux nécessaires à un diplômé afin qu'il puisse performer sur le marché du travail, nous

permettent d'identifier les éléments de la formation appartenant au champ disciplinaire.

De plus, Rioux (1995) précise qu'il est important d'explorer les éléments de la formation appartenant aussi au champ transdisciplinaire, soit les processus à développer pour amener les étudiants à acquérir les habiletés pour devenir compétents dans un domaine professionnel. La démarche d'élaboration du profil de sortie est, pour certains, un premier pas à franchir avant d'entreprendre la conception d'un programme d'études ou la création ou modification de l'ÉSP.

1.5 L'épreuve synthèse de programme au collège Ahuntsic

Au collège Ahuntsic, le syndicat affilié à la FNEEQ demandait que l'ÉSP soit intégrée dans le programme par le biais «d'une activité d'évaluation synthèse et que ces activités fassent partie d'un ou plusieurs cours du programme», et ce, à la fin du cheminement collégial (Collège Ahuntsic, 1998). Généralement, les programmes proposent l'ÉSP à la dernière session du parcours collégial, ainsi l'étudiante ou l'étudiant se doit d'avoir réussi pratiquement tous les cours de la formation.

Bien entendu, d'autres formules d'ÉSP sont présentes dans le réseau. Les collèges ont établi dans leur PIEA des règles définissant l'admissibilité des étudiants à l'ÉSP, et ces règles prévoient généralement que les étudiants n'y sont admissibles que lorsque tous les cours sont réussis ou en bonne voie de l'être. Aussi, la formule adoptée par le département porteur ou le comité de programme fait que la réussite à l'ÉSP est automatiquement reconnue lorsque l'étudiant respecte l'exigence. (Howe, 2005, p. 94-95)

L'ÉSP est une activité d'évaluation se situant au terme de la formation devant faire preuve de l'intégration des apprentissages essentiels du programme d'études. Généralement, le profil de sortie du futur diplômé correspond aux apprentissages essentiels de la formation. Tel que mentionné précédemment, les institutions collégiales n'offrent pas toutes une référence au profil de sortie pour les différents programmes d'études. C'est le cas au collège Ahuntsic. Les profils de sortie tels que décrits précédemment n'ont pas été réalisés. Les participantes ou les

participants du programme d'études Technologie de radio-oncologie ont utilisé les buts des formations, générale et spécifique, pour se questionner sur le niveau de compétences à atteindre par le technologue au seuil d'entrée à la profession et déterminer quels étaient les apprentissages essentiels à démontrer pour avoir la capacité de faire face à des situations complexes en milieu de travail. La consultation du devis ministériel, l'analyse de la situation de travail (AST) du technologue en radio-oncologie⁹, ainsi que les échanges réalisés avec les différents départements de radio-oncologie québécois ont facilité l'identification des apprentissages essentiels que doit développer la future diplômée ou le futur diplômé.

Au collège Ahuntsic, les programmes d'études techniques inscrivent les apprentissages essentiels, aussi nommés buts du programme et les intentions éducatives à développer au cours du cheminement collégial, à l'intérieur du cahier programme. Le cahier programme énonce les attitudes et les comportements attendus du futur technologue. On y présente l'ensemble du programme d'études, la description des cours, le logigramme des compétences et des cours ainsi que les finalités que propose la formation afin de répondre aux attentes du milieu. C'est un document de référence pour guider la mise en œuvre de l'ÉSP.

2. LE PROBLÈME

Depuis la mise en œuvre de l'ÉSP dans le programme d'études Technologie de radio-oncologie, plusieurs changements dans les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives ont été apportés. En effet, le perfectionnement des enseignantes et des enseignants a favorisé l'acquisition de connaissances pédagogiques et suscité

⁹ L'analyse des situations de travail est un préalable nécessaire à l'élaboration des programmes d'études collégiales. Cette étape permet de fournir des données essentielles pour la détermination des compétences recherchées pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle est effectuée dans le cadre d'un atelier formé de travailleuses et de travailleurs de la profession. Ces personnes sont appelées à faire la description, entre autres choses, des tâches, des opérations, des contextes de réalisation, des critères de performances et des conditions de sécurité.

l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ces améliorations ont également soulevé des difficultés et des malaises concernant l'ÉSP.

2.1 Le doute concernant l'épreuve synthèse de programme en Technologie de radio-oncologie

Les enseignantes et les enseignants du programme d'études Technologie de radio-oncologie ont eu recours aux buts du programme ainsi qu'aux intentions éducatives inscrites au cahier programme (Collège Ahuntsic, 2011a) lors de l'élaboration de l'ÉSP afin d'identifier la stratégie d'évaluation à adopter.

Le cahier programme indique que la ou le finissant(e) doit être capable d'effectuer correctement les actes techniques, de prendre des décisions éclairées et appropriées, d'établir et d'entretenir des relations harmonieuses et pertinentes avec les patients et les membres de l'équipe de travail, d'évoluer dans leur champ d'activité et d'assumer consciencieusement leurs responsabilités professionnelles. (p. 4)

La stratégie d'évaluation devait faire référence aux actes et responsabilités professionnelles du technologue en radio-oncologie pour différentes situations en milieu clinique, et ce, pour tous les secteurs d'activités soit: a) la simulation du traitement, b) la réalisation dosimétrique ainsi que c) l'administration du traitement au patient. Les objectifs de l'activité sont précisés dans le portrait de l'ensemble des activités synthèses du collège Ahuntsic (2001). Ce document indique que les objectifs de l'ÉSP doivent cibler le point de vue a) technique, b) éthique, c) déontologique, d) professionnel et e) comportemental en lien avec le rôle du technologue en radio-oncologie.

Le portrait de l'ensemble des activités synthèses des programmes offerts au collège Ahuntsic (2001) mentionne également que le comité programme en radio-oncologie désirait que la démarche proposée assure l'intégration des apprentissages dans un contexte de synthèse du programme. Il précise que l'ÉSP puisse valider les savoirs, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir que l'étudiante ou l'étudiant doit acquérir dans le cadre du cours porteur de l'ÉSP.

L'annexe A, mentionne les objectifs sur lesquels devrait porter l'ÉSP, selon le document institutionnel.

Ce portrait renseigne également sur la stratégie d'évaluation déterminée par les membres du comité programme à cette époque, soit une étude de cas, une présentation départementale ou un travail de recherche. Par contre, on n'énonce pas clairement à quelle compétence du devis ministériel l'ÉSP réfère. Le contexte d'évaluation, les critères d'évaluation, la pondération de l'ÉSP ne sont pas suggérés, laissant ainsi la liberté de choix aux enseignantes et aux enseignants du cours porteur. Toutefois, les enseignantes et les enseignants impliqués semblent s'être positionnés sur les balises de l'ÉSP ainsi que sur les valeurs départementales qu'ils désiraient y faire valoir. Inspirés alors du code de vie départementale¹⁰, du programme d'études Technologie de radio-oncologie et de l'examen d'admission à la profession rédigé par l'Ordre des technologues en radiologie du Québec (OTRQ)¹¹. Les enseignantes et les enseignants ayant rédigé l'ÉSP actuelle trouvaient important de valider l'éthique professionnelle et les savoirs associés à chaque cours de la discipline. Ils désiraient que l'ÉSP puisse permettre aux étudiantes et aux étudiants de réviser les notions théoriques acquises à l'intérieur de tous les cours de la discipline afin qu'ils soient mieux préparés à la passation de l'examen d'admission à la profession, qui consiste en un examen théorique à choix multiples réalisé par l'Ordre.

Il faut préciser qu'à ce moment, l'examen d'admission à la profession était conçu à partir de mises en situation cliniques théoriques auxquelles étaient associées

¹⁰ Le code de vie départementale du programme d'études Technologie de radio-oncologie décrit les valeurs ainsi que les savoirs-être que les étudiantes et les étudiants doivent développer dans leur parcours de formation. Dès les premiers cours du cheminement collégial, les enseignantes et les enseignants soutiennent la mise en application du code de vie en classe théorique et en laboratoire. Ainsi, les étudiantes et les étudiants sont encouragés à adopter des attitudes et des comportements qui favorisent les apprentissages et qui les préparent au marché du travail.

¹¹ Aujourd'hui, l'ordre professionnel se nomme Ordre des technologues en imagerie médicale, radio-oncologie et électrophysiologie médicale du Québec (OTIMROEPMQ). Nous utiliserons le terme l'Ordre dans le présent essai pour éviter la confusion du lecteur.

une dizaine de questions théoriques. Pour assurer la réussite de l'examen d'admission à la profession, le comité programme avait jugé bon que la forme de l'ÉSP ait une certaine ressemblance avec l'examen d'admission. L'ÉSP propose à l'étudiante ou à l'étudiant de faire une analyse rigoureuse d'une pathologie qui lui avait été assignée par l'enseignante ou l'enseignant et de concevoir une série de questions et réponses en lien avec celle-ci. Cette formule se rapprochait beaucoup de celle proposée par l'Ordre et servait à la fois d'activité formative pour l'examen d'admission à la profession.

Le portrait de l'ensemble des activités synthèses des programmes offerts au collège Ahuntsic (2001) indique aussi que l'ÉSP serait jumelée aux stages de formation située à la cinquième et sixième session de la formation technique. Le cahier programme (Collège Ahuntsic, 2011a) présente les compétences à atteindre dans le cadre des stages de la formation, et du fait même, des cours porteurs de l'ÉSP. Vous pouvez consulter les cinq compétences tirées du devis ministériel (Gouvernement du Québec, 1999) et associées au cours porteur de l'ÉSP, en consultant l'annexe B.

Les compétences associées aux stages correspondent aux cinq compétences de formation spécifique que les enseignantes et les enseignants de l'époque qualifient d'essentielles au programme Technologie de radio-oncologie. Elles se trouvent évaluées dans le cadre des deux stages de formation, mais à des niveaux de complexité différents. Il a été constaté que l'ÉSP ainsi que les consignes ont très peu changé depuis son implantation. Il s'agit d'une activité d'évaluation distincte des stages et selon l'interprétation des enseignantes et des enseignants, elle est en lien avec la compétence (0063), «appliquer une stratégie favorisant l'intégration à la vie professionnelle» (Collège Ahuntsic, 2011a, p. 29). Toutefois, ceci n'est pas clairement identifié dans les documents institutionnels et départementaux. Pour s'assurer que cette interprétation était juste, les enseignantes et les enseignants du programme d'études ont été interrogés.

Lors d'une récente séance de travail avec l'équipe départementale du programme d'études Technologie de radio-oncologie, il a été suggéré qu'il serait aidant de préciser formellement la ou les compétences évaluées dans l'ÉSP. Pour ce faire, l'équipe a revu les compétences associées aux cours porteurs (annexe B) et elle a décidé que la compétence 0062, «exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie» (*Ibid*, p. 29), correspondait davantage à ce qui devrait être évalué dans le cadre de l'ÉSP. Elle suggère alors que l'ÉSP cible uniquement l'évaluation de cette compétence. L'équipe s'appuie sur le caractère intégrateur de cette compétence pour appuyer leur choix. Elle considère que la démonstration de l'atteinte de cette compétence dite intégratrice permettrait de bien certifier l'atteinte des visées du programme d'études.

Il y a lieu également de s'interroger sur la stratégie d'évaluation proposée. La stratégie d'évaluation permet-elle de certifier cette compétence, étant donné que la forme d'évaluation n'a pas été modifiée à la suite de cette séance de travail? Il a été soulevé que la stratégie d'évaluation, soit l'étude de cas, dans sa forme actuelle ne permet pas d'attester que l'étudiante et l'étudiant est en mesure d'exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques d'un technologue. L'étude de cas correspond à une activité purement théorique, elle ne permet pas la réalisation d'une tâche technique. Comment peut-on alors certifier l'exécution de la tâche, alors que la stratégie utilisée valide la compréhension théorique des apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant? Ce questionnement amène à penser que la stratégie d'évaluation actuellement utilisée pour l'ÉSP n'est probablement pas adéquate pour certifier l'atteinte de la compétence 0062.

2.1.1 Les consignes de l'épreuve synthèse de programme

Présentement, l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie sollicite la ou le stagiaire à réaliser une étude de cas en fonction d'une

pathologie déterminée au hasard par l'enseignante ou l'enseignant. La ou le stagiaire dans cette étude de cas doit :

1. Rédiger une consultation médicale fictive, complète et réaliste;
2. Créer une prescription de traitement de radio-oncologie en fonction de la pathologie qui lui est assignée et en lien avec particularités de la consultation médicale précédemment élaborée;
3. Concevoir une série de questions et réponses en lien avec les savoirs acquis dans chacun des cours de la discipline.

L'ensemble du travail doit comporter un total de trente-quatre questions et réponses. Pour assurer la validité des questions et réponses, celles-ci doivent être appuyées d'une référence littéraire récente et fiable. L'annexe C présente les consignes détaillées de l'ÉSP en Technologie de radio-oncologie. Il a toutefois été constaté que celles-ci ne précisent pas à quelle compétence du devis ministérielle l'évaluation réfère.

L'objectif de l'ÉSP est d'inciter l'étudiante ou l'étudiant à créer des liens théoriques entre son travail de technologue au quotidien et chacun des cours de la discipline démontrant ainsi l'intégration des apprentissages de la formation spécifique. De plus, le travail doit être rédigé en respectant les règles de rédaction d'une communication écrite, faire appel à la recherche documentaire, présenter et lire des ressources anglophones, ainsi que prendre des décisions concernant le traitement oncologique de choix pour le patient fictif créé. Ces éléments renvoient à l'intégration de la formation générale dans l'ÉSP. Mais, il est difficile de voir le lien qui existe avec la compétence ministérielle à certifier et qui demande que l'étudiante et l'étudiant soient en mesure de réaliser l'ensemble des tâches quotidiennes du technologue en radio-oncologie.

2.1.2 Une incertitude concernant le niveau taxonomique de l'épreuve synthèse du programme d'études Technologie de radio-oncologie

L'ÉSP exige de l'étudiante ou de l'étudiant d'expliquer en profondeur la pathologie qui lui est attribuée, de faire ressortir toutes les facettes du traitement de radio-oncologie pour la pathologie en question, de faire des liens avec les apprentissages théoriques et les actes techniques quotidiens du technologue en créant des questions et réponses. Ces informations permettent de déterminer le niveau taxonomique de l'ÉSP et cela invite les enseignantes et les enseignants à questionner celui-ci.

Le niveau taxonomique correspond aux «objectifs d'habileté placés dans un ordre hiérarchique croissant sur une échelle où chaque échelon intègre le précédent» (Legendre, 2005, p. 936). Dans les écrits, il existe plusieurs taxonomies différentes, parmi celles-ci, la plus connue est sans contredit celle de Bloom (1956) qui porte sur le domaine cognitif. Au cours des dernières années, cette taxonomie a été révisée par Anderson et Krathwohl (2000). Parmi les nouvelles taxonomies proposées dans le contexte québécois, la taxonomie Cormier et Henry (s.d.) aborde des dimensions liées aux domaines affectifs et psychomoteurs. L'usage de la taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2000) et de Cormier et Henry (s.d.) permettent l'analyse des compétences dans le but de valider l'ÉSP. Celles-ci seront retenues davantage dans le cadre de référence du chapitre suivant.

Au regard de la taxonomie du domaine cognitif de Bloom révisée, il est déterminé que l'ÉSP actuelle est une stratégie d'évaluation correspondant à un niveau taxonomique de synthèse, puisque l'on invite l'étudiante et l'étudiant à créer une étude de cas personnelle. Les tâches à réaliser lors de la réalisation de l'ÉSP sont a) identifier les éléments cliniques en lien avec une pathologie, b) définir les possibilités de traitement, c) organiser les séquences du traitement oncologique optimal pour le patient fictif, d) réaliser une recherche sur la pathologie, e) créer une prescription de traitement et une consultation médicale plausible, finalement, f) établir des relations avec les notions vues dans les cours de la discipline et la pathologie à l'étude. Cela ne

correspond pas au dernier échelon de la taxonomie révisée de Bloom, et ce, malgré le fait qu'il s'agit de l'activité certificative du programme d'études.

La tâche demandée ne donne pas l'occasion d'observer et de qualifier des compétences précises ou de résoudre une variété de «tâches complexes et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction» (Guy, Poirier et Deshaies, 2003, p. 97) de technologue en radio-oncologie. On incite l'étudiante ou l'étudiant à intégrer des contenus ou des connaissances liées à la discipline. L'ÉSP du programme Technologie de radio-oncologie ne permet pas à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer l'intégration et le transfert des trois types de connaissances, tel que le mentionne le dernier niveau de la taxonomie révisée de Bloom.

De plus, il a été observé que l'ÉSP n'offre pas l'occasion à l'étudiante ou l'étudiant d'exercer son jugement critique dans la réalisation d'une action professionnelle efficace (Guy *et al.*, 2003) ni de réaliser une stratégie de résolution de problèmes, telle que le proposent les capacités de niveau supérieur des types d'objectifs cognitifs et psychomoteurs de Cormier et Henry (s.d.) dans la taxonomie de DISCAS.

L'étude des niveaux taxonomiques procure quelques indications sur le degré de démonstration de la compétence associée à l'ÉSP. L'ÉSP dans sa forme actuelle ne permet pas la démonstration de l'atteinte de la compétence ciblée (0062), «exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie» (Collège Ahuntsic, 2011a, p. 29). Elle ne permet pas la démonstration du savoir-faire de l'étudiante ou de l'étudiant associé aux tâches du technologue en radio-oncologie.

2.1.3 Les critères d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme

Outre le niveau taxonomique, il est jugé pertinent d'examiner aussi la grille d'évaluation, les critères et les indicateurs d'évaluation qui la compose. Ceux-ci informent sur la performance attendue lors de l'ÉSP et orientent sur les étapes et les capacités à démontrer, qui conduiront à témoigner de l'atteinte de la compétence. Quelles capacités devront prouver la maîtrise de la compétence? Les critères d'évaluation sont-ils de niveaux acceptables? Permettent-ils de bien évaluer la compétence? Les capacités sont-elles en lien avec la compétence évaluée?

L'annexe D présente la grille d'évaluation de l'ÉSP remise aux étudiantes et aux étudiants du programme Technologie de radio-oncologie. La grille d'évaluation ainsi que les consignes de l'ÉSP sont remises au même moment, soit un mois avant la date de remise. Ainsi, l'étudiante et l'étudiant connaissent précisément ce qui est attendu pour la réussite de l'ÉSP. La conception d'un outil d'évaluation s'appuie sur le niveau taxonomique de la tâche à accomplir (selon la compétence ciblée). Il a été mentionné, l'étude de cas correspond à un niveau taxonomique de synthèse, est-ce que les capacités observées, les critères d'évaluation invitent l'étudiante ou l'étudiant à cibler ce niveau taxonomique? Les principaux critères d'évaluation utilisés sont présentés dans le tableau 1.

Pour s'assurer que l'ÉSP respecte bien le niveau taxonomique de la tâche demandée, l'annexe E dévoile le niveau taxonomique correspondant aux indicateurs d'évaluation de l'ÉSP actuelle. L'interprétation des indicateurs d'évaluation de l'ÉSP par comparaison aux niveaux taxonomiques montre que l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie aborde un niveau d'évaluation selon la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2000) et l'aspect de création selon des types d'objectifs de Cormier et Henry (s.d), taxonomie de DISCAS. Il s'agit de niveaux taxonomiques relativement élevés bien qu'il ne s'agisse pas d'une atteinte de dernier échelon soit l'évaluation selon la taxonomie révisée de Bloom (Anderson

et Krathwohl, 2000) (annexe F) ou l'aspect résolution de problèmes selon Cormier et Henry (s.d.) (annexe G).

Tableau 1
Les indicateurs d'évaluation de l'ÉSP

1.	la validation des caractéristiques inscrites dans la consultation médicale du patient fictif créé par l'étudiante ou l'étudiant;
2.	la plausibilité de l'étude de cas;
3.	la conformité de la prescription;
4.	la pertinence des questions;
5.	la difficulté des questions élaborées;
6.	la qualité de la langue française.

L'ÉSP doit-elle cibler un niveau taxonomique de dernier échelon? Pas nécessairement. Le niveau taxonomique de l'ÉSP doit correspondre au niveau taxonomique de la compétence évaluée. L'identification récente de la compétence 0062 incite à devoir déterminer le niveau taxonomique de celle-ci. À la lecture de l'énoncé 0062 (voir annexe B), il est possible de croire que le niveau taxonomique de la compétence 0062 correspond à un troisième niveau, appliquer, selon la taxonomie révisée de Bloom. En effet, le verbe de l'énoncé de la compétence (exécuter) invite l'étudiante et l'étudiant à appliquer ses savoirs dans un contexte de vie professionnelle. Selon la taxonomie de DISCAS, proposée par Cormier et Henry (s.d.), le processus cognitif et psychomoteur correspondant à l'énoncé de la compétence serait l'exécution. Par contre, les éléments de compétences réfèrent à des verbes tels que planifier, vérifier, administrer, gérer, répondre aux demandes. Ceci démontre encore une fois la nécessité de bien lire l'intégralité de l'objectif-standard. Ces verbes soulignent qu'ici «exécuter», tout en étant un acte «observable», nécessite la mise en œuvre de capacités d'ordre très élevées tant en «savoirs» qu'en terme de «responsabilité». La mise en place d'une ÉSP répondant à cette compétence nécessitera-t-elle la création d'une nouvelle stratégie d'évaluation et d'une nouvelle

grille d'évaluation? Voyons ce que l'équipe conclura suite à l'utilisation de l'outil pour réaliser l'analyse de l'ÉSP.

2.1.4 Le constat du problème en lien avec l'épreuve synthèse de programme

L'analyse des consignes de l'ÉSP, des critères d'évaluation de celle-ci, l'examen des niveaux taxonomiques révisés de Bloom et des types d'objectifs de Cormier et Henry (s.d.), requiert que l'équipe programme précise la vision actuelle du programme d'études concernant l'ÉSP.

En premier lieu, l'équipe programme a déterminé que dorénavant la compétence intégratrice 0062 (Exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie) serait celle évaluée dans le cadre de l'ÉSP. Elle remplacera la compétence 0063 (Appliquer une stratégie favorisant l'intégration à la vie professionnelle) déterminée par l'équipe programme présente lors de l'implantation de l'ÉSP au collégial.

L'exploration des éléments de compétence et des critères de performance associés aux deux compétences concernées (0062) et (0063), a permis à l'équipe programme de corroborer son choix. Elle statue que les éléments de compétences qui correspondent davantage au travail quotidien du technologue en radio-oncologie sont ceux de la compétence 0062. La maîtrise de cette compétence permettra d'attester des savoirs-agir (Tardif, 2006) du technologue au seuil d'entrée à la profession. En choisissant la compétence 0062 pour l'ÉSP, l'équipe programme considère qu'elle témoignera que l'étudiante et l'étudiant peuvent exercer avec aisance l'ensemble des tâches techniques du technologue. La compétence 0063 fait surtout référence à l'intégration à la vie professionnelle, soit a) se familiariser avec le milieu du travail, b) établir des relations interpersonnelles avec le patient et l'équipe de travail, c) développer sa capacité à travailler en équipe et à communiquer. Le tableau 2 présente les éléments de compétence de la compétence 0062 inscrite au devis ministériel (Gouvernement du Québec, 1999). L'ÉSP doit avant tout valider les compétences

techniques de l'étudiante ou de l'étudiant. L'ÉSP doit refléter plus fidèlement les habiletés à gérer différentes situations techniques complexes.

Tableau 2
L'énoncé et les éléments de la compétence (0062)

L'énoncé de la compétence :	Les éléments de la compétence :
Exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie	1. Planifier l'horaire de travail;
	2. Vérifier le fonctionnement des appareils;
	3. Administrer les traitements de radiothérapie transcutanée;
	4. Gérer quotidiennement le matériel d'utilisation courante;
	5. Répondre aux demandes du personnel du centre hospitalier.

En second lieu, les niveaux taxonomiques de la compétence intégratrice 0062 ont été observés en examinant plus précisément chacun des éléments de la compétence en fonction de deux taxonomies. Il a été constaté que les critères de performances¹² associés à certains éléments de la compétence (0062) rendent plus complexe le niveau attendu de la tâche. Ces précisions amènent à revoir le niveau taxonomique identifié à la section précédente (2.1.3). «Les critères de performance définissent les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de compétence» (Collège Maisonneuve, 2002, p. 4). Ces renseignements indiquent que certains éléments de la compétence ciblent le dernier échelon des niveaux taxonomiques selon les deux taxonomies consultées. L'annexe H présente l'analyse de la compétence 0062. De plus, si l'on reprend l'énoncé de la compétence auquel les enseignantes et les enseignants accordent le plus d'importance «exercer de façon continue, l'ensemble des tâches techniques» du technologue en radio-oncologie, cela implique d'être en mesure de porter un jugement clinique sur le positionnement du patient et d'être capable d'appliquer des mesures correctives pour assurer un traitement optimal. Cela dépasse le niveau d'application du traitement.

¹² Les **critères de performance** définissent les exigences qui permettent de reconnaître le standard. Ils ne constituent pas un cadre d'évaluation; ils servent plutôt de référence pour en élaborer un. Ainsi, ils doivent être pris en considération dans l'atteinte d'une compétence (Gouvernement du Québec, 2013b).

Cette démarche d'analyse permet d'affirmer que le niveau taxonomique demandé pour l'ÉSP pourrait être plus élevé et s'intéresser au dernier échelon taxonomique. La compétence 0062 propose une atteinte du dernier niveau, créer, selon la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2000) et le processus de synthèse de Cormier et Henry (s.d.), soit l'aspect de la résolution de problème. En effet, les opérations cognitives de cette compétence sollicitent l'élaboration d'une stratégie de traitement, la démonstration du jugement clinique concernant le choix des accessoires de positionnement et la création rigoureuse d'une distribution de la dose de radiation conforme autant que possible à la requête du médecin radio-oncologue. Le plan de traitement est ensuite validé par le médecin radio-oncologue et ajusté selon sa convenance par le technologue. Cela signifie qu'une proposition d'alternative et de correctif du plan de traitement s'avère parfois nécessaire. Les activités quotidiennes du technologue consistent aussi à porter un jugement clinique sur les mesures prises lors de la réalisation du traitement, à identifier les causes possibles de discordance et à apporter les modifications nécessaires pour assurer un traitement de qualité supérieure.

La stratégie d'évaluation, l'étude de cas, tel qu'elle est présentée actuellement n'offre pas l'opportunité à l'étudiante ou l'étudiant de faire la démonstration de son savoir-être, son savoir-faire et son savoir-agir auprès d'un patient et d'une équipe de travail. Par contre, il s'agit d'éléments d'évaluation des stages de formation du programme d'études. Reprenons un énoncé de Guy *et al.* (2003) considéré important. «L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire» (p. 98).

L'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie ne permet pas au stagiaire d'évaluer une situation réelle de travail qui implique l'utilisation du jugement clinique critique de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle n'incite pas à l'application d'une démarche de résolution de problèmes. Une activité de résolution

de problème pourrait-elle être une activité qui assurerait davantage la démonstration du développement professionnel de niveau taxonomique de création selon Bloom révisée et d'intégration selon Cormier et Henry (s.d.), dans le programme d'études Technologie de radio-oncologie?

L'équipe propose que l'étudiante ou l'étudiant faisant la preuve qu'elle ou qu'il peut «exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie» (Gouvernement du Québec, 1999, p. 29) avec succès, certifiera qu'elle ou il a intégré l'ensemble des compétences prévues à la formation collégiale et qu'il est prêt à faire son entrée sur le marché du travail. L'ÉSP devrait prouver l'intégration d'une ou des compétences reconnues comme étant essentielles par le programme d'études. Il est de la responsabilité de l'équipe programme, d'identifier avec soin la ou les compétences à évaluer, de choisir et de créer une ÉSP qui puisse permettre cette validation. L'ÉSP actuelle permet-elle à l'étudiante ou à l'étudiant de faire la démonstration qu'il puisse réaliser un traitement complet de radio-oncologie, peu importe la pathologie, le type de patient ou l'appareil de traitement, tout en considérant qu'il s'agit d'une étudiante ou d'un étudiant finissant au seuil d'entrée à la profession?

Lorsque l'on se réfère au contexte de réalisation de cette compétence intégratrice (0062), il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'une compétence de niveau taxonomique supérieur. Le contexte de réalisation de la compétence précise que l'étudiante ou l'étudiant doit :

être capable de résoudre une situation de travail réelle dans l'unité des traitements d'un service de radio-oncologie, avec considération de la durée normalisée des différentes fonctions et tâches prévues dans le dossier radio-oncologique, des horaires de travail, des consignes écrites ou verbales et de tout document approprié. À l'aide de différents appareils de traitement, du matériel technique et de radioprotection, de manuels, de procédures, de dictionnaires médicaux, de registres, du code de déontologie, du code des professions et de la loi qui régit le travail des techniciennes et des techniciens en radiologie. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 99)

Ces éléments d'informations confirment qu'il serait approprié que le niveau taxonomique de l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie soit du niveau, créer (Anderson et Krathwohl, 2000) ou de l'aspect de synthèse (c.-à-d. résolution de problèmes). (Cormier et Henry, s.d.)

Dans le cadre des stages de formation, le niveau taxonomique de l'évaluation est régulièrement abordé. Les stages de formation permettent régulièrement à l'étudiante ou à l'étudiant de s'adapter à diverses situations de traitement dans des contextes diversifiés avec des problématiques propres à chaque patient. Elle ou il doit juger de l'état de santé du patient, décider du bon positionnement du patient pour l'administration du traitement, comparer les images de vérification quotidienne avec les images de planification avant l'administration du traitement. Elle ou il doit constamment se conformer à l'état de santé du patient et à la technique de traitement sélectionné. Pour arriver à bien évaluer chaque situation, l'étudiante ou l'étudiant est soumis à de multiples évaluations formatives en situation clinique et à un minimum de six évaluations sommatives cliniques durant les stages de formation. Elle ou il juge la situation particulière, détermine les gestes techniques à effectuer en fonction de la problématique du moment, réagit aux différentes réactions possibles du patient pouvant survenir durant la simulation ou l'administration du traitement.

L'ÉSP actuelle ne réfère pas à la réalisation de gestes techniques, d'une intervention clinique ou à l'analyse d'une situation clinique visant la prise de décision

juste et réfléchi, pour assurer l'administration adéquate d'un traitement de radio-oncologie.

2.2 Les consignes de l'épreuve synthèse de programme et les limites de la grille d'évaluation en Technologie de radio-oncologie

Depuis quelques années, les enseignantes et les enseignants des cours porteurs du programme Technologie de radio-oncologie ressentent un certain malaise lors de la correction de l'ÉSP. Celui est principalement associé aux consignes et à la grille de correction de l'ÉSP.

Effectivement, il a été soulevé des imprécisions concernant la grille d'évaluation utilisée. La consultation de la grille d'évaluation disponible en annexe D permet de constater qu'elle ne présente aucun critère et indicateur d'évaluation. Ceci peut engendrer la subjectivité de l'évaluation, voir même l'arbitraire. L'utilisation d'une échelle uniforme pose problème. L'échelle uniforme devrait «permettre de porter un jugement sur les qualités de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant, mais leur utilisation présente souvent des difficultés parce que les descriptions de chacun des échelons sont insuffisantes» (Durand, Chouinard, Bowen, Cartier, et Desbiens, 2012, p. 276). L'échelle uniforme ne fournit pas de renseignements descriptifs en ce qui concerne la performance observée et attendue de l'étudiante ou de l'étudiant. La grille d'évaluation actuelle présente un biais important (annexe D), l'échelle uniforme utilisée fournit que très peu de détails quant aux critères d'évaluation. Aucune définition claire n'existe concernant les objets d'évaluation, dans ce cas-ci, le niveau de difficulté à atteindre pour les questions élaborées. De plus, on remarque que cela peut faire varier significativement les résultats obtenus de l'étudiante ou de l'étudiant. Lorsque l'on veut faire un portrait précis de la maîtrise d'une compétence, l'échelle descriptive propose une série de descripteurs qui permettent de «comparer ce que l'étudiante ou l'étudiant est capable de réaliser (portrait de l'étudiant) aux critères requis pour atteindre les performances prescrites dans les documents officiels» (*Ibid*, p. 276).

L'imprécision et la subjectivité sont notables, en ce qui concerne l'évaluation du degré de difficulté des questions créées par l'étudiante ou l'étudiant. L'utilisation d'une grille à échelle uniforme, sans description de ce qui est attendu, sans critère précis pour porter un jugement, amène les enseignantes et les enseignants du cours porteur à s'interroger sur la validité de l'instrument de mesure. Les échelles descriptives ont été créées pour contrer les limites des échelles uniformes. Les niveaux de performance étant décrits, on veut faciliter une interprétation fidèle (Scallon, 2004a) de la performance observée et la pose d'un jugement de manière uniforme et constante concernant la qualité de la performance. L'interprétation fidèle de la performance de l'étudiante et de l'étudiant est contestée lors de l'utilisation de la grille d'évaluation actuelle (annexe D).

Ils notent également un besoin de clarification des consignes transmises aux étudiantes et aux étudiants (annexe C). En plus de limites annoncées d'une telle grille, elle peut introduire de nombreux biais.

2.2.1 *Des biais importants*

Durand et *al.* (2012) citent plusieurs auteurs qui ont énoncé une liste de biais susceptibles d'altérer le jugement de l'évaluateur : «la position de la production de l'élève dans la pile de travaux; la fatigue du correcteur; l'effet de halo, l'effet de contraste; les attentes et les critères émergents; la personnalité du correcteur et l'effet de contamination» (p. 313).

Reprenons un à un les biais possibles pouvant altérer le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant pour bien les comprendre. Lorsque les balises de correction sont claires, les critères d'évaluation bien décrits et les faits facilement observables, la correction est susceptible, d'être moins influencée par les travaux des étudiantes ou étudiants corrigés précédemment, et ce, peu importe la position de la production de l'étudiante ou de l'étudiant dans la pile de correction. Ainsi, le jugement du correcteur ne devrait pas être influencé. Malheureusement, ce critère n'est pas respecté avec la grille de correction actuelle.

La tâche de correction étant parfois laborieuse, une évaluation qui demande à l'étudiante ou l'étudiant de bien décrire le processus utilisé pour en arriver au produit, facilite aussi le travail du correcteur. La conception de la stratégie d'évaluation et de la grille d'évaluation devrait tenir compte non seulement du produit, mais aussi de la démarche de réalisation. Présentement, la grille de correction prend en considération la démarche de recherche documentaire réalisée par l'étudiante ou l'étudiant. Elle vise davantage le produit.

On fait référence à l'effet halo (Durand et *al.*, 2012) lorsque le comportement de l'étudiante ou de l'étudiant, son attitude en classe et sa motivation à réussir influencent le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant. Cela est possible lorsque la grille d'évaluation n'est pas suffisamment documentée. C'est le cas présentement avec la grille d'évaluation proposée par le programme Technologie de radio-oncologie. Celle-ci étant peu documentée, elle laisse place à l'interprétation de l'enseignante ou de l'enseignant, surtout en ce qui a trait au niveau de difficulté des questions composées. Il est donc possible que l'effet halo intervienne lors de l'évaluation.

Dans le même ordre d'idée, la conception d'une grille d'évaluation dûment conçue évitera l'effet de contraste (Durand et *al.*, 2012). Dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant identifie lors de la correction un travail correspondant au résultat attendu. Cette production devient alors le seuil de comparaison pour valider la qualité des productions à venir. Pour éviter toute altération de jugement de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, les attentes ainsi que les critères attendus d'une production devraient être connus des étudiantes et des étudiants. Ainsi, la sévérité ou la personnalité du correcteur pourra difficilement être mise en doute. Il sera aussi plus difficile d'être influencé par les résultats antérieurs ou le dossier académique de l'étudiante ou de l'étudiant. On assure ainsi une évaluation plus juste, transparente telle que le suggère la PIEA (Collège Ahuntsic, 2011*b*). De plus, le fait de connaître les attentes et les critères d'évaluations favorisent l'autoévaluation des étudiantes et des étudiants et parfois même un meilleur taux de réussite. Il serait pertinent que les

consignes de l'ÉSP puissent fournir des informations plus détaillées concernant les critères d'évaluation.

Au regard de ces biais, un malaise subsiste concernant la conception de la grille d'évaluation telle que présentée en annexe D. Il apparaît que certains éléments se doivent d'être améliorés.

2.2.2 Le jugement professionnel

La présente ÉSP semble cibler partiellement les savoirs essentiels enseignés dans le programme d'études. Pour assurer l'atteinte d'un niveau taxonomique «créer», selon la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2000) ou l'aspect de résolution de problèmes, selon Cormier et Henry (s.d.), l'étudiante ou l'étudiant ne devrait-il pas appliquer son jugement professionnel en situation clinique? La démonstration du jugement professionnel de l'étudiante ou de l'étudiant nécessite-t-elle l'ajout d'un deuxième volet à la présente ÉSP? La stratégie d'évaluation de l'ÉSP doit-elle être modifiée, bonifiée ou totalement repensée?

Malheureusement, il n'y a pas de réponses à ces interrogations. Il n'existe aucune étude qui permet d'appuyer ces constatations. Le sujet a cependant fait l'objet de nombreuses réunions de stage et départementales. Les enseignantes et les enseignants du département¹³ sont d'avis que l'ÉSP actuelle n'est pas optimale puisqu'elle ne sollicite pas la démonstration du jugement professionnel en situation clinique. Ils notent toutefois que le jugement professionnel est considéré dans le cadre du deuxième stage de formation. L'ÉSP ne permet pas de rassembler des preuves tangibles de l'atteinte de la compétence ciblée. Elle ne permet pas de témoigner du savoir-agir minimal requis pour débiter dans le milieu de travail (Laliberté, 1995). Dans le cadre d'une évaluation certificative, on ne devrait pas se contenter de faire des liens entre les contenus de chacun des cours du programme, il faut aller plus loin

¹³ Le département est composé des enseignantes et des enseignants de la discipline spécifique, soit des cours de radio-oncologie.

et s'assurer de l'intégration et du transfert des compétences ciblées par le programme d'études.

2.3 L'extension du problème

Les échanges avec les enseignantes et les enseignants de différents programmes d'études dans le cadre d'activités pédagogiques ou de perfectionnement, ont permis de constater que plusieurs s'interrogent également sur l'ÉSP de leur programme d'études.

Les questionnements concernent parfois a) la validité de l'activité d'évaluation synthèse proposée, b) la formule utilisée, c) le contexte de réalisation qui est parfois bien différent de celle du marché du travail, d) l'aspect subjectif que peut représenter le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, e) la difficulté à concevoir de bons outils de jugements, en terminant par f) le manque de connaissances en évaluation des apprentissages.

À l'ordre d'enseignement collégial, les enseignantes et les enseignants participent à la conception des programmes d'études et de l'ÉSP. Bien qu'il existe quelques ressources concernant l'élaboration d'un programme d'études (Pôle de l'Est, 1996), peu d'outils concrets et récents sont disponibles pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans le processus d'élaboration ou de validation d'une ÉSP.

Il est également possible de constater que le problème s'étend à plus d'un programme d'études collégiales. Celui-ci semble être présent dans d'autres programmes apparentés au programme de Technologie de radio-oncologie. Leroux rappelle que «plusieurs enseignantes et enseignants n'ont pas changé leur conception de l'évaluation des apprentissages; une partie de la note accordée à l'élève est encore trop souvent associée à des éléments qui ne permettent pas de juger de l'atteinte de la compétence» (Leroux, 2009, p. 45).

Cet essai vise donc la réflexion, l'exploration et l'analyse des fondements pédagogiques que l'on doit considérer lors de la création d'une ÉSP.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Les programmes d'études collégiales doivent tous obligatoirement certifier l'atteinte des compétences de l'étudiante ou de l'étudiant au terme de son parcours de formation. La réussite de l'ÉSP permet de répondre à cette imposition ministérielle.

En fonction des informations inscrites au devis ministériel, selon le profil de sortie, en considérant la formation générale ainsi qu'en identifiant une stratégie d'évaluation qui porte sur la ou les compétences et sur la mise en œuvre de celle(s)-ci, l'ÉSP doit permettre de porter un jugement sur le degré d'atteintes des finalités du programme. Pour que les finalités soient atteintes, il faut que l'étudiante ou l'étudiant ait intégré les apprentissages essentiels qui composent le programme.

Les propos récoltés auprès des enseignantes et des enseignants du programme d'études Technologie de radio-oncologie indiquent que plusieurs d'entre eux s'interrogent sur la validité de l'ÉSP qu'ils proposent actuellement.

Le présent essai trouve son origine dans cette interrogation, à savoir si l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie atteste l'atteinte des compétences reconnues comme étant essentielles au programme d'études. Il a été proposé de chercher à déterminer si l'ÉSP rend compte adéquatement du développement des compétences du programme d'études. Il apparaît important de proposer aux enseignantes et aux enseignants un outil qui puisse faciliter l'évaluation de la validité de l'ÉSP.

En considérant cet aspect, voici la question générale de cet essai : comment s'assurer qu'une ÉSP rende compte de l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études collégiales ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre propose un cadre de référence à l'intérieur duquel les principales notions théoriques sur lesquelles cet essai s'appuie sont expliquées afin de répondre à la question générale de l'essai.

La recension des écrits traite principalement de trois thématiques directement en lien avec la problématique soulevée : les compétences, l'évaluation certificative et la conception d'un outil de validation de l'ÉSP.

La consultation d'écrits provenant d'auteurs différents a permis d'être en mesure de bien définir la notion de compétence et son application dans les programmes d'études collégiales.

Dans un deuxième temps, l'évaluation certificative des programmes d'études est abordée, en analysant la définition de l'évaluation, l'évaluation dans l'APC, la définition ainsi que les caractéristiques que devrait posséder l'ÉSP.

Dans un troisième temps, à partir des concepts étudiés, les fondements qui président la mise au point d'un outil de validation de l'ÉSP sont proposés. Les enseignantes et les enseignants pourront expérimenter un outil afin de valider l'ÉSP de leur programme d'études collégiales. L'outil de validation de l'ÉSP peut s'utiliser avec ou sans soutien pédagogique. Pour cette raison, il sera question brièvement du concept de l'accompagnement pédagogique.

Dans un quatrième temps, les objectifs spécifiques poursuivis dans le présent essai sont énoncés.

1. LES COMPÉTENCES

En 1993, le MELS décide de modifier les programmes d'études québécois afin de les adapter à la réalité du XXI^e siècle, aux besoins de la clientèle et au marché

du travail. C'est à ce moment que les programmes développés par compétences font leur apparition dans le système de l'éducation.

Ainsi, on vise à ce que les étudiants puissent donner le maximum de sens à leurs apprentissages, ce qui contribue à réduire en partie les limites et les lacunes des programmes favorisant le morcellement des apprentissages en raison notamment de la division de l'enseignement en disciplines étanches. (Tardif, 2006, p. 3)

Le devis ministériel est un document formel qui présente aux établissements d'enseignement collégial, les compétences à développer pour chacun des programmes d'études. Ce devis ministériel (Gouvernement du Québec, 1999) adopté par le MELS devient alors l'outil de référence des comités de programmes, les concepteurs des programmes d'études au niveau institutionnel. Il présente les intentions éducatives, les finalités de travail et les buts de chacun des programmes d'études, les visées de formation et les compétences communes¹⁴. C'est à partir du devis ministériel que certains collèges (ceux dont la production des plans-cadres fait partie intégrante du processus d'élaboration et d'évaluation des programmes d'études) rédigent les plans-cadres du programme d'études. Ces plans-cadres guideront l'enseignante ou l'enseignant dans son enseignement et dans la conception des évaluations qui permettront d'attester de l'atteinte de la compétence ou des compétences du cours ou du programme.

1.1 La définition d'une compétence

Le *Programme de formation de l'école québécoise* s'inspire de la conception de la compétence de Le Boterf (1995), en la définissant comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Tardif (2006) définit la compétence comme un «savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de

¹⁴ Les compétences communes sont une composante de la formation générale qui est commune à tous les programmes. La formation générale commune se compose de quatre disciplines : langue d'enseignement et littérature, philosophie, langue seconde, éducation physique (Leroux, 2009, p. 32).

situations» (p. 22). Jonnaert et Vander Borgh (2003) introduisent l'idée que «toute compétence suppose [...] que des ressources mobilisables existent préalablement et qu'elles soient accessibles et mobilisables [...] par le sujet qui traite la situation» (p. 49). Leroux et Bigras (2003) proposent une définition qui précise que la situation doit être traitée avec succès. Elles définissent la compétence comme «un savoir-agir complexe mobilisant un ensemble intégré de ressources pertinentes et articulées entre elles pour traiter avec succès, une tâche ou une situation complexe, pour une famille de situations» (p. 4).

Selon ces auteurs, la démonstration de l'atteinte de la compétence doit se faire par l'observation d'une famille de situations qui invitent l'étudiante ou l'étudiant à mobiliser différentes ressources de façon intégrée dans le but de démontrer le traitement efficacement d'une situation complexe.

1.1.1 Les compétences dans les programmes pré universitaires

Dans les programmes d'études préuniversitaires, les compétences à développer préparent aux études universitaires. Leroux (2009) précise qu'elles «reposent à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc., dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis» (p. 63). Le dernier devis ministériel d'un programme préuniversitaire consulté (Gouvernement du Québec, 2013b), mentionne : «la compétence correspond au savoir-agir et celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'étudiant en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée» (p. 81).

1.1.2 Les compétences dans les programmes techniques

Dans les programmes d'études techniques, les compétences sont conçues en fonction du marché du travail (Leroux, 2009). Raymond et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), (2006) font référence aux compétences des programmes techniques, elle reprend la définition selon Martinet, Raymond et Gauthier.

La compétence professionnelle se déploie en contexte professionnel réel, elle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, elle se fonde sur un ensemble de ressources, se situe dans l'ordre du savoir mobilisé en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent et immédiat. Elle est liée à une pratique intentionnelle, elle est un projet, une finalité sans fin. (p. 72)

Le cadre technique d'élaboration des programmes d'études techniques du ministère définit la compétence comme suit:

Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) (Gouvernement du Québec, 2002, p. 15).

C'est donc dire que le développement d'une compétence professionnelle nécessite la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques¹⁵ qui demandent à l'étudiante ou à l'étudiant d'avoir recours à diverses ressources internes et externes.

Cela dit, les objectifs de formation relevant des compétences diffèrent d'un programme d'études préuniversitaires ou d'un programme d'études techniques, ils sont déterminés, notamment, à partir des attentes relevées dans l'analyse des besoins en formation universitaire et dans l'analyse de la fonction de travail pour la formation technique.

1.2 L'acquisition d'une compétence

Comment les étudiantes et les étudiants peuvent-ils développer une compétence? L'acquisition d'une compétence résulte d'une série d'opérations ou de décisions qui se mettent en œuvre selon les situations que proposent les enseignantes ou les enseignants (Gouvernement du Québec, 2005). Roegiers et de Ketele (2000) mentionne que pour démontrer l'acquisition d'une compétence, celle-ci doit être

¹⁵ La situation authentique présente des similitudes importantes avec des situations professionnelles réelles (Guy *et al.*, 2003).

intégrée. «On dit que les éléments sont intégrés lorsque des éléments qui étaient dissociés au départ» sont désormais par le processus d'intégration interdépendant (*Ibid*, 2000, p.22). Selon Tardif (1999), l'étudiante ou l'étudiant doit utiliser ses connaissances et les compétences qu'il développe comme des moyens pour favoriser la réflexion, la compréhension et influencer son action. Il fait référence au processus d'intégration et aux transferts des apprentissages.

Legendre (2005) dans la définition de l'intégration des apprentissages précise qu'il est plutôt difficile de dissocier l'intégration et le transfert des apprentissages.

L'intégration et le transfert des apprentissages supposent que, dans une situation nouvelle, l'étudiant puisse reconnaître la tâche à réaliser et les opérations qu'elle nécessite de même que les ressources qu'il doit mobiliser pour choisir, planifier et exécuter une action, s'autoévaluer et ajuster son action, le cas échéant, en fonction d'un résultat attendu. (Lauzon, 2000, p.38)

Selon Lauzon (2000), la justification et la rétroaction de sa démarche sont des moyens efficaces pour valider l'acquisition, l'intégration et le transfert des apprentissages en lien avec le développement d'une compétence. Dans l'annexe I, une carte de concepts présente les principales caractéristiques d'une compétence, adaptée de Tardif (2006) et Leroux (2009).

1.3 Les caractéristiques d'une compétence

À partir des définitions de la compétence, Tardif(2006) et Leroux (2009) ont identifié certaines caractéristiques de la compétence jugées importantes dans le cadre de cet essai. Les trois caractéristiques d'une compétence proposées par Tardif (2006), sont a) le caractère intégrateur, b) combinatoire et c) évolutif. Leroux (2009) ajoute aux caractéristiques soulevées par Tardif, le caractère complexe de la compétence.

1.3.1 Le caractère intégrateur

Tardif (2006) précise que chaque compétence nécessite la mobilisation d'une multitude de ressources de nature diverse. Legendre (2001, 2004, dans Leroux, 2009, p. 69) mentionne

la compétence est intégratrice, puisqu'elle fait référence à une variété de ressources internes et externes, et qu'elle réside dans la manière dont le sujet en orchestre l'utilisation. D'une part, les ressources internes regroupent à la fois des connaissances, des savoirs d'expérience, des savoir-faire de différents types, des savoir-être. D'autre part, les ressources externes sont constituées des pairs, des enseignants, de la documentation, du matériel, etc. La compétence intègre une multitude de ressources variées et elle ne se limite pas à un seul type de ressources.

Selon ces deux auteurs, l'atteinte d'une compétence incite l'étudiante ou l'étudiant à faire la démonstration qu'il est en mesure d'utiliser différentes ressources internes et externes pour résoudre une situation complexe, prouvant ainsi un savoir agir efficace.

1.3.2 Le caractère combinatoire

Tardif (2006) explique que le caractère combinatoire de la compétence fait référence à la capacité de choisir et de mobiliser les ressources tant internes qu'externes, de justifier leur utilisation et leur mise en relation, pour réaliser une tâche demandée. «Les ressources sont placées en interaction au service d'un agir efficace» (p. 29). Cela signifie que la démonstration de l'atteinte d'une compétence requiert la mobilisation et la combinaison de différentes ressources par l'étudiante ou l'étudiant afin qu'il puisse démontrer et justifier ses actions dans l'accomplissement d'une activité ou d'une fonction réalisée avec succès.

1.3.3 *Le caractère complexe*

Leroux (2009) précise que «la compétence est complexe, car il ne suffit pas d'empiler, d'additionner, ou de juxtaposer des ressources existantes pour constituer une compétence» (p. 76). Les ressources doivent être mobilisées, combinées et associées judicieusement pour que l'action soit efficace. Ceci implique également qu'il existe plusieurs possibilités de mobilisation des ressources et cela varie en fonction de la tâche demandée et de l'individu qui exécute celle-ci (*Ibid*, 2009). Ceci apporte une dimension complexe à la démonstration de l'atteinte d'une compétence.

1.3.4 *Le caractère évolutif*

Tardif (2006) précise que les savoirs-agir complexes devraient considérer «la mouvance des sociétés et la complexité évolutive de la vie, tant professionnelle que personnelle » (p. 34). Le caractère évolutif d'une compétence invite à ne pas négliger l'évolution de la profession dans le cadre des programmes techniques et les avancées, les valeurs et les défis actuels de la société dans les programmes préuniversitaires. Dans l'annexe I, une carte de concepts présente les principales caractéristiques d'une compétence, adaptée de Tardif (2006) et Leroux (2009).

1.4 La mise en œuvre de l'approche par compétences dans les programmes d'études collégiales

L'APC a été déployée dans les établissements collégiaux dans le cadre de réformes importantes que l'on nomme aussi «Renouveau collégial». Le renouveau a engendré la révision des programmes de formation dans une approche par programme et par compétences (Gouvernement du Québec, 1993*b*). Selon Raymond et l'AQPC (2006), plusieurs conceptions de l'apprentissage sont présentes dans l'APC. Elle précise en s'appuyant sur les écrits de nombreux auteurs, que l'APC s'inscrit dans de nouveaux courants pédagogiques mettant l'accent sur

l'apprentissage, soit les modèles cognitiviste¹⁶, constructiviste¹⁷ et socioconstructiviste. Dans chacune de ces conceptions de l'apprentissage, les différents types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles)¹⁸ sont les assises des différents savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir).

Ces nouveaux courants pédagogiques issus de l'APC engendrent des changements considérables dans les façons d'élaborer les activités d'enseignement, et d'évaluation des apprentissages. Du fait même, cela influence la conception de l'évaluation certificative du programme d'études, l'ÉSP.

2. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

L'évaluation certificative est la seconde thématique abordée pour tenter de répondre à la question générale de recherche. Premièrement, il sera question de la définition de l'évaluation, l'évaluation dans l'APC sera abordée. Il apparaît important de définir l'ÉSP et de décrire les caractéristiques de celle-ci.

2.1 La définition de l'évaluation

Afin de mieux s'appropriier le concept de l'évaluation certificative, es définitions de l'évaluation proposées par différents auteurs ont été consultées. Pour se faire une vision plus globale et complète du concept, les termes suivants ont été

¹⁶ Le cognitivisme selon Legendre (2005) correspond à la théorie de la connaissance soutenue par la psychologie cognitive, qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions. (p. 227)

¹⁷ Le constructivisme est la théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde. On fait surtout référence à la pédagogie active. (Legendre, 2005, p. 288)

¹⁸ Les connaissances théoriques réfèrent aux connaissances déclaratives, tandis que les connaissances pratiques réfèrent aux connaissances procédurales et conditionnelles reconnues selon la psychologie cognitive. Les connaissances déclaratives correspondent à la connaissance des faits, des notions, des théories. Elles répondent aux questions «quoi?», «qu'est-ce?», «qui est-ce?». Les connaissances procédurales supposent l'action. Elles correspondent à des façons de faire et à des séquences d'actions (à la manière d'un mode d'emploi). Elles répondent à la question «comment faire?». Les connaissances contextuelles ou conditionnelles correspondent à la connaissance du «quand?», «dans quelle situation?» et «pourquoi?» (Lauzon, 2000, p. 35).

examinés : évaluer, évaluation et pratique évaluative. Dans le but d'alléger le contenu du cadre de référence, seulement trois définitions ont été retenues.

En premier lieu, la définition émise par le ministère de l'Éducation a été retenue.

L'évaluation est une démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donnés, en vue de décisions pédagogiques ou administratives. (Gouvernement du Québec, 2003, p. 8)

Dans cette définition de l'évaluation des compétences, la notion de jugement est primordiale. Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant favorise la prise d'une décision d'ordre pédagogique annonçant la réussite ou l'échec d'une activité d'évaluation ou d'un cours. Pourtant, selon Howe et Ménard (1994) et Howe (2006), le jugement de l'enseignant est souvent escamoté et remplacé par une simple addition de notes attribuées à l'acquisition de connaissances.

Legendre (2005) dans sa définition de l'évaluation ajoute une dimension nouvelle, en précisant que les renseignements ou les données recueillies pour porter ce jugement peuvent être de nature qualitative ou quantitative.

Évaluer c'est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. (p. 649)

La consultation des écrits de Leroux (2010*b*) a permis de découvrir une définition qui s'applique bien aux pratiques pédagogiques collégiales. Elle mentionne que la décision pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant s'appuie sur l'identification du niveau d'apprentissage atteint par les étudiantes et les étudiants.

Leroux (2010*b*) décrit la pratique évaluative comme un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. La pratique d'évaluation s'appuie sur un ensemble de questions, de choix et de décisions que doit prendre l'enseignant pour évaluer les apprentissages réalisés par l'élève. (p. 2)

L'auteure précise que l'enseignante et l'enseignant se basent sur des faits, des données, des informations judicieusement recueillis pour prendre une décision éclairée et annoncer la réussite ou l'échec de l'activité d'évaluation. Leroux (2009) mentionne que l'enseignante ou l'enseignant a également le mandat de préciser à quel niveau se situent les apprentissages de l'étudiant. En identifiant précisément les niveaux d'apprentissage atteints, les étudiantes et les étudiants sont guidés et outillés vers la réussite d'une activité, d'un cours ou d'un programme d'études. Ce processus pédagogique a pour objectif d'assurer le développement des compétences prévues aux programmes d'études collégiales.

2.2 L'évaluation dans une approche par compétences

Le processus d'évaluation par compétences suppose l'abolition des pratiques d'évaluations continues de types théoriques portant exclusivement sur les connaissances liées aux programmes réalisés par objectifs (Howe et Ménard, 1994; Howe, 2006; Bélanger et Tremblay et Howe, 2012). Selon Leroux (2010*a*), l'évaluation des apprentissages dans l'APC «s'éloigne de l'accumulation de connaissances et met plutôt l'accent sur la construction et l'intégration des savoirs qui encourage et diagnostique l'apprentissage» (p. 40).

Dans une APC, il est proposé que l'activité d'évaluation soit beaucoup plus globale permettant à l'étudiante et à l'étudiant de démontrer la mobilisation des ressources, l'intégration des apprentissages, la démonstration du savoir-être et du

savoir-faire acquis durant le cheminement collégial. Scallon (2004a) mentionne que l'évaluation dans une APC «exige que l'on compose avec la progression des élèves» (p. 11).

Désormais, les programmes formulés par compétences contribuent davantage à responsabiliser l'étudiante et l'étudiant, leur demandant d'être plus actifs, plus responsables, de réfléchir sur leur pratique et leurs apprentissages (Tardif, 2006), d'identifier des pistes d'amélioration pour leur permettre d'atteindre les compétences souhaitées. Cela suppose que les situations d'évaluation doivent être soigneusement réfléchies, choisies ou créées par l'enseignante et l'enseignant.

Pour soutenir la pratique d'évaluation dans une APC Tardif (2006) soumet neuf principes à respecter lors de l'évaluation des compétences, ils sont présentés dans le tableau 3.

Ces neuf principes viennent soutenir la conception des évaluations dans les programmes d'études collégiales. Selon Tardif (2006), la création d'une activité d'évaluation dans une APC est une démarche qui s'appuie sur un processus rigoureux d'analyse de chaque compétence. Cette démarche vise la création de diverses situations d'évaluation qui doit permettre de recueillir des éléments d'informations pour assurer une interprétation et un jugement efficace, concernant le degré d'acquisition d'une compétence.

Tableau 3
Les principes encadrant l'évaluation des apprentissages

1. Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement;
2. Accorder la priorité aux compétences et 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)

La priorité repose sur la démonstration du développement de la ou des compétences. Celle-ci est perceptible lorsque l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de combiner et de mobiliser les ressources internes et externes pour résoudre efficacement et de façon autonome une situation problématique authentique. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant identifie au préalable les ressources à mobiliser et convient d'un contexte de réalisation propice au déploiement de celles-ci. Il détermine les preuves devant témoigner de l'atteinte de la compétence en définissant quelques critères d'appréciation. «Dans une approche par compétences, l'importance du jugement prend tout son sens lorsqu'il faut attester, certifier ou reconnaître jusqu'à quel point les élèves ont répondu aux attentes d'un programme d'études» (Scallon, 2004b, p. 14).

Le processus d'évaluation devrait avoir beaucoup évolué depuis l'implantation de l'APC, il faut délaisser les pratiques dites «traditionnelles» (Leroux, 2009), favorisant la mémorisation des connaissances et se tourner vers une pratique formative régulière ayant recours à l'évaluation sommative au terme des apprentissages.

L'évaluation doit soutenir l'étudiante ou l'étudiant dans son développement personnel et scolaire. Elle peut répondre à trois objectifs distincts soit le diagnostic, le soutien à la formation et la sanction. Il importe de faire la différence entre chaque type d'évaluation pour mieux saisir les fondements de cet essai. Une synthèse est présentée dans le tableau 4. Dans cet essai, il est question de l'évaluation certificative du programme d'études, l'ÉSP.

Tableau 4
Les différents types d'évaluation

Les types d'évaluation	L'intention	Le moment
Diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> • Détecter si une étudiante ou un étudiant possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée; • Orienter l'étudiante ou l'étudiant vers une démarche d'appoint si nécessaire; • Ajuster la démarche de formation. 	Avant que ne commence une séquence d'enseignement et pendant le déroulement de cette séquence.
Formative	<ul style="list-style-type: none"> • Réguler les apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant; • Évaluer la pertinence des situations d'apprentissage proposées; • Assurer la progression des apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant; • Faciliter la rétroaction à l'étudiante ou l'étudiant par l'enseignante ou l'enseignant; • Faire participer activement l'étudiante ou l'étudiant à l'évaluation des compétences. 	À toutes les étapes de la situation d'enseignement et d'apprentissage.
Certificative	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer un bilan et prendre une décision sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant; • Vérifier les préalables de l'étudiante ou de l'étudiant afin de passer à une étape ou une classe supérieure; • Délivrer un diplôme et attester de la compétence. 	À la fin du processus d'apprentissage

Inspiré de Leroux (2009)

2.3 La définition de l'épreuve synthèse de programme

Dans le cadre du Renouveau au collégial, l'évaluation des compétences dans le cadre d'un programme propose d'effectuer une évaluation finale dans le but de certifier l'atteinte des compétences du programme d'études (Deshaies, 2002;

Gouvernement du Québec, 1993a, 1995; Pôle de l'Est, 1996). L'ÉSP est une évaluation certificative de fin de parcours, elle se situe généralement à la fin du programme d'études. Elle devrait correspondre à une évaluation de haut niveau «qui a pour objectif de mesurer et d'évaluer le degré d'atteinte d'une compétence prise dans sa globalité par rapport à l'intégration des divers types de connaissance» (Pôle de l'Est, 1996, p. 333).

Leroux (2009, p. 173) rapporte que selon Scallon (2001), le concept d'évaluation certificative a deux fonctions principales, soit une fonction externe qui correspond à délivrer un diplôme et d'attester de la compétence et une fonction interne, qui consiste à vérifier les préalables de l'étudiant ou de l'étudiante afin de passer à une classe supérieure. L'évaluation certificative d'un programme d'études, l'ÉSP, doit «prendre en compte plusieurs compétences, sans négliger la vérification comme telle des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être liés à ces compétences en vue de décerner ou non un diplôme» (*Ibid*, p. 173).

Selon Scallon (2004b), l'ÉSP doit attester officiellement le niveau de maîtrise des apprentissages au terme du programme d'études. «L'attestation des compétences, au terme d'un programme de formation, doit être perçue comme l'aboutissement d'une longue suite d'événements dont les enseignantes et les enseignants ont été témoins» (*Ibid*, p. 15).

Leroux (2010a) cite plusieurs chercheurs et elle précise que l'évaluation certificative invite l'enseignante ou l'enseignant à poser un jugement, à prendre une décision quant à la maîtrise ou non de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant. L'évaluation en cours de session prépare à l'évaluation certificative. Dans cette logique, la décision de maîtrise ou non de la compétence s'appuie sur la progression de l'étudiante et de l'étudiant tout au long de l'apprentissage à travers les tâches réalisées. (p. 88)

Il a été retenu que l'ÉSP devrait proposer des situations assurant la manifestation d'un savoir-agir complexe. Elle devrait inviter l'étudiante ou l'étudiant à démontrer qu'il est en mesure de combiner plusieurs savoirs, différentes compétences

du programme d'études, dans une démarche logique et qu'il est capable d'émettre un raisonnement juste dans le but d'agir adéquatement. La maîtrise de ces situations, l'explication pertinente de l'action ainsi que l'émission de piste d'amélioration de la démarche réalisée permettront de témoigner de la maîtrise des compétences du programme d'études et du fait même de la réussite de l'ÉSP.

2.4 Les caractéristiques d'une épreuve synthèse de programme

Les caractéristiques que doit posséder une ÉSP s'inspirent des écrits de plusieurs auteurs, mais s'arriment aussi avec les politiques et les règlements en vigueur dans les établissements collégiaux.

La PIEA s'appuie généralement sur le projet éducatif de l'établissement collégial et sur les valeurs qu'il véhicule. La consultation et la mise en commun de la PIEA de plusieurs établissements collégiaux (Cégep Marie-Victorin, 2005; Cégep Montmorency, 2011; Cégep de l'Outaouais, 2011; Cégep de Sherbrooke, 2010; Cégep Sorel-Tracy, 2012; Collège Ahuntsic, 2011*b*) ont favorisé l'identification des caractéristiques auxquelles l'ÉSP doit répondre. Le premier principe à respecter vise la qualité de l'évaluation. Elle témoigne de la fidélité et de la validité de l'évaluation. On mentionne aussi l'importante de l'équité, de la justice, de la transparence, de l'authenticité et finalement de la rigueur du processus d'évaluation. Approfondissons chacune des caractéristiques à considérer.

2.4.1 *La qualité : fidélité et validité*

La qualité d'une évaluation demande de «prêter une attention particulière à la fidélité et à la validité des instruments de mesure choisis par les enseignants et les départements, afin que le Collège puisse répondre publiquement de la qualité de l'évaluation et de la valeur des diplômes» (Collège Ahuntsic, 2011b, p. 7). On comprend alors que lorsque l'on témoigne de la qualité d'une évaluation, on fait référence à la fidélité du résultat, mais aussi à la validité de l'interprétation de l'enseignante ou l'enseignant, au regard de l'activité d'évaluation.

Boudreault (2004) décrit le principe de la fidélité de l'outil d'évaluation. Il mentionne que la «fidélité d'un instrument dénote sa capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus» (p. 171). La constance de l'interprétation des résultats assure la fidélité de l'outil d'évaluation. «Les facteurs influençant la fidélité sont a) la variation chez l'individu, b) les variations des conditions d'administration de l'instrument, c) les biais associés aux participants, d) les biais associés à l'administrateur de la mesure» (Leroux et Bigras, 2003, p. 137). La conception d'une évaluation fidèle nécessite la création de situations relativement semblables, équivalentes, dont les conditions n'influenceront pas le résultat obtenu, car elles sont comparables d'une personne à une autre qu'elle soit étudiante, participante ou évaluatrice.

Le concept de fidélité est souvent associé à celui de la validité. On constate qu'un «instrument d'évaluation est valide lorsqu'il permet de bien mesurer ce que l'on veut mesurer» (Boudreault, 2004, p. 171). L'enseignante ou l'enseignant doit concevoir une évaluation qui puisse permettre à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer ses capacités et de bien répondre aux attentes. Cela signifie que l'outil de mesure doit être réfléchi et bien construit afin de laisser peu de place à différentes interprétations. Leroux (1999), dans Leroux et Bigras (2003) définit la validité

comme «la justesse et la pertinence de l'interprétation que l'on peut faire des données recueillies à la suite de l'application d'une démarche d'évaluation» (p. 132).

En résumé, un outil d'évaluation est valide lorsque l'interprétation de la situation d'évaluation est facile à accomplir et représente adéquatement la performance de l'étudiante ou de l'étudiant. «La validité d'un instrument de mesure se situe en référence à ses qualités de construction» (Boudreault, 2004, p. 171). Il s'agit ici de la validité interne et elle fait référence à deux types de validité, soit la validité de construit et la validité de contenu. Leroux et Bigras (2003) présentent ce principe qui a été repris par Boudreault (2004). Elles mentionnent «que lorsqu'un instrument de mesure est bien construit, il possède une validité de construit et lorsque cet instrument de mesure tient compte des critères à mesurer, il possède une validité de contenu» (p. 131).

La validité de construit se traduit par l'obtention de résultats correspondant à ce que l'évaluation prétend mesurer. La validité de construit «indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et le schéma théorique» (Legendre, 2005, p. 1439) décrivant l'objet à mesurer. La validité de construit permet de vérifier jusqu'à quel point il est possible de rendre compte de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant. La réalisation de l'ÉSP nécessite parfois plusieurs expérimentations et ajustements pour attester que l'évaluation juge bien ce qu'il déclare mesurer.

Legendre (2005) explique la validité de contenu en précisant qu'elle «indique le degré de a) congruence de chaque élément du dispositif d'évaluation avec l'objet à mesurer, b) représentativité de l'ensemble des items d'un instrument de mesure en regard de ce qu'on veut mesurer» (*Ibid*, p. 1440). La validité de contenu d'une ÉSP examine jusqu'à quel point le contenu est représentatif du programme d'études pour lequel il faut prendre une décision, poser un jugement de réussite ou d'échec. La validité de contenu d'une ÉSP peut être satisfaite lorsque l'on propose des situations significatives, authentiques, qui correspondent aux compétences du

programme de formation ou à la réalité du marché du travail ou du domaine universitaire (Pôle de l'Est, 1996). Les composantes de l'ÉSP ne devraient pas être isolées des compétences de la formation. Lorsque l'ensemble des composantes d'une évaluation est conforme aux compétences évaluées, on fait référence à la validité de contenu (Leroux et Bigras, 2003).

En respectant le caractère fidèle de l'évaluation, en portant une attention particulière à la validité de construit et de contenu, lors de la conception de l'ÉSP et de la grille d'évaluation de celle-ci, on cherche à garantir sa qualité.

2.4.2 *L'équité*

Le processus d'élaboration d'une ÉSP doit aussi traiter de l'équité. L'équité favorise un jugement équivalent, dans des situations comparables, et ce, d'un individu à l'autre. Cela implique qu'il n'existe aucune forme de discrimination. Peu importe l'enseignant qui évalue l'étudiante ou l'étudiant, le résultat attribué devrait être le même ou l'équivalent (Leroux et Bigras, 2003). L'évaluation doit refléter réellement la prestation de l'étudiante ou de l'étudiant. Les «tâches à réaliser doivent être comparables d'une évaluation à une autre pour une compétence donnée» (*Ibid*, 2003, p. 129). Il s'agit d'une caractéristique difficile à atteindre en matière d'évaluation. Le choix d'un contexte de réalisation semblable ou similaire est une tâche parfois ardue et cela implique également la justice de l'évaluation.

2.4.3 *La justice*

Lorsque l'intention est la justice, on doit s'assurer que le moyen d'évaluation utilisé est cohérent et qu'il examine fidèlement ce qui est précisé au plan d'études, au plan-cadre ou au devis ministériel. Le principe de justice est perceptible lorsqu'il y a absence d'arbitraire (Pôle de l'Est, 1996). L'évaluation doit respecter les politiques et règles établies par l'institution ou le département. Les consignes, les lignes de conduite de l'évaluation préalablement établies et disponibles pour les étudiantes et les étudiants assurent l'aspect de la justice d'une évaluation. La mise en disponibilité

auprès des étudiantes et des étudiants des instruments d'évaluation indiquant le contexte de réalisation, les critères d'évaluation ainsi que la pondération associée est aussi un moyen pour assurer une démarche d'évaluation juste (*Ibid*, 1996).

2.4.4 *La transparence*

Le plan d'études informe généralement les étudiantes et les étudiants des modalités des évaluations prévues durant le trimestre. Ce processus soutient la transparence de l'évaluation. Ce principe est assuré lorsque l'on annonce à l'avance aux étudiantes et aux étudiants les stratégies d'évaluation, les critères de performance ainsi que les indicateurs de réussite (*Ibid*, 1996). Ceux-ci doivent être compréhensibles et clairs pour l'étudiante et l'étudiant. «La diffusion de l'information reliée à l'évaluation lui permet de se situer au regard des apprentissages effectués ainsi que de ceux à réaliser afin de répondre aux attentes de réussite» (Cégep Sorel-Tracy, 2012, p. 5). La transparence d'une évaluation signifie que l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de prédire le genre d'évaluation auquel il sera soumis. Il ne s'agit pas d'une situation totalement inconnue, mais plutôt d'une situation similaire aux situations d'apprentissages réalisées dans le cadre de sa formation (Pôle de l'Est, 1996).

2.4.5 *L'authenticité*

L'évaluation authentique est décrite par Guy *et al.* (2003), ils précisent qu'elle doit favoriser une «démonstration des compétences évaluées dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée» (p. 125). De plus, la proximité avec la réalité du milieu de travail ou du milieu universitaire accroît la motivation de l'étudiante et de l'étudiant à réaliser la tâche d'évaluation. Cela représente un défi pour l'étudiante et l'étudiant. Wiggins (1989) présente plusieurs caractéristiques d'une situation d'évaluation authentique. Les caractéristiques les plus importantes dans le cadre de cet essai :

1. La situation d'évaluation porte sur des problèmes complexes;
2. L'évaluation vise l'application d'une situation problème dans un contexte professionnel réel;
3. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de savoirs disciplinaires;
4. La tâche et ses exigences sont connues de l'étudiant;
5. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec les pairs;
6. La mise en œuvre d'une situation exige que l'étudiante ou l'étudiant se préoccupe à la fois du processus et du produit;
7. Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées;
8. Les critères de corrections sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.

La conception d'une ÉSP doit donc présenter un «enjeu significatif qui met l'étudiant en contact avec la réalité quotidienne et le motive» (Scallon, 2004a, p. 263). En résumé, l'ÉSP se doit d'être réaliste, signifiante et représenter un défi pour l'étudiant. Elle doit cibler autant le résultat que la démarche entreprise par l'étudiante ou l'étudiant. La tâche demandée doit être réalisée avec rigueur et démontrer la mobilisation et le transfert des savoirs.

2.4.6 La rigueur

L'ÉSP doit favoriser la démonstration de la rigueur mise en œuvre par l'étudiante et l'étudiant dans l'accomplissement de la tâche demandée. Selon Huba et Freed (2000),

la rigueur est perceptible lorsque la tâche est structurée de telle manière que les étudiants doivent comprendre le contenu, afin de la compléter avec succès. Ils doivent également démontrer qu'ils peuvent utiliser ce contenu effectivement et ils doivent être en mesure d'expliquer et d'expliciter la démarche suivie dans la complétion de la tâche. (p. 225)

En appliquant ce principe de rigueur dans la conception d'une ÉSP l'enseignante ou l'enseignant pourra alors mieux juger de l'intégration des savoirs de l'étudiante ou de l'étudiant. La rigueur sollicite le traitement des informations en profondeur afin que l'étudiante ou l'étudiant démontre qu'elle ou il a su développer la compétence, et ce, dans une diversité de situations (*Ibid*, 2000).

La réalisation d'une ÉSP n'est certes pas une pratique simple pour l'enseignante ou l'enseignant. Elle consiste à choisir une activité intégratrice susceptible de mettre en relation les contenus, les apprentissages essentiels, les savoirs les plus importants qui ont fait l'objet de formation, en respectant les différentes caractéristiques décrites précédemment. Tout cela afin de pouvoir valider la réussite ou l'échec de l'ÉSP. Il s'agit d'une tâche considérable et exigeante.

Dans l'annexe I, une carte de concepts regroupe les notions significatives pour la conception d'une ÉSP. Cette carte présente les concepts sur lesquels devrait s'appuyer l'ÉSP dans une APC.

3. LA MISE AU POINT D'UN OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME

La mise en œuvre d'un outil pour accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur réflexion sur l'ÉSP peut se structurer de différentes façons. Afin de répondre aux préoccupations des enseignantes et des enseignants, l'outil de validation de l'ÉSP proposé s'appuie principalement sur la mise en relation des théories de l'APC (Guy *et al.*, 2003 ; Pôle de l'Est, 1996 ; Tardif, 1993 ; 2006) et de l'évaluation certificative des apprentissages (D'Amour, 1996, 1997*a*; Howe, 2005; Leroux, 2009; Scallon, 2004*a*; 2004*b*).

3.1 Les fondements de l'outil de validation de l'épreuve synthèse de programme

L'outil de validation de l'ÉSP est inspiré des travaux de D'Amour et du groupe de travail PERFORMA (1996), associé au projet, «L'évaluation des apprentissages : du cours au programme». Ce groupe de travail a proposé dans le cadre d'une assemblée générale de PERFORMA¹⁹, un guide de mise en œuvre de l'ÉSP à l'usage des comités programme. Ce guide identifie les étapes à suivre pour la conception de l'ÉSP. Le tableau 5 reprend les principes importants du guide. L'outil de validation de l'ÉSP s'inspire principalement de la troisième étape proposée par D'amour *et al.* (1996), la conception de l'ÉSP.

¹⁹Assemblée générale de PERFORMA est un lieu de rassemblement des personnes répondantes locales (composée majoritairement de conseillères et de conseillers pédagogiques provenant de plusieurs collèges du Québec) et répondantes réseau, du GRA, des personnes responsables de programme et de la direction de PERFORMA. Elle est également un lieu d'information, de ressourcement, de formation et de coordination ainsi qu'une instance de consultation auprès de la direction dans le choix des orientations et des politiques de Performa.

Tableau 5
Les étapes de la conception d'une ÉSP

Les étapes	Les objectifs	Les actions à poser
Préparation	S'approprier le programme de formation	Identifier les caractéristiques devant servir de balises à la conception de l'ÉSP.
		Identifier la contribution de chacune des disciplines rattachées à la formation.
Élaboration du profil de sortie	Concevoir le profil de sortie	Cerner le portrait du diplômé
		Confirmer les attentes de l'ÉSP pour répondre au profil de sortie
Conception de l'ÉSP	Identifier les compétences à évaluer	Identifier les compétences du profil de sortie que doit viser l'ÉSP
	Sélectionner les situations et les outils d'évaluation	Déterminer la forme de l'ÉSP selon les compétences à évaluer. Déterminer les moyens pour permettre un jugement sur le niveau d'atteinte de la compétence
	Mettre au point les règles d'administration	Déterminer le moment de passation, généralement administrée à l'intérieur des trois dernières semaines de la session
	Mettre au point les règles de correction	Identifier les critères et les indicateurs d'évaluation Créer la grille d'évaluation
Approbation de l'ÉSP	Adopter l'ÉSP par les instances	Faire approuver l'ÉSP par le comité programme
		Faire approuver de l'ÉSP par la commission des études
		Faire approuver l'ÉSP par le conseil d'administration du collège

Inspiré de D'Amour C. et *al.* (1996), L'évaluation des apprentissages : du cours au programme.

Les étapes de conception proposées par D'Amour *et al.* (1996), les caractéristiques et les conditions favorables à la mise en œuvre d'une ÉSP, pour répondent adéquatement aux exigences ministérielles, institutionnelles, engendre nécessairement la concertation des membres du programme d'études.

Il faut concevoir, préparer, administrer et évaluer avec toute la rigueur méthodologique, le professionnalisme et l'exigence éthique auxquels sont en droit de s'attendre les personnes évaluées, et la société qui confie aux collègues le mandat de formater les ressources humaines qui la compose. (Laliberté, 1995, p. 23)

Le respect du principe de concertation, d'échange entre les membres du programme d'études doit être considéré dans la mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP afin de proposer une démarche rigoureuse.

En plus du guide de mise en œuvre de l'ÉSP, D'Amour (1997a) a réalisé trois grilles pour soutenir l'évaluation ou l'auto-évaluation d'une ÉSP élaborée dans un établissement collégial. Ces grilles invitaient les enseignantes et les enseignants à vérifier la présence de certaines informations devant figurer dans l'ÉSP, à décrire sommairement l'ÉSP et à analyser les exigences pour juger de la réussite de l'étudiante ou de l'étudiant. Étant donné que peu d'outils étaient disponibles pour soutenir l'élaboration de l'ÉSP, quelques conseillers pédagogiques des collèges ont conçu localement des outils pour développer ou évaluer l'ÉSP ou l'épreuve terminale de cours (Cégep de Sherbrooke, s.d.); Cégep de l'Outaouais, 2011). Les outils cités ont favorisé la réflexion concernant les thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP du présent essai.

De plus, certaines connaissances acquises dans le cadre de différentes formations concernant l'évaluation des apprentissages furent reprises et associées aux principes pédagogiques intégrés dans les PIEA de certains collèges, dans le but de réaliser un outil qui soit adapté aux évaluations certificatives d'aujourd'hui et qui puisse être utilisé par les enseignantes et les enseignants du collégial.

3.1.1 L'identification des compétences à évaluer

Afin qu'elle soit crédible, l'ÉSP doit s'appuyer sur les finalités du programme d'études et sur des outils appropriés pour en vérifier la qualité. La planification d'une ÉSP requiert une analyse pointue de la cible de formation (Guy *et al.*, 2003). Cette analyse consiste à choisir les compétences du devis ministériel qui

permettent de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant répond au profil de sortie du programme d'études (Laliberté, 1995; Otis et Ouellet, 1996). Il faut identifier les apprentissages essentiels à évaluer, les ressources à mobiliser (Guy *et al.*, 2004), déterminer le contexte de réalisation ainsi que le niveau taxonomique de l'ÉSP le plus approprié pour l'évaluation des compétences visées. L'objectif souhaité est d'évaluer l'intégration, le transfert des apprentissages, de garantir une prise de décision efficace, immédiate et autonome de l'étudiant. La conception d'une ÉSP dans une APC représente tout un défi (Scallon, 2004a).

3.1.2 Le niveau taxonomique de l'épreuve synthèse de programme

En 1956, Bloom et un groupe de psychologues en éducation ont popularisé les objectifs pédagogiques ainsi que les niveaux taxonomiques. Ils proposent des verbes d'action qui décrivent le comportement observable de l'étudiante ou de l'étudiant. Ils offrent une classification des niveaux de pensée, qu'ils considèrent importants dans le processus d'apprentissage. Bloom fait l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées du simple au complexe.

Tableau 6
La taxonomie révisée du domaine cognitif de Bloom

Niveaux	Activités
1. Se souvenir	Récupérer l'information
2. Comprendre	Traiter l'information, comprendre un article afin d'en faire un résumé
3. Appliquer	Mobiliser, utiliser les connaissances et des stratégies dans une situation familière
4. Analyser	Identifier les composantes d'un tout, disséquer un sujet, en expliquer les tenants et les aboutissants
5. Évaluer	Estimer en appliquant des critères
6. Créer	Concevoir une méthode, une idée, un produit original.

Modifié de : Bloom (1956). Révisée par Anderson et Krathwohl (2000).

Selon Legendre (2005), le niveau taxonomique correspond aux «objectifs d'habileté placés dans un ordre hiérarchique croissant sur une échelle où chaque

échelon intègre le précédent» (p. 936). Le tableau 6 présente la taxonomie du domaine cognitif de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2000), celle-ci permet de déterminer le niveau d'acquisition des connaissances ainsi que le niveau de performance de l'action, et ce, selon six niveaux distincts.

L'annexe F propose un tableau comparatif de la taxonomie originale de Bloom (1956) et de la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2000).

Si l'on met en relation la définition d'une compétence, l'évaluation des compétences et la taxonomie du domaine cognitif de Bloom révisée, il est possible d'affirmer que dans le cadre d'une ÉSP, l'atteinte du troisième niveau taxonomique (appliquer) proposé par Anderson et Krathwohl (2000) est de mise. Pour appuyer cette affirmation, le tableau 7, établit la relation entre la définition d'une compétence selon Raymond et l'AQPC (2006) et la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2000) expliquée par Legendre (2005).

Tableau 7
La définition d'une compétence en lien avec
les niveaux taxonomiques du domaine cognitif

Définition de la compétence	Niveaux taxonomiques révisés du domaine cognitif de Bloom (2000)
Savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent et immédiat en contexte professionnel réel.	Appliquer : découvrir la mise en application des méthodes ou moyens utilisés pour atteindre une cible et déterminer les bases sur lesquelles la démarche s'appuie.
Mobiliser un ensemble de ressources	Analyser : opération qui consiste à combiner un ensemble d'éléments de manière à former un plan de travail en mettant en évidence les liens nouvellement identifiés.
Pratique intentionnelle	Évaluer : formuler un jugement sur les méthodes utilisées pour atteindre un but précis.

Inspiré et adapté de Raymond et l'AQPC (2006), Anderson et Krathwohl (2000) et Legendre (2005).

Bloom a présenté son modèle cognitif d'apprentissage et par la suite plusieurs chercheurs l'ont utilisé afin de proposer de nouveaux modèles d'apprentissage adaptés, aux différentes réalités actuelles.

Cormier et Henry (s.d.), tous deux consultants pédagogiques, ont créé un regroupement de dix-huit catégories de verbes intitulées, «S'outiller pour agir». Ces catégories émergent des neuf mille objectifs pédagogiques des différents programmes d'études québécois. Les auteurs mentionnent qu'il s'agit d'une taxonomie encore plus détaillée que celle élaborée par Bloom (1956). La taxonomie proposée par Cormier et Henry (s.d.) illustrent bien l'APC avant même sa mise en place par le MELS. La taxonomie est précise et facilite la compréhension des démarches, particulièrement cognitives, qui se produisent lorsqu'une étudiante ou un étudiant apprend. Cormier et Henry (s.d.) l'ont nommé, la taxonomie de DISCAS. Celle-ci est disponible à l'annexe G.

La taxonomie de DISCAS présente quatre catégories d'objectifs d'apprentissage a) expérimentale, b) habileté intellectuelle, c) habileté pratique et d) affectif. Elle décrit le processus d'apprentissage impliqué, elle précise les capacités sollicitées chez l'étudiante ou l'étudiant pour chacun des processus et elle fournit des exemples d'application. Cette taxonomie représente bien la réalité des programmes collégiaux. Elle permet de discriminer certains aspects que l'on recherche dans l'ÉSP, entre autres le volet affectif, indispensable pour certains programmes du domaine de la santé ou du domaine social. De plus, le volet habiletés pratique est tout à fait approprié pour une formation de niveau technique. Dans le cadre de cet essai, deux taxonomies ont été comparées, même si la tendance visait à privilégier davantage la taxonomie de DISCAS.

Le dernier niveau du processus cognitif et psychomoteur de DISCAS requiert la synthèse des savoirs. Les capacités sollicitées sont de l'ordre de l'intégration des apprentissages et les auteurs énoncent qu'elles se développent dans une activité de résolution de problème. La capacité de résoudre une problématique correspond au processus de plus haut niveau selon la taxonomie de DISCAS. Ce processus vise la prise de décision éclairée. C'est un principe non négligeable pour une évaluation de fin de formation. Malgré l'importance du niveau taxonomique, il ne s'agit pas du seul élément à considérer lors de la conception d'un outil de validation de l'ÉSP.

3.1.3 *Le seuil de réussite*

Les établissements collégiaux proposent différentes dispositions concernant la réussite de l'ÉSP. Chaque programme d'études a le mandat d'identifier les conditions et le seuil de réussite de l'ÉSP. Le seuil de réussite selon Legendre (2005) est défini comme suit : «le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie» (p. 1233).

Plusieurs possibilités associées à la réussite de l'ÉSP ont été distinguées :

1. L'ÉSP peut s'avérer être une activité d'évaluation distincte que l'on retrouve à l'intérieur d'un cours porteur, tel est le cas dans le programme Technologie de radio-oncologie, cela signifie que la réussite de l'ÉSP fait partie intégrante de la synthèse des évaluations du cours porteur.
2. Les programmes peuvent aussi choisir que la réussite de la globalité du cours corresponde à la réussite de l'ÉSP. Exemple : la réussite du stage de formation engendre la réussite de l'ÉSP.
3. Le cours porteur est divisé en plusieurs volets et certains volets ou objectifs du cours doivent obligatoirement être réussis pour se voir octroyer une note de passage pour l'ensemble du cours porteur. Tous les volets ou seulement certains volets correspondent à la réussite de l'ÉSP.
4. Certains programmes d'études identifient plus d'un cours porteur de l'ÉSP. L'étudiante ou l'étudiant doit avoir réussi l'ensemble des cours porteurs pour réussir l'ÉSP.

Le double seuil ou le multiple seuil de réussite pour sanctionner les compétences d'un programme d'études est utilisé dans les politiques évaluatives de certains collèges. Howe (2006) explique la notion du double seuil de réussite dans l'évaluation des apprentissages. Il utilise un exemple concret pour que l'on puisse bien comprendre ce concept.

Toutes les évaluations sont cumulées et donnent lieu à une note finale sur cent, avec le seuil de réussite habituel à 60 %. Il s'agit du premier seuil de réussite, alors que la réserve, voulant qu'un objectif particulier puisse à lui seul entraîner un échec au cours, correspond au second. [...] Aussi, cette même réserve nous permet d'intercepter un étudiant qui échouerait un élément de compétence qui, même s'il ne valait que 10 % de la note du cours, s'avérerait capital dans un contexte particulier. Par exemple, en techniques de soins infirmiers dans le cadre d'un stage en milieu hospitalier, un élément de compétence lié à l'éthique pourrait valoir un échec au cours si l'étudiant l'échouait, même s'il ne valait que, disons, 10 % de la note globale. (p. 13)

Cela signifie que l'échec d'un cours porteur ou dans certains cas d'un volet ou d'un objectif du cours porteur peut engendrer automatiquement l'échec de l'ÉSP, et du fait même, la non-diplomation de l'étudiante ou de l'étudiant. La réussite du programme de formation peut parfois dépendre de la performance finale à plus d'un cours ou à plus d'un volet ou objectif jugé essentiel, selon le comité programme. Après consultation des programmes d'études, il est possible de distinguer les différentes façons de sanctionner la réussite de l'ÉSP. Dans l'annexe I, une carte de concepts résume les différentes possibilités mises en place par les comités programmes lors de la sanction des études liée à l'ÉSP dans les programmes d'études.

Les programmes d'études exposent différentes raisons pour lesquelles ils ont opté pour une démarche en particulier. La mise en place du double ou du multiple seuil de réussite visait essentiellement à favoriser la démonstration de l'ensemble des savoirs et des compétences du programme de formation. En instaurant une sanction à double ou multiple seuils, les enseignantes et les enseignants témoignent du fait qu'il semble beaucoup plus difficile qu'une étudiante ou un étudiant obtienne son DEC, sans avoir démontré qu'il possède a) les connaissances cognitives, b) les habiletés techniques, c) les attitudes professionnelles, d) la maîtrise de différentes situations réelles de travail et e) la capacité d'action nécessaire pour faire son entrée sur le marché du travail ou le milieu universitaire (Guy *et al.*, 2003). Ils précisent qu'ainsi il est plutôt rare d'avoir la surprise qu'une étudiante ou un étudiant, n'ayant pas su développer les attitudes, les aptitudes universitaires ou les capacités du technologue

novice, obtienne malgré tout son diplôme d'études collégiales. Les réflexions concernant l'ÉSP nécessitent l'identification du niveau d'atteinte de la compétence. L'équipe programme doit mettre au point des règles de correction et déterminer les moyens pour permettre un jugement sur le seuil de réussite (D'Amour *et al.*, 1996).

Bien qu'il s'agisse d'une pratique courante, certains enseignantes et enseignants hésitent à utiliser le double seuil de réussite sous prétexte que celui-ci est parfois directement lié au jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Howe (2006) expose un élément important en lien avec cette perplexité concernant le double seuil de réussite.

La profession enseignante nous expose à ce que des étudiants remettent parfois en question notre jugement professionnel. Les réticences à l'égard de l'utilisation du double seuil de réussite devraient pourtant s'atténuer si nous comprenons que : une note est un symbole de notre jugement professionnel; l'addition des notes, dans notre système collégial, donne une impression parfois trompeuse d'objectivité; l'addition des notes ne permet que de guider le jugement de l'enseignant, mais ne saurait, à elle seule, garantir l'exactitude de ce jugement. (p. 14)

Il ne s'agit pas d'appliquer d'emblée le double seuil de réussite pour l'ÉSP afin d'éviter la remise en question du jugement professionnel. Par contre, la réflexion de Howe (2006) devrait appuyer l'enseignante ou l'enseignant qui a des doutes sur sa démarche certificative impliquant un double seuil de réussite. Toutefois, la mise en place de mesure d'évaluation à double ou multiple seuil de réussite dans le cadre de l'ÉSP n'exclut pas l'utilisation du jugement professionnel de la part de l'évaluatrice ou l'évaluateur. D'Amour (1996) mentionne également qu'il faut que l'étudiante et l'étudiant soient informés des «conséquences d'un échec à l'une des parties de celle-ci, des conditions de reprise» (p. 8). Dans une APC, l'évaluation de la performance est de plus en plus complexe et beaucoup moins automatique que lors d'une évaluation strictement théorique des connaissances (Laveault, 2008). Le jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant est omni présent lorsque l'on évalue des compétences surtout lorsqu'il s'agit de l'ÉSP.

3.1.4 *Le jugement professionnel*

La politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003) précise dix orientations dont l'une concerne spécifiquement le jugement professionnel. Elle mentionne : «l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant» (p. 15). Le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant s'exerce dans les choix de contenus et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à adopter pour favoriser le développement de la compétence, mais également pour procéder à l'évaluation de celle-ci. Lafortune et Allal (2008) définissent le jugement professionnel comme suit :

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience de formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. 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)

L'enseignante et l'enseignant usent de jugement professionnel à différents moments d'une démarche d'évaluation. Voici quelques exemples requérant le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant en lien avec l'évaluation certificative des apprentissages : a) l'identification des ressources à mobiliser pour développer et évaluer une compétence, b) le choix de la tâche d'évaluation et de la méthode d'évaluation, c) la création du contexte d'évaluation, d) la conception de la grille d'évaluation permettant la prise de décision, e) l'utilisation par le correcteur de la grille, f) le moment de passation de l'évaluation ainsi que f) la correction de l'évaluation. Notez que plusieurs autres gestes pédagogiques pourraient se greffer à cette énumération inachevée. Il va sans dire que le jugement professionnel fait partie intégrante de l'acte d'enseigner et d'évaluer.

Scallon (2004b) souligne l'importance du jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages dans une APC. Il précise qu'il faut

fonder l'appréciation des performances sur la qualité du travail accompli et sur la capacité des élèves de se servir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils savent faire, rejoignant ainsi tout l'essentiel de la définition retenue de la compétence, soit la capacité d'utiliser à bon escient ou de mobiliser diverses ressources pour traiter des situations complexes. (p. 19)

Scallon (2004b) mentionne également que le jugement professionnel s'applique aux différentes tâches de l'enseignement et de l'évaluation. En effet, lors de la correction d'une évaluation, l'enseignante ou l'enseignant peut être confronté à différents choix revoir: a) la tâche d'évaluation, b) le contexte de réalisation, c) l'instrument de correction ou d) un critère d'évaluation, pour ne nommer que ceux-ci. Il doit juger du moment d'améliorer ou de rectifier une difficulté rencontrée lors de la réalisation ou de la correction d'une activité d'évaluation. L'ÉSP ne fait pas exception. Le jugement professionnel est donc un autre élément à considérer lors de la conception de l'outil de validation de l'ÉPS.

3.1.5 La grille d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme

Pour évaluer une compétence, les enseignantes et les enseignants doivent «concevoir des instruments d'évaluation qui permettent de recueillir les traces des manifestations de la compétence dans le but de porter un jugement sur l'état de développement d'une compétence à partir des preuves recueillies» (Leroux, 2009, p. 96). La grille d'évaluation permet de faciliter le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant concernant le «degré de maîtrise relative aux ressources déployées au service des compétences et d'autre part, de délimiter les situations dans lesquelles un niveau de développement et un degré de maîtrise peuvent se manifester» (Tardif, 2006, p. 4). Pour y parvenir, plusieurs ressources pédagogiques peuvent être utilisées.

Le devis ministériel et le plan-cadre facilitent cette réflexion puisque tous deux suggèrent certaines balises à respecter. L'application du devis ministériel assure au MELS que l'enseignante ou l'enseignant du programme d'études inculque et évalue les compétences déterminées (Leroux et Bigras, 2003). Le devis ministériel demeure un outil que l'enseignante ou l'enseignant se doit de consulter pour concevoir une

grille d'évaluation qui permet de juger adéquatement de la maîtrise ou non de la cible de formation.

L'instrument d'évaluation est un moyen de valider si l'étudiante ou l'étudiant a développé les compétences. Celles-ci étant décomposables en composantes, nommées les éléments de compétences, «l'évaluation de chaque composante isolément fournit des indices significatifs pour ce qui est de la compétence» (Tardif, 1993, p. 42). La mobilisation de différentes ressources, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, ainsi que «leurs interactions entre elles déterminent le niveau de développement d'une compétence» (*Ibid*, p. 43). Par contre, les compétences figurant dans le devis ministériel ne prescrivent pas les situations d'évaluation à mettre en œuvre. Il propose toutefois les critères de performances et les contextes de réalisation. L'enseignante ou l'enseignant doit donc faire une bonne analyse de la compétence, des critères de performances et du contexte de réalisation afin d'identifier convenablement les ressources à mobiliser par l'étudiante ou l'étudiant. Cette démarche vise à faciliter la création de l'activité d'évaluation et celle de l'outil de jugement nommé régulièrement grille d'évaluation ou d'appréciation.

Une grille d'évaluation dûment réalisée aide l'enseignante ou l'enseignant à porter un regard critique sur la performance évaluée, à préciser le seuil de réussite pour l'activité d'évaluation proposée. La grille d'évaluation a pour objectif de «permettre la saisi des multiples facettes de l'apprentissage, de recueillir des observations et les différentes preuves de la performance de l'étudiant» (Leroux, 2009, p. 97), afin de faciliter la prise de décision et le jugement sur des faits observables et mesurables.

Le choix des indicateurs permettra d'observer les manifestations observables des apprentissages essentiels [...] ceux-ci correspondent à des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'étudiante ou l'étudiant, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation. (Guy *et al.*, 2003, p. 4)

L'enjeu est de rendre compte de la qualité de la performance observée de chaque étudiante et étudiant, et ce, de façon à ce que deux enseignantes ou enseignant

arrivent à peu de chose près aux mêmes résultats lors de la correction (Scallon, 2004a).

Les grilles d'évaluation peuvent présenter différentes échelles d'appréciation afin de guider l'enseignante ou l'enseignant dans la prise de décision. Les grilles d'évaluation recueillent principalement des données de nature qualitative ou quantitative, en fonction du type d'évaluation en cause (Leroux et Bigras, 2003; Leroux, 2009; Louis, 2004; Scallon, 2004a). C'est le choix de la situation d'évaluation qui amène l'enseignante ou l'enseignant à prioriser des données quantitatives, chiffrées ou des données qualitatives dites de description. Ces données facilitent le processus décisionnel.

De plus, la composition de la grille d'évaluation, lorsqu'elle est remise aux étudiantes et aux étudiants, de préférence plusieurs jours avant l'évaluation ou au tout début de la séquence d'apprentissage, les informe sur les apprentissages essentiels visés, décrit les niveaux de performances attendues et énonce les indicateurs ainsi que les critères d'évaluation retenus pour valider l'atteinte de la compétence évaluée. D'Amour (1996) précise qu'il faut que l'étudiante et l'étudiant connaissent à l'avance ce qui sera évalué ainsi que les enjeux de l'épreuve» (p. 7).

Dans l'annexe I, une carte de concepts schématise les éléments à considérer lors de la conception d'une grille d'évaluation des apprentissages.

Scallon (2004a) suggère que le résultat souhaité ne doit pas porter uniquement sur la production obtenue. Il insiste pour que l'évaluatrice ou l'évaluateur porte attention à la démarche et à la justification ou l'explication de l'étudiante ou l'étudiante. Il s'agit de considérer les trois de résultats : a) le processus, b) le produit; c) le discours.

Revoyons brièvement chacun d'entre eux. Le processus demande à l'étudiante ou l'étudiant de réaliser une démarche, une technique ou une méthode acquise. Le produit correspond au résultat obtenu à la suite de la réalisation de ce

processus. Ces deux types d'indicateurs permettent la mise en relation des différents savoirs et de les appliquer. Quant au discours, il propose à l'étudiante ou l'étudiant d'expliquer, de justifier ou de critiquer sa démarche ou son cheminement par le biais d'une présentation écrite ou orale (Scallon, 2004a). La conception d'une grille d'évaluation pour l'ÉSP dans une APC doit être dûment planifiée, de façon à incorporer ces trois types d'indicateurs.

Pour porter un jugement sur les composantes de l'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant devra formuler des indicateurs (Scallon, 2004a). Les indicateurs sont des éléments observables, concrets et contextualisés notés par l'enseignante ou l'enseignant qui évalue. Ils seront mis en relation avec un critère d'évaluation. Le critère précise, qualifie l'indicateur. Il correspond à une «dimension un aspect, un point de vue au regard duquel une production sera examinée» (*Ibid*, 2004a, p. 190). Il est donc nécessaire de croiser les indicateurs et les critères pour affirmer si finalement, ils sont ou non respectés. Roegiers (2004, dans Scallon 2004a, p. 229) précise qu'on se réfère aux critères d'évaluation pour porter une appréciation. Il mentionne aussi qu'il s'agit d'un élément de communication entre la personne qui évalue et la personne qui est évaluée. Ils permettent de déterminer le niveau ou la qualité des acquis. Ils peuvent être gradués et sont désignées généralement par un ou quelques mots. Le critère est généralement accompagné d'une échelle d'appréciation. Les critères permettent de porter une appréciation globale de l'objet évalué, les indicateurs le précisent davantage, ils permettent d'opérationnaliser le critère. Les indicateurs sont relatifs à une situation donnée, tandis que les critères sont relatifs à une compétence (*Ibid*, 2004). L'évaluation possède généralement plusieurs critères à atteindre et la réussite est accordée lorsqu'il y a maîtrise des critères. C'est à partir des critères d'évaluation que l'enseignante ou l'enseignant pourra établir qu'elle sera le seuil de réussite par une appréciation quantitative des critères.

Étant donné que l'ÉSP devrait être accompagnée d'une grille d'évaluation qui s'appuie sur les apprentissages essentiels, les indicateurs et les critères d'évaluation,

l'outil de validation de l'ÉSP doit par conséquent solliciter les enseignantes et les enseignants à examiner les grilles d'évaluation de l'ÉSP.

3.2 Un outil de validation de l'ÉSP

L'outil de validation se veut a priori un outil pédagogique. Il a pour principal objectif d'outiller les enseignantes et les enseignants pour réaliser une démarche d'analyse en profondeur de l'ÉSP. Dans une perspective pédagogique, il vise à soutenir les enseignantes et les enseignants en proposant une démarche structurée, appuyée par des définitions de termes pédagogiques, auxquelles on fait référence. L'outil de validation est adressé aux enseignantes et aux enseignants afin de leur permettre d'évaluer la qualité de la stratégie d'évaluation certificative du programme d'études. Il invite les enseignantes et les enseignants à poser un diagnostic, à valider l'ÉSP.

La validation est «un processus d'appréciation de la pertinence à la fois des objectifs et des moyens utilisés pour atteindre un but» (Legendre, 2005, p. 1436). Scallon (2004a) identifie deux composantes principales d'un outil de validation : la situation d'évaluation et les outils de jugement. Ceci dit, l'outil de validation doit permettre l'appréciation autant de la situation d'évaluation que de l'instrument de mesure nécessaire à l'émission du jugement de l'enseignante ou de l'enseignant. Scallon (2004a) propose également de vérifier la validité en examinant cinq aspects. La première section du tableau 8 présente les aspects à considérer selon Scallon (2004a) pour évaluer la validité d'un outil de validation. Il mentionne aussi que pour vérifier la validité d'une stratégie d'évaluation, il faut cibler l'appréciation du mode, de la stratégie et du moyen de l'évaluation certificative du programme d'études.

À partir de ces informations, il est mentionné qu'il est pertinent que l'outil de validation de l'ÉSP suggère à l'enseignante ou à l'enseignant de revoir les compétences du programme d'études, les ressources à mobiliser pour en démontrer l'intégration dans des situations complexes et signifiantes, mais expliquées clairement aux étudiants pour éviter toute confusion liée aux consignes. L'outil de validation

de l'ÉSP doit aussi s'assurer de la capacité de l'instrument de jugement (la grille d'évaluation) à évaluer réellement ce qu'il prétend mesurer (Legendre, 2005, p. 1436), soit l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études.

Tableau 8

Les aspects et les thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP

Les cinq aspects de validité d'un outil de validation (Scallon, 2004a)
<ul style="list-style-type: none"> • Ressources à mobiliser; • Complexité des situations d'évaluation proposées; • Structure de la tâche (éviter la confusion dans les consignes); • Rapport de l'apprentissage (situation semblable aux situations d'apprentissage); • Signification et le réalisme de la tâche proposée (tâche significative, compréhensible et motivante).
Les cinq thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP (inspiré de D'Amour et al. (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse de la cible de formation : les compétences du programme d'études; <ul style="list-style-type: none"> □ Les caractéristiques des compétences □ Les compétences reconnues comme essentielles, □ Les compétences de la formation (spécifique et générale), □ Le profil de sortie □ Les ressources à mobiliser □ Le niveau taxonomique • L'analyse des caractéristiques d'une évaluation certificative; • La conception de l'instrument de jugement; • Les conditions d'évaluation; • La progression des apprentissages.

3.2.1 Les thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP

En s'inspirant des étapes de conception proposées par D'Amour *et al.* (1996) et du cadre de référence du présent essai, cinq grandes thématiques à aborder ont été identifiées pour la mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP. La deuxième section du tableau 8 présente les cinq thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP. Il s'agit d'un outil de validation proposant une démarche pédagogique relativement exhaustive et laborieuse. Elle est possible avec ou sans accompagnement pédagogique.

3.3 L'accompagnement pédagogique

Pratte (2002) explique que le besoin d'accompagnement chez le personnel enseignant émerge du rôle et des obligations de l'enseignante ou de l'enseignant. Les

tâches de l'enseignant étant de plus en plus complexes et diversifiées, occasionnent parfois de nombreux questionnements, incitent les enseignantes et enseignants à consulter une conseillère ou un conseiller pédagogique pour accomplir efficacement certaines tâches, telle la validation de l'ÉSP de leur programme d'études.

Dans le cadre de ses fonctions, l'enseignante ou l'enseignant est confronté régulièrement à des changements ou des idées différentes des siennes, que ce soit dans une démarche pédagogique, la vie départementale ou les responsabilités institutionnelles. Cela peut amener certaines préoccupations, voire même résistance de la part des membres d'un programme d'études (St-Germain, 2012). Une démarche d'accompagnement peut alors faciliter le processus de réflexion. Le conseiller pédagogique et l'enseignant clarifient et analysent la situation en cause, identifient les attentes, les pistes de réflexion et envisagent des solutions possibles. L'enseignant est soutenu dans ses réflexions et dans l'action à entreprendre.

Lussier (2010, dans, p. 27), référant à Pineault (2010) mentionne que l'accompagnement pédagogique soutient le développement de la capacité de réflexion critique des enseignantes et des enseignants afin qu'il puisse constater par eux même les limites ou les difficultés de leur pratique. L'accompagnement de l'équipe programme par une conseillère ou un conseiller pédagogique dans une démarche de validation de l'ÉSP peut faciliter une compréhension commune des finalités du programme d'études ou des composantes de l'ÉSP et aider la réflexion concernant l'activité d'évaluation certificative.

L'équipe d'enseignants utilisant l'outil de validation de l'ÉSP peut recourir au soutien pédagogique pour guider leur démarche, obtenir des ressources supplémentaires les aidant à mieux comprendre le cadre de référence de l'évaluation certificative ou pour mettre en œuvre une stratégie d'amélioration de l'ÉSP. «L'accompagnement met en place certaines conditions ou activités permettant à la personne accompagnée ou au groupe de personnes de découvrir leurs propres habiletés et de les exploiter» (St-Germain, 2012, p. 138).

4. LES OBJECTIFS DE L'ESSAI

L'ÉSP est une activité d'évaluation qui nécessite une réflexion approfondie. Malgré le fait que l'ESP est présente depuis plusieurs années dans les établissements collégiaux, il existe peu de documentation qui oriente les enseignantes et les enseignants sur les éléments à considérer pour s'assurer qu'elle est une démarche d'évaluation globale des apprentissages adéquate, qui évalue réellement l'atteinte de l'ensemble des compétences de la formation collégiale.

Dans ce contexte, les objectifs spécifiques suivants ont été identifiés :

1. Expérimenter un outil pour soutenir des enseignantes et des enseignants dans la validation de l'ÉSP;
2. Analyser les résultats de l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP par des enseignantes et enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP.

TROISIÈME CHAPITRE

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre expose le processus de réflexion et de consultation employé dans le cadre de cet essai pour assurer l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP. Le cadre méthodologique utilisé afin de répondre aux objectifs de cet essai est précisé. Ceux-ci visent à expérimenter un outil pour soutenir des enseignantes et des enseignants dans la validation de l'ÉSP et analyser les résultats d'expérimentation de l'outil avec des enseignantes et des enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP, pour être en mesure d'améliorer celui-ci.

Ainsi, il est souhaité d'établir l'utilité de l'outil de validation proposé et de vérifier si celui-ci permet de poser un diagnostic adéquat sur l'ÉSP.

A priori, l'approche méthodologique est exposée. Suivi ensuite de la posture épistémologique, du type de recherche qui a été utilisé pour cet essai, plus précisément la recherche-expérimentation. En second lieu, une description des participantes et des participants de l'essai, les instruments de collecte de données, le déroulement, et les aspects éthiques rencontrés sont expliqués.

1. UNE APPROCHE QUALITATIVE

Le modèle méthodologique de cet essai s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative interprétative où l'on cherche à comprendre la pratique d'évaluation certificative à travers la réalité des enseignantes et des enseignants collégiaux.

En effet, l'ÉSP fera l'objet d'une profonde analyse. Le paradigme interprétatif «se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle» (Savoie-Zajc, 2004, p. 125). Les discussions, les commentaires et les interactions émises par les participantes et les participants, ont

fait vivre ce projet et ont assuré l'amélioration du savoir concernant l'outil de validation de l'ÉSP.

Cette analyse fut guidée par un cadre référentiel traitant notamment des thématiques suivantes : l'APC et l'évaluation des compétences dans le cadre d'une évaluation certificative, qui ont facilité la compréhension de ce que doit être l'ÉSP dans les programmes d'études collégiales. Une mise en relation des notions d'évaluation pour mettre au point et mettre à l'essai un outil de validation qui puisse servir à évaluer, valider l'ÉSP du programme Technologie de radio-oncologie a été réalisée. Il est souhaité que l'outil de validation puisse guider les enseignantes et les enseignants des autres programmes d'études collégiales qui désireront éventuellement poser un regard critique sur l'ÉSP. Le cadre de référence a favorisé la conception de l'outil de validation de l'ÉSP et une meilleure connaissance de ce que devait être l'ÉSP (*Ibid*, p. 115). Les participantes et les participants de l'essai ont expérimenté l'outil de validation et réalisé un travail réflexif sur leur pratique d'évaluation certificative. Les observations de l'outil de validation expérimenté par les participantes et les participants, ainsi que leurs rétroactions ont alimenté l'amélioration, la concrétisation de l'outil de validation de l'ÉSP.

Les participantes et les participants devaient analyser, interroger l'applicabilité et la transférabilité de l'outil de validation proposé dans leur propre contexte d'ÉSP (*Ibid*, p. 128). L'interprétation des résultats a assuré la compréhension de l'ÉSP, elle «visait la théorisation du processus» (*Ibid*, p. 127), l'amélioration de l'outil de validation construit avec et pour les participantes et les participants. Sans oublier, cela a aussi favorisé la transformation des pratiques professionnelles des participantes et des participants en matière d'évaluation certificative. Le tableau 9 en page 93 présente la démarche de recherche qualitative interprétative utilisée.

Une interprétation qualitative des résultats fut utilisée, puisqu'il s'agit de données qui ne se mesurent pas. L'approche qualitative donnera un sens à la pratique

d'évaluation certificative des compétences tout en contribuant à la formulation d'une appréciation, concernant l'outil de validation de l'ÉSP, réalisée auprès des participantes et des participants. Une démarche de recherche qualitative implique généralement que les personnes composant l'échantillon ont été choisies intentionnellement pour leurs caractéristiques. Dans ce cas-ci, les participantes et les participants possèdent un savoir en matière d'ÉSP au collégial, ils devaient expérimenter un outil de validation de l'ÉSP.

2. LA RECHERCHE-EXPÉRIMENTATION

Le choix du type de démarche de recherche est un élément important à considérer pour mener à bien un tel projet. Cet essai s'est inscrit dans le cadre d'une recherche-expérimentation. Voici quelques justifications de ce choix.

La recherche-expérimentation «consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit» (Paillé, 2007, p. 139). Ce type de devis de recherche correspond bien à la démarche entreprise, puisqu'il consiste à étudier et comprendre l'ÉSP pour concevoir un outil de validation de l'ÉSP qui puisse être expérimenté afin d'en connaître l'appréciation. À partir des résultats d'expérimentation, cela a permis d'atteindre les objectifs de recherche et de proposer un outil de validation de l'ÉSP qui répond aux besoins des enseignantes et des enseignants du cours porteur de l'ÉSP des programmes collégiaux.

La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation, mais aussi de recherche, puisque l'un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation. Le chercheur va donc expérimenter et en même temps être très attentif à comment va se dérouler son expérimentation. (*Ibid.*, p. 139)

En premier lieu, les fondements initiaux de l'ÉSP ont été explorés et les théories d'une APC et de l'évaluation des compétences ont été approfondies, pour concevoir un outil de validation de l'ÉSP qui puisse être utilisé par les programmes d'études, qui s'interrogent sur la validité de l'ÉSP qu'ils proposent. La cueillette de

données réalisée auprès de quatre programmes d'études collégiales de quatre établissements différents avait pour objectif de développer une meilleure compréhension du phénomène à l'étude et d'analyser l'utilisation de l'outil de validation de l'ÉSP créé dans cet essai. L'outil de validation de l'ÉSP devait permettre de poser un regard critique sur l'ÉSP dans le but de découvrir si elle atteste l'intégration de l'ensemble des compétences du programme d'études, selon les fondements et les pratiques évaluatives certificatives. L'exploration des théories sur l'APC et l'évaluation des apprentissages a accordé de l'importance à la démarche inductive²⁰, qui a alimenté la création de l'outil de validation de l'ÉSP. Il est souhaité que les résultats de cet essai puissent être réinvestis par plusieurs programmes d'études collégiales pour évaluer, modifier ou même créer l'ÉSP.

La démarche fut orientée sur le devis méthodologique proposée par Paillé (2007). C'est-à-dire que les fondements théoriques ont guidé la conception d'un outil de validation qui fut homologué lors d'une collecte de données adressée aux enseignantes et aux enseignants ayant développé une expertise concernant l'ÉSP dans un programme d'études collégial. La mise en place des conditions d'expérimentation a précédé la mise à l'essai, qui a contribué à atteindre les objectifs de cet essai. Les enseignantes et les enseignants des cours porteurs d'une ÉSP de quatre programmes d'études différents ont été consultés afin d'amasser assez d'informations pour apprécier l'outil de validation de l'ÉSP et de venir appuyer la démarche pédagogique. Le tableau 9 illustre la démarche d'une recherche-expérimentation s'inspirant globalement des grandes étapes du devis méthodologique proposé de Paillé (2007).

3. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Il s'agit d'un échantillon non probabiliste. En effet, les participantes et les participants n'ont pas été choisis au hasard, puisque l'on recherchait des participantes

²⁰ La démarche inductive est une opération mentale consistant à généraliser un raisonnement ou une observation à partir de cas singuliers.

et des participants ayant une expérience de rédaction, de supervision ou de correction d'une ÉSP. Le critère qui a présidé la sélection des participantes et des participants, était d'enseigner ou d'avoir enseigné le cours porteur de l'ÉSP dans un programme d'études collégiales. Parmi les autres critères qui ont guidé l'essai, la disponibilité des équipes enseignantes provenant d'un même programme d'études, la responsabilité envers un processus d'évaluation certificatif ainsi que l'accessibilité des enseignantes et des enseignants ont été retenues. Dans le cadre du présent essai, les enseignantes et les enseignants ont été sélectionnés par équipe. Chaque équipe d'expérimentation était constituée d'au moins deux enseignantes ou enseignants d'un même programme d'études collégiales.

Un appel à tous lancé aux conseillères pédagogiques ou aux conseillers pédagogiques répondants locaux²¹ de PERFORMA, devait permettre l'identification des enseignantes ou des enseignants responsables d'un cours porteur de l'ÉSP, qui pourrait avoir de l'intérêt à expérimenter un outil de validation de l'ÉSP. À la suite de cet appel à tous, huit sites collégiaux différents ont fait part de leur intérêt à participer à l'essai. Les conseillères et les conseillers pédagogiques ont dirigé l'appel à tous aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitaient poser un regard critique sur leur ÉSP. Le contexte de reprise de sessions qui a fait suite à la grève étudiante du mois de mars au mois d'août 2012, «le printemps érable», a toutefois compliqué la consultation.

En tout, quatre groupes d'enseignantes et d'enseignants en provenance d'établissements distincts ont répondu favorablement à la demande et ont accepté d'expérimenter l'outil de validation de l'ÉSP. La composante des équipes est illustrée dans le tableau 9. Les participantes et les participants proviennent du secteur technique et du secteur préuniversitaire. Les équipes varient entre deux et cinq

²¹ Dans chacun des établissements membres de PERFORMA une conseillère ou conseiller pédagogique, assume la fonction de répondant local permettant à chacun des établissements membres de développer des activités répondant à des besoins spécifiques à l'établissement. Le répondant local est en mesure de soutenir les démarches de perfectionnement du personnel pédagogique et de faciliter leur cheminement dans l'un ou l'autre des programmes d'études offerts à PERFORMA.

personnes. Deux équipes ont sollicité le soutien d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique.

Tableau 9
Démarche de la recherche-expérimentation

Opérations (en ordre temporel)	Outils	Intervenantes et intervenants
Cadre de référence	recherche d'outils antérieurs	
Mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP et mise en place des conditions d'expérimentation	Premier questionnaire	
Pré-expérimentation de l'outil de validation et du questionnaire électronique		Enseignante dans un programme d'études techniques, non participante au projet de l'essai
Modification de l'outil de validation	Modification du questionnaire	
<p>Première expérimentation pour les enseignantes et les enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois programmes d'études techniques • Un programme d'études pré universitaires. 		<ul style="list-style-type: none"> • deux enseignantes et enseignants d'un programme d'études techniques ont expérimenté l'outil de validation seuls; • trois enseignantes et enseignants d'un programme d'études pré universitaire ont expérimenté l'outil de validation avec l'accompagnement d'une conseillère pédagogique; • deux enseignantes et enseignants d'un programme d'études techniques ont expérimenté l'outil de validation de l'ÉSP seuls; • cinq enseignantes et enseignants d'un programme d'études techniques ont expérimenté l'outil de validation avec l'accompagnement d'une conseillère pédagogique.
Première collecte de données	Questionnaire électronique	<ul style="list-style-type: none"> • Une représentante enseignante • Une représentante conseillère pédagogique • Un représentant enseignant • Une représentante conseillère pédagogique
Première mise en forme de la description des résultats selon 5 thématiques	Tableaux comparatifs	
Modification de l'outil de validation		
Deuxième collecte de données par entrevue semi-dirigée	Par téléphone	<ul style="list-style-type: none"> • Une représentante enseignante • Une représentante conseillère pédagogique • Un représentant enseignant • Une représentante conseillère pédagogique
Deuxième mise en forme de la description des résultats. Deuxième modification de l'outil de validation.	Tableaux comparatifs	
Critique de l'expérimentation et recommandation. Outil de validation de l'ÉSP dans sa version finale.		

Inspiré de Paillé (2007, p. 139-140).

4. LES ÉTAPES DU DÉROULEMENT ET LES ÉCHÉANCIERS

Dans le but de structurer de manière organisée les opérations de la démarche présentée dans le tableau 9, en trois étapes distinctes ont été identifiées. Ces étapes consistent à la mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP, la mise en place des conditions d'expérimentation, l'expérimentation et la mise en forme des résultats. L'annexe J présente les étapes du déroulement de la recherche-expérimentation et les échéanciers.

4.1 La mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP

Tout d'abord, la première étape de ce projet consistait à revoir les instruments créés jusqu'à maintenant concernant l'ÉSP. C'est à partir de cette recension des écrits que l'outil de validation de l'ÉSP fut élaboré, respectant les principes de base en matière d'évaluation des apprentissages centrée sur le développement d'une compétence. Les travaux de plusieurs auteurs en ont inspiré la conception (Guy et *al.*, 2003, 2004; Laliberté, 1995; Leroux 2010*a*, 2010*b* ; Leroux et Bigras, 2003; le Pôle de l'Est, 1996; Scallon, 2004*a*; Tardif, 2006; Wiggins, 1989). Cette démarche a nécessité plusieurs ajustements pour en arriver au résultat final.

Au tout début de la démarche, une version préliminaire a été proposée pour lequel une série de questions associées, à une échelle dichotomique permettait de préciser si oui ou non les informations avaient été observées, lors du processus de validation de l'ÉSP. Les questions se regroupaient sous différentes thématiques directement en lien avec les composantes du cadre de référence. Déjà, il fut pensé qu'il serait préférable de soutenir cette démarche en incluant la définition de termes pédagogiques plus spécifiques à l'évaluation. Celle-ci devait faciliter la réflexion et assurer un certain savoir en matière d'évaluation des apprentissages. L'outil de validation de l'ÉSP proposait des thématiques à considérer ainsi qu'une série de questions pour encourager la réflexion.

Dans le respect des règles d'éthique d'un tel projet, l'obtention du consentement des participantes et des participants des programmes d'études s'avérait obligatoire. L'élaboration d'une lettre de consentement a précédé toute activité d'analyse et d'interprétation des résultats. L'annexe K présente la lettre adressée aux participantes et aux participants.

4.2 La mise en place des conditions d'expérimentation

En second lieu, en réponse au premier objectif de recherche, l'outil devait être expérimenté par les enseignantes et les enseignants et leur permettre de poser un diagnostic sur l'ÉSP de leur programme d'études. Une mise à l'essai aussi appelée pré-expérimentation a précédé l'expérimentation et la consultation initiale de l'outil de validation de l'ÉSP. Celle-ci fut réalisée par une enseignante du département Technologie de radio-oncologie, non-participante à ce projet. Les objectifs de la mise à l'essai: la validation des consignes pour l'utilisation de l'outil de validation de l'ÉSP proposé ainsi que l'approbation des questions relatives au questionnaire électronique. Cette étape a permis de «peaufiner le protocole d'expérimentation par l'ajustement de nombreux petits détails concrets qui contribuent souvent à hausser la qualité et la cohérence de l'ensemble du processus» de l'essai (Mongeau, 2009, p. 100). Les commentaires et suggestions ont favorisé l'amélioration de la version initiale de l'outil de validation de l'ÉSP (disponible en annexe L) et de l'instrument de cueillette de données, le questionnaire électronique.

4.3 L'expérimentation et la mise en forme des résultats

La troisième étape du projet consistait à réaliser l'expérimentation en soi. Les participantes et les participants devaient compléter l'outil de validation de l'ÉSP remis par courrier électronique et tenté de poser un diagnostic sur l'ÉSP de leur programme d'études. L'expérimentation demandait aux enseignantes et aux enseignants de a) consulter, b) d'utiliser, c) d'analyser les consignes de l'ÉSP, d) de se référer au plan d'études du cours porteur et e) au matériel pédagogique remis aux étudiants. L'expérimentation proposait une analyse en profondeur de l'ÉSP.

L'étape suivante référait au deuxième objectif de recherche et incitait les participantes et les participants à établir l'utilité de l'outil de validation de l'ÉSP. Un processus d'analyse inductive du questionnaire électronique (disponible à l'annexe M) visait principalement à découvrir l'efficacité, l'appréciation et la pertinence de l'outil de validation de l'ÉSP proposé. Un tableau comparatif disponible à l'annexe O trace le portrait des résultats de la première consultation auprès des quatre équipes consultées. L'outil de validation de l'ÉSP fut modifié en fonction des commentaires émis par les participantes et les participants. Les interrogations émergentes concernant l'expérimentation ont été étudiées, compilées, développées, dans l'objectif d'être validées de nouveau, auprès des participantes et des participants lors d'une entrevue téléphonique semi-dirigée.

5. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cet essai proposait la consultation de différentes sources d'informations soit: a) des observations pédagogiques consignées dans un journal de bord portant sur l'élaboration de l'outil de validation de l'ÉSP, b) le questionnaire électronique, ainsi qu'une c) analyse de verbatim de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. Il a été choisi de varier les instruments de cueillette de données. «En faisant appel à plusieurs méthodes et sources de données, on limitait les biais causés par des erreurs de mesure» (Roy, 2009, p. 218).

La triangulation des méthodes de collecte des données devait faire ressortir l'appréciation de l'outil de validation et le respect du critère de validité et de crédibilité de l'approche qualitative. La triangulation des sources d'informations a été utilisée dans le but d'approfondir la compréhension de la problématique de recherche par la consultation de plusieurs théories en lien avec l'APC et l'évaluation des apprentissages. Les bases théoriques consultées, la cohérence entre le problème étudié, l'observation de travaux de plusieurs auteurs, le tout consigné dans un journal de bord ainsi que les résultats des collectes de données analysées, ont conduit à revoir régulièrement l'outil de validation de l'ÉSP en expérimentation. L'utilisation de

différents moyens de collecte de donnée «compense pour les limites de chacun pris individuellement» (Savoie-Zajc, 2004, p. 146).

Une analyse inductive du questionnaire électronique, disponible à l'annexe M, justifiait la mise en place des correctifs à l'outil de validation de l'ÉSP. Les suggestions d'amélioration ont ensuite été soumises aux participantes et aux participants lors de l'entrevue téléphonique semi-dirigée pour que celles-ci soient critiquées et entérinées assurant alors un outil de validation de l'ÉSP de qualité qui répond davantage aux besoins et aux exigences d'une ÉSP collégiale.

5.1 Une pré-expérimentation de l'outil de validation de l'épreuve synthèse de programme

Une première esquisse (la version préliminaire) fut commentée par un conseiller pédagogique d'expérience, codirecteur du présent essai. Ses rétroactions ont été consignées dans un journal de bord et ont suscité plusieurs réflexions concernant les modifications à apporter afin d'enrichir et de perfectionner la démarche de validation d'une ÉPS. Il a alors été convenu que le processus de validation de l'ÉSP devait être accompagné d'éléments de preuve venant appuyer le questionnement en lien avec chacune des thématiques abordées. Cet ajout faisait en sorte que l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP pouvait être réalisée par une ou un enseignant et la suite des travaux, soit la correction et l'amélioration de l'ÉSP, poursuivie ou complétée par une ou un autre membre de l'équipe professorale. Il a été jugé que cela rendait l'outil de validation de l'ÉSP plus complet et pertinent.

Pour chaque thématique, il a été vérifié que les questions référaient uniquement à l'épreuve certificative, éliminant ainsi la référence aux évaluations sommatives et allégeant quelque peu l'outil de validation de l'ÉSP. Chaque thématique observée afin qu'elle corresponde bien au contenu du cadre de référence de l'essai. Le nombre de thématiques de l'outil de validation de l'ÉSP est réduit à cinq thématiques:

1. L'analyse de la cible de formation, les compétences du programme d'études ;

2. L'analyse des caractéristiques d'une évaluation certificative ;
3. L'analyse de la conception de la grille d'évaluation ;
4. Les conditions d'évaluation ;
5. La progression des apprentissages.

Dans ce même ordre d'idées, une interrogation subsistait concernant l'importance de prévoir une thématique sur la progression des apprentissages dans le cadre d'une ÉSP. N'est-il pas un peu tard pour évaluer la progression des apprentissages lors de l'ÉSP ? En contrepartie, il est noté qu'une stratégie d'évaluation telle le dossier d'études (Côté, 2009) ou le portfolio (Martin, 2012) par exemple peut tenir compte de la progression des apprentissages, documenter le développement des compétences et être tout à fait appropriée pour l'ÉSP du programme d'études. La situation d'évaluation d'une compétence «[...] au terme d'un programme de formation doit être perçue comme l'aboutissement d'une longue suite d'événements dont les enseignantes et les enseignants ont été témoins» (Scallon, 2004a, p. 15). Dans une situation semblable, l'évaluation de la progression des apprentissages s'avère intéressante à considérer. Cette réflexion venait alors appuyer le choix de conserver la section traitant de la progression des apprentissages. Cependant, il est suggéré que celle-ci soit facultative.

En second lieu, il a été constaté que l'outil de validation devait être beaucoup plus à l'image d'une grille d'évaluation, il devait faciliter l'identification du seuil d'appréciation, proposer clairement les critères d'appréciation et inclure des indicateurs. C'est à ce moment que l'idée d'accompagner les questions de réflexion d'une grille d'appréciation à échelle descriptive a émergé, et ce, pour chacune des cinq thématiques suggérées. Celle-ci réfère aux questions de réflexion et invite l'enseignante ou l'enseignant à porter un jugement sur chacune des thématiques.

En troisième lieu, il a été convenu d'intégrer un plan de travail, qui assure de mettre en lumière les critères insatisfaisants du processus de validation. Ainsi, il sera plus simple pour les enseignantes et les enseignants d'identifier les éléments à

modifier ou corriger et de prévoir un échéancier pour exécuter les travaux en lien avec l'ÉSP.

Ces corrections mises en place, l'outil de validation a été expérimenté (version initiale disponible à l'annexe L) pour poser un premier diagnostic sur l'ÉSP du programme d'études Technologie de radio-oncologie.

Ces étapes de validation ont permis de constater que les définitions des termes pédagogiques semblaient offrir un soutien adéquat aux réflexions suggérées, que la grille d'évaluation à échelle descriptive facilitait la prise de décision et que le plan de travail permettrait aux programmes de voir rapidement les actions qu'ils devraient poser pour améliorer leur ÉSP. Les observations, les difficultés ainsi que les questionnements des enseignantes et des enseignants ont été consignés dans le journal de bord.

Ces démarches de pré-expérimentation complétées, les participantes et les participants ont été sollicités afin qu'ils tentent à leur tour de poser un diagnostic sur leur ÉSP à l'aide de l'outil proposé. À la suite de l'expérimentation, ils ont été invités à remplir le questionnaire électronique pour récolter leur appréciation.

5.2 Un questionnaire électronique

La mise en œuvre d'un outil de validation de l'ÉSP a nécessité de soumettre celui-ci à un processus de preuve concernant son utilité. La preuve se construit par la consultation des participantes et des participants et a aidé à approfondir, corriger et améliorer l'outil en question.

Dans l'objectif de «s'assurer de bien représenter la réalité telle que les acteurs l'ont vécue» (Karsenti et Demers, 2004, p. 226), un questionnaire électronique proposant 35 questions distribuées aux enseignantes et aux enseignants des cours porteurs de l'ÉSP a été utilisé afin de récolter les observations et les commentaires des participantes et des participants concernant l'outil de validation de l'ÉSP. Le questionnaire devait assurer une meilleure révision et le raffinement de l'outil de

validation expérimenté. Le questionnaire a favorisé la «cueillette d'information factuelle» (Fortin, Côté et Filion, 2006, p. 307) sur un outil en expérimentation.

La réalisation du questionnaire tenait en compte la conception et l'utilité de l'outil de validation. La conception du questionnaire électronique, composé de 29 questions fermées et 6 questions ouvertes, devait assurer un codage relativement facile des réponses et une analyse plutôt simple. Le questionnaire visait à découvrir les habitudes pédagogiques mises en place lors de la conception d'une ÉSP. Parmi les composantes proposées dans le cadre de référence, étant donné les limites relatives à un essai professionnel, il a été convenu de mettre en lumière les thématiques concernant a) la tâche évaluative demandée, b) les caractéristiques que doit posséder l'ÉSP, c) la grille d'évaluation utilisée pour poser le jugement sur l'ÉSP, d) le contexte dans lequel s'inscrit l'ÉSP, finalement e) l'utilité et l'appréciation de l'outil de validation.

Le questionnaire devait aider l'identification des points forts, des lacunes et des corrections ou des modifications à apporter à l'outil de validation, dans le but de proposer une démarche d'appréciation de l'ÉSP, qui puisse être aidante pour une équipe professorale désireuse d'évaluer en profondeur l'ÉSP de son programme d'études.

Le logiciel Survey Monkey assurait la mise en page et la mise en ligne du questionnaire électronique. Les informations recueillies ont été traitées par le logiciel et transférées vers le logiciel Excel afin d'être en mesure de croiser et comparer les données pour dégager les tendances et les contradictions concernant l'outil validation de l'ÉSP.

La conception du questionnaire de format électronique a été mise à l'essai par une enseignante du programme d'études Technologie de Radio-oncologie assurant la qualité des questions avant sa mise en ligne. Les observations et commentaires émis lors de ce contrôle aussi appelé pré-expérimentation, visaient la modification, l'amélioration et le perfectionnement du questionnaire créé (Fortin *et*

al., 2006). Les observations soulevées ont été corrigées avant la distribution du questionnaire aux enseignantes et aux enseignants des différents programmes d'études.

Le questionnaire électronique est présenté à l'annexe M. Pour chaque question fermée, une échelle d'appréciation à deux ou quatre niveaux, selon le cas, était utilisée. Une section commentaire correspondait aux questions ouvertes, elle permettait d'apporter des éléments de précision, d'énoncer les lacunes ou les pistes d'amélioration.

Une première analyse de cette consultation nécessitait toutefois d'approfondir ou d'éclaircir certaines thématiques, certaines notions, ou d'obtenir un complément d'information pour assurer une «compréhension riche du phénomène étudié» (Savoie-Zajc, 2009, p. 337). L'analyse des résultats du questionnaire électronique a engendré une première modification de l'outil de validation de l'ÉSP.

5.3 L'entrevue téléphonique semi-dirigée

Pour mesurer l'appréciation des modifications apportées à l'outil de validation de l'ÉSP, le recours à l'entrevue téléphonique semi-dirigée fut priorisé. L'entrevue téléphonique semi-dirigée devait favoriser un retour sur l'expérimentation des participantes et des participants et permettre d'approfondir certains résultats ou éléments d'informations incompris lors de la compilation des résultats, associés au questionnaire électronique. L'entrevue téléphonique semi-dirigée avait aussi pour objectif de faire la démonstration des améliorations apportées à l'outil de validation et d'identifier si d'autres changements s'avéraient nécessaires.

Selon Fortin *et al.* (2006), l'entrevue remplit généralement trois fonctions :

1. Examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participantes et les participants;
2. Servir comme principal instrument de mesure;
3. Servir de complément aux autres méthodes de collecte de données. (p. 304)

Dans le but d'obtenir des précisions sur l'expérimentation des participantes et des participants, il a été déterminé d'opter pour une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de chaque équipe d'enseignantes et d'enseignants. L'entrevue téléphonique semi-dirigée de trente minutes devait assurer le partage d'un savoir d'expertise (Savoie-Zajc, 2009) concernant l'ÉSP. Leurs connaissances, leur savoir, leur expérience et leur vision ont permis d'enrichir l'outil de validation de l'ÉSP. L'annexe N présente le schéma d'entrevue téléphonique semi-dirigée.

L'entrevue téléphonique semi-dirigée invitait chaque équipe à préciser si l'outil de validation de l'ÉSP correspondait aux attentes, s'il avait permis de faire des apprentissages et avait été utile et fidèle pour eux. Les changements apportés à l'outil de validation ont été expliqués dans le but d'en connaître l'appréciation. Les représentantes et les représentants devaient préciser si de nouveaux ajouts permettraient la proposition d'un outil plus complet. L'entrevue téléphonique semi-dirigée a aussi permis de vérifier si l'interprétation des commentaires recueillis lors de l'analyse du questionnaire électronique s'est avérée juste. Chaque équipe a été interrogée concernant l'utilisation possible de l'outil de validation dans une démarche d'élaboration de l'ÉSP ou d'évaluation de programme. On cherche également à savoir s'il est préférable que l'outil de validation fasse toujours l'objet d'un accompagnement pédagogique d'une ou d'un conseiller pédagogique.

De plus, la personne interrogée pouvait aborder d'autres aspects de l'ÉSP ou de l'outil, si elle le jugeait nécessaire. L'entrevue téléphonique semi-dirigée donnait accès à l'expérience de l'interviewé, elle permettait de connaître l'opinion sur l'expérimentation et l'outil proposé.

En conséquence, pour réaliser les entrevues téléphoniques individuelles semi-dirigées, il a fallu établir un lien de confiance avec chaque équipe participante, car c'est «grâce au contact étroit et à la qualité de la relation établie avec chacun des interviewés que le chercheur est en mesure de développer une riche compréhension du phénomène» (Savoie-Zajc, 2009, p. 342). Une atmosphère propice aux échanges

avec la ou le représentant devait être créée afin d'éviter la gêne et assurer un dialogue formateur. Le schéma d'entrevue téléphonique semi-dirigée fut utilisé pour faciliter le bon déroulement de celle-ci. Le schéma d'entrevue téléphonique semi-dirigée a aussi servi à expliquer en début de rencontre, le savoir recherché, les éléments à développer afin de maximiser l'efficacité de l'entrevue téléphonique semi-dirigée.

La conception d'un schéma d'entrevue regroupant les buts et les objectifs du projet de recherche sert de guide au chercheur pour structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de la recherche ceux-ci se traduisent en question. La mise à plat des thèmes et des sous-thèmes découlent de la structure théorique de la recherche. (*Ibid*, p. 347)

La prise de notes durant l'entrevue téléphonique semi-dirigée ainsi que l'enregistrement, à la suite de l'obtention du consentement de la participante ou du participant, a permis de procéder à la transcription intégrale des données en vue de leur analyse qualitative.

La prise de notes a favorisé la rétention des idées principales, d'indiquer des items à aborder ou des éléments nouveaux apportés. Les notes ont aidé au bon déroulement de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. L'enregistrement a facilité la transcription verbatim de l'entrevue téléphonique semi-dirigée en vue de la compilation des résultats. «L'entrevue donne un accès direct à l'expérience des individus» (*Ibid*, p. 356). C'est un instrument de collecte de donnée enrichissant autant pour la chercheuse ou le chercheur que pour la participante ou le participant.

Ces différents instruments de collecte de données ont aidé à amorcer la classification, le regroupement des données afin de faciliter le traitement et l'analyse des informations récoltées. Cette démarche méthodologique facilitait l'objectivation et la validation des données recueillies.

5.4 La participation à la collecte de données

L'implication de chacune des équipes à l'expérimentation et à la participation à la collecte de données fut vécue différemment. Deux équipes ont

expérimenté l'outil sans soutien pédagogique et elles ont identifié une représentante ou un représentant de l'équipe agissant comme répondante ou répondant afin de participer aux activités de collecte de données. Les deux autres équipes ont expérimenté l'outil avec l'accompagnement d'une conseillère pédagogique. Celle-ci assurait la planification des rencontres, encourageait l'achèvement de la tâche et guidait les enseignants dans la démarche réflexive. Ces deux équipes ont nommé la conseillère pédagogique représentante de l'équipe. Elle a rempli le questionnaire électronique et participé à l'entrevue téléphonique semi-dirigée. Le tableau 9 résume le fonctionnement de chacune des équipes.

5.5 Les méthodes de traitement et d'analyse des données

La recherche-expérimentation a favorisé la mise à l'essai de l'outil de validation de l'ÉSP. Par la suite, un examen approfondi des données amassées a été réalisé à partir des réponses aux questionnaires électroniques et celles de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. L'analyse des résultats s'est réalisée au fur et à mesure que la collecte fut accomplie. Les cinq grandes thématiques présentées au tableau 8 de la page 85 ont guidé cette analyse.

L'élaboration de l'outil de validation à partir des théories sur l'APC ainsi que sur l'évaluation des apprentissages représentait la première étape d'analyse. Il a fallu «préconiser l'analyse des théorisations et des recherches empiriques antérieures afin de favoriser l'élaboration d'un cadre conceptuel qui sert de matrice à la recherche» (Gohier, 2004, p. 83). C'est une étape importante du processus de recherche qui a permis de déterminer les balises, les thématiques, les pistes de réflexion sur l'ÉSP ainsi que les termes pédagogiques à définir pour assurer une bonne compréhension de l'outil de validation de l'ÉSP. Par la suite, il a été proposé de procéder à l'expérimentation de l'outil. L'expérimentation fut dirigée vers quatre programmes collégiaux. Les participantes et les participants ont été questionnés et «les informations résumées et transformées en format uniforme ont pu alors

facilement être croisées et comparées pour dégager des tendances et des contradictions» (Roy, 2009, p. 220).

En premier lieu, les résultats individuels de chaque équipe ont été recueillis, analysés et introduits dans un tableau Excel dans le but de les comparer avec ceux des autres équipes. Les données ont été classées selon les cinq grandes thématiques. L'utilisation d'un tableau comparatif des données, disponible à l'annexe O, a amélioré la manipulation des résultats et favorisé la rédaction d'une synthèse pour chaque question répondue. Étant donné que ce projet s'inscrit dans le cadre d'un essai de maîtrise, seuls les résultats des données regroupées seront présentés dans le chapitre suivant. L'analyse des données consistait à faire le codage des informations amassées de façon à rendre explicites les caractéristiques de chaque équipe consultée. Le regroupement par thématique a facilité la manipulation des résultats et permis la mise en évidence des améliorations à apporter à l'outil de validation de l'ÉSP.

Les résultats de la deuxième activité de consultation, l'entrevue téléphonique semi-dirigée, ont été consignés de façon individuelle dans le schéma d'entrevue semi-dirigée. Le verbatim de chaque représentante ou représentant est présenté à l'annexe P. Il a été disposé dans un tableau comparatif des résultats des entrevues téléphoniques semi-dirigées. Individuellement, pour chaque représentante ou représentant, les réponses aux questions ont été insérées dans le tableau comparatif des entrevues téléphoniques semi-dirigées, disponible à l'annexe P, pour ensuite dégager une synthèse des résultats des entrevues téléphoniques semi-dirigées. Une entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée pour chaque enseignante et enseignant participant à cet essai ainsi qu'une analyse en profondeur des quatre équipes consultées aurait été un travail de trop grande envergure dans le cadre de cet essai, c'est pourquoi le chapitre des résultats présentera uniquement la synthèse des entrevues téléphoniques semi-dirigées.

Comme le propose Paillé (2007), la mise en forme de la description des résultats a soutenu l'amélioration de l'outil de validation de l'ÉSP émergeant de cet

essai. Ainsi, il a été possible d'améliorer ou de consolider les composantes de chacune des cinq thématiques proposées, connaître l'utilité et l'appréciation générale de l'outil de validation de l'ÉSP et obtenir les critiques reliées à l'expérimentation de celui-ci.

La réalisation cet essai fut un processus d'envergure qui a permis d'observer et d'analyser un phénomène dans son contexte réel en consultant des intervenantes et les intervenants du milieu. Ces interactions sociales, par ailleurs enrichissantes, devaient en tout temps être réalisées en respectant les droits des participantes et des participants.

5.6 Les aspects éthiques

Les chercheurs en éducation ont des obligations et des responsabilités envers la société, la communauté scientifique, les participantes et les participants. La société s'attend à ce que les résultats d'une recherche lui soient bénéfiques. Les chercheurs s'attendent à ce que le processus respecte les critères de scientificité (voir section 5.7).

La collaboration avec les enseignantes et les enseignants nécessite d'obtenir préalablement le consentement de ceux-ci. Un formulaire de consentement préalablement rédigé fut signé par chaque participante et participant de cet essai. Une description claire de l'essai, l'énoncé des objectifs poursuivis, le type d'informations recherchées et les coordonnées de la personne responsable de la recherche figuraient sur le formulaire de consentement. L'annexe K présente le formulaire de consentement distribué aux participantes et aux participants désirant s'engager volontairement dans ce projet.

De plus, les risques possibles de la collaboration à l'étude ont été énoncés et inscrits sur le formulaire à signer. «Le chercheur ne doit pas empiéter sur les droits des participants aux recherches et ne pas affecter leur bien-être. Les participants prenant part à une recherche ne doivent pas être lésés» (Crête, 2009, p. 286). Dans cet essai, les risques à considérer étaient a) le temps consacré pour compléter le

questionnaire électronique et l'entrevue téléphonique semi-dirigée, b) l'identification possible des programmes consultés étant donné que les résultats seront rendus publics. Malgré cela, il a été déterminé qu'il n'y avait aucun inconvénient pour le programme consulté, puisque les résultats ne visent pas à analyser les spécificités de l'ESP pour chacun des programmes participants.

L'obtention du consentement libre et éclairé des participantes et des participants sélectionnés est un élément important à ne pas omettre. Ceux-ci devaient avoir assez d'information sur la démarche pour décider s'ils désiraient participer ou non. Ils étaient en droit de se retirer en tout temps durant le déroulement de la démarche. L'essai assure aux personnes participantes la confidentialité des informations recueillies par l'entremise des questionnaires électroniques et des entrevues téléphoniques semi-dirigées. Chaque question qui leur était posée devait respecter le droit à la vie privée.

L'individu peut révéler ce qu'il veut à son sujet, même des détails très personnels ou intimes. Il est bien possible que l'interviewé demande à ce que ses révélations ne soient pas communiquées à d'autres personnes, si ce n'est sous forme de données agrégées. (*Ibid*, p. 295)

L'obligation de respecter les critères d'éthique devait être en tout temps a été appliquée. Cela signifie une obligation morale d'obtenir l'autorisation écrite des personnes concernées, de partager le fruit des recherches et d'assurer l'amélioration de la pratique professionnelle. Cet essai devait aussi répondre à la politique interne de l'Université de Sherbrooke, mais aussi à celle de la maison d'enseignement des personnes participantes, dans le cas présent, la politique de recherche des collèges de chaque équipe participante fut prise en considération. La collaboration avec les collèges possédant un comité d'éthique en vigueur au moment de la réalisation de l'essai a obligé à obtenir l'autorisation éthique pour la réalisation de l'essai. Le projet fut soumis au comité d'éthique sur la recherche du collège Ahuntsic aux fins d'autorisation. L'annexe Q présente le certificat d'éthique de la recherche obtenu au collège Ahuntsic.

Les principes éthiques (Collège Ahuntsic, 2010b) de la recherche avec des sujets humains mentionnent qu'il est nécessaire d'assurer a) le respect de la dignité humaine, b) le respect du consentement libre et éclairé, c) le respect des personnes vulnérables, d) le respect de la vie privée et des renseignements personnels, e) le respect de la justice et de l'intégrité, f) l'équilibre des avantages et des inconvénients, g) la réduction des inconvénients et h) l'optimisation des avantages.

Ces principes démontrent l'importance que les collègues accordent à l'encadrement des projets de recherche ayant recours à des sujets humains. Ils désirent protéger le bien-être, la santé, la sécurité et les droits des participantes et des participants.

La collecte de données terminée, les résultats compilés, les questionnaires, le résumé des entrevues téléphoniques semi-dirigées et l'enregistrement seront détruits de façon à «préserver la confidentialité et l'anonymat des participants afin de préserver le droit à la protection de la vie privée des personnes» (Mongeau, 2009, p. 101).

5.7 Les moyens utilisés pour assurer la scientificité

Savoie-Zajc (2000) précise que la crédibilité générale des résultats de recherche doit s'appuyer sur des critères de rigueur scientifique. Pour répondre aux critères de rigueur scientifique d'une recherche qualitative/interprétative, les résultats ont été soumis à trois critères méthodologiques proposés par Lincoln et Guba (1985), la crédibilité et la fiabilité.

Le critère de crédibilité «reconnaît la place des participants à la recherche, ce qui permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié» (Savoie-Zajc, 2000, p. 190). Elle ajoute «les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité» (*Ibid*, p. 191).

Pour assurer la crédibilité de cet essai, le recours à la triangulation des sources (Savoie-Zajc, 2000) soit le questionnaire électronique, l'entrevue

téléphonique semi-dirigée et le journal de bord a été appliqué. Cette démarche a contribué à comprendre et permettre une interprétation crédible des résultats de la recherche.

La fiabilité de la recherche est assurée «par la description précise et détaillée de la démarche méthodologique et des instruments de collectes de données, rendue transparente par la chercheuse, permet de suivre les décisions qui furent prises au cours des différentes étapes de la recherche» (Leroux, 2009, p. 137). La tenue d'un journal de bord a favorisé la consignation des observations sur l'expérimentation, des réflexions, des impressions, des questionnements et des réactions soulevées durant toute la démarche de recherche. «Ces notes avaient pour but d'aider la chercheuse à prendre conscience de ses sentiments et de ses biais» (Laperrière, 2009, p. 330). Le journal de bord accompagnait les résultats des instruments de collecte de données, du questionnaire électronique et de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. Cela a permis de garder des traces de toutes les données recueillies, afin d'illustrer la fiabilité de ce qui s'est passé durant la démarche de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche-expérimentation, la description des améliorations à apporter à l'outil de validation, la critique de l'expérimentation et les recommandations. Une synthèse des résultats et les explications des données recueillies lors des activités de collecte de données visaient à améliorer l'outil de validation que les participantes et les participants ont volontairement accepté d'expérimenter. Tel que mentionné précédemment, quatre équipes ont été consultées. Elles devaient expérimenter et émettre des commentaires ou des constatations sur l'outil de validation de l'ÉSP. Les participantes et les participants ont toutefois procédé de façon quelque peu différente.

En premier lieu, une analyse des données du questionnaire électronique est présentée. Les représentantes et les représentants furent questionnés sur l'utilité de l'outil de validation, la pertinence des cinq thématiques choisies et leur composition. Il est proposé de poursuivre en présentant la description des améliorations soulevées, et ce, pour chaque thématique. En second lieu, une synthèse de l'analyse des données de l'entrevue téléphonique semi-dirigée est exposée. Cette deuxième activité de collecte de données visait à faire découvrir aux représentantes et aux représentants, les améliorations apportées à l'outil de validation au regard des suggestions recueillies lors de l'analyse des données du questionnaire électronique. Une analyse des résultats de l'entrevue téléphonique semi-dirigée devait permettre l'identification de nouveaux ajouts ou correctifs à apporter pour que l'outil de validation de l'ÉSP puisse mieux répondre aux attentes et aux besoins des enseignantes et des enseignants des programmes d'études collégiales. Une description des améliorations soulevées en lien avec les résultats aux entrevues téléphoniques est également proposée. En terminant, une critique de l'expérimentation et une recommandation sont suggérées.

1. L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Dans cette section, les résultats sont exposés. Ils proviennent des données qui ont été inscrites dans un tableau comparatif disponible en annexe O. Une comparaison des résultats et une analyse des réponses aux questionnaires électroniques, pour chaque équipe consultée, ont permis de compléter cette première démarche d'analyse. Une analyse qualitative des données réalisée en lien avec les cinq thématiques tirées du cadre de référence a permis de distinguer et d'organiser les données recueillies, pour ensuite les comparer, les interpréter et permettre l'identification des améliorations à apporter à l'outil de validation de l'ÉSP.

1.1 Les résultats associés à l'utilité de l'outil de validation de l'ÉSP

Selon les équipes consultées, l'analyse des résultats démontre que l'outil de validation de l'ÉSP est facile à utiliser, mais il faut y accorder un temps considérable. De manière générale, les représentantes et les représentants soutiennent que l'outil de validation propose des questions de réflexion claires. Tous mentionnent avoir utilisé à plusieurs reprises les définitions associées à l'outil de validation. De plus, tous précisent que celles-ci ont facilité leur compréhension. Aucune représentante ou aucun représentant n'avait réalisé un tel exercice de validation de l'ÉSP auparavant. L'équipe 2 mentionne que la démarche est très aidante et qu'elle a des répercussions sur l'ensemble des cours». Seule l'équipe 4 apporte un commentaire. Elle précise que quelques questions à répondre devraient être clarifiées soit : la question 1.16, la question 2.4 et 2.5 ainsi que la question 3.7 (voir annexe L).

1.1.1 La description des améliorations concernant l'utilité de l'outil de validation de l'ÉSP

Les questions à répondre devant être clarifiées seront traitées dans les prochaines sections, en fonction des thématiques dans lesquelles ces questions se retrouvent dans l'outil de validation. Par exemple, l'analyse des résultats de la

première thématique permettra de clarifier la question 1.16, étant donné qu'elle s'y réfère. Il en sera de même pour les autres questions qui se doivent d'être examinées.

1.2 Les résultats associés à la première thématique: l'analyse de la cible de formation

Les résultats recueillis indiquent que le niveau taxonomique des compétences doit être bien déterminé afin de proposer une stratégie d'évaluation qui respecte ce dernier. Les quatre équipes considèrent important d'identifier préalablement les ressources à mobiliser pour faire la démonstration de l'atteinte de la compétence. À titre d'exemple, l'équipe 1 mentionne être « en accord » avec l'importance de prendre en considération le niveau taxonomique. De plus, la mobilisation de plusieurs ressources ainsi que le profil de sortie sont identifiés comme étant des éléments importants pour la validation d'une ÉSP. Par ailleurs, toutes les équipes consultées précisent que les questions proposées ainsi que les pistes de réflexion permettent de faire une bonne analyse des compétences ciblées par l'ÉSP. L'équipe 1 mentionne toutefois que cette section «est relativement lourde».

Aux questions qui portent sur l'aspect de la tâche évaluative, trois équipes sur quatre précisent qu'il est très important que l'ÉSP permette aux étudiantes et aux étudiants de démontrer qu'ils sont autonomes professionnellement et qu'ils sont en mesure de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation d'évaluation. Toutes les équipes précisent que le jugement critique professionnel devrait pouvoir être évalué dans le cadre d'une ÉSP.

L'équipe 4 mentionnait qu'il serait souhaitable de clarifier les pistes de réflexion 1.15 et 1.16 de cette section, pour en faciliter la compréhension. La piste de réflexion 1.15 dans sa version initiale (annexe L) invite l'enseignante ou l'enseignant à comparer le niveau taxonomique de l'ÉSP à celui des compétences prescrites dans le devis ministériel. La piste de réflexion 1.16 demande de démontrer la correspondance entre le niveau de l'ÉSP et celui des compétences visées et reconnues comme étant essentielles. Dans le paragraphe suivant, une amélioration sera suggérée.

De plus, la démonstration de la progression des apprentissages dans différents contextes de réalisation ne semble pas être une caractéristique de premier ordre pour les équipes. Seulement deux équipes trouvent celle-ci plutôt importante.

1.2.1 La description des améliorations concernant la première thématique

Le questionnement de l'équipe 4 concernant la correspondance entre le niveau de l'ÉSP et celui des compétences visées et reconnues comme étant essentielles a permis de constater qu'il s'agissait de réaliser la même démarche, mais uniquement pour les compétences qui avaient été jugées essentielles dans le cadre de l'ÉSP. Dans la version finale de l'outil de validation (annexe R), la question 1.16 ainsi que la piste de réflexion associée ont été retirées, allégeant légèrement cette section. De plus, à la lumière des observations soulevées concernant la lourdeur de la section sur l'analyse de la cible de formation, il a été choisi d'interroger les représentantes et les représentants lors de l'entrevue téléphonique semi-dirigée, concernant la pertinence d'alléger la section relative à l'analyse des compétences.

La cinquième thématique de l'outil de validation est facultative et s'adresse aux programmes qui ont choisi une stratégie pour l'ÉSP qui inclut la démonstration de la progression des apprentissages. Cela peut varier en fonction du type d'ÉSP envisagé. Il aurait été intéressant de mieux connaître le type de stratégie de chacune des équipes consultées pour mieux comprendre les réponses à certaines questions. Cette limite amène à penser qu'il serait pertinent que l'outil de validation de l'ÉSP invite l'enseignante ou l'enseignant à décrire la stratégie qu'il utilise avant de commencer sa démarche de validation. Une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant pourrait ainsi utiliser l'outil de validation pour mieux connaître son programme d'études, la stratégie d'évaluation choisie pour l'ÉSP ainsi que les réflexions effectuées pour procéder à la validation de l'ÉSP. Cet ajout est présenté dans la version finale de l'outil de validation de l'ÉSP (annexe R).

1.3 Les résultats associés à la deuxième thématique : les caractéristiques d'une évaluation certificative

La deuxième thématique suggérée correspond aux caractéristiques d'une évaluation certificative, dans ce cas l'ÉSP. Les résultats démontrent que toutes les caractéristiques proposées dans l'outil de validation de l'ÉSP sont jugées importantes. Dans un premier temps les quatre équipes apportent beaucoup d'importance à : la cohérence, le caractère juste équitable, comparable, le caractère individuel, contextualisé, complexe, fidèle et objectif. Dans un deuxième temps, elles accordent une certaine importance à la validité, la signifiante, l'authenticité, visant le produit-processus-discours. Dans un troisième temps, il accorde moins d'importance à la rigueur et au réalisme.

Par contre, quand il est suggéré d'isoler les plus importantes, seules les caractéristiques suivantes sont retenues par au moins trois équipes : juste équitable comparable, individuelle, contextualisée. Les deux caractéristiques suivantes soient : a) le produit-processus-discours et b) l'authenticité, sont identifiées très importantes.

L'équipe 4 indique qu'une caractéristique de l'évaluation a été omise. Elle suggère d'«inclure une caractéristique concernant la lourdeur de la tâche». Elle précise également que la distinction entre l'authenticité et le caractère signifiant de l'évaluation se doit d'être précisée.

1.3.1 La description des améliorations concernant la deuxième thématique

L'outil de validation ne propose aucune réflexion en lien avec la charge de travail associée à l'ÉSP. L'ÉSP dans certains programmes d'études représente une charge de travail étonnante autant pour l'étudiante ou l'étudiant que pour celle ou celui qui effectue la correction. Il semble pertinent d'insérer l'aspect raisonnable de la charge de travail de la situation d'évaluation pour l'étudiante ou l'étudiant. L'outil de validation initial s'est vu ajouter une question supplémentaire portant sur la charge de

travail que représente l'ÉSP pour l'étudiante et l'étudiant. La piste de réflexion 2.7 associée à l'élément de preuve fut ajoutée à l'outil de validation sous la forme suivante : la charge de travail de la situation d'évaluation est-elle raisonnable pour l'étudiante ou l'étudiant? Pour soutenir la réflexion, l'enseignante ou l'enseignant est sollicité afin de démontrer que le nombre d'heures de travail personnel pour l'ensemble du cours porteur de l'ÉSP correspond à la pondération inscrite au plan d'études. Les représentantes et les représentants lors de l'entrevue téléphonique semi-dirigée ont été interrogés afin de déterminer si cet ajout correspond bien à leur réflexion (voir la section 2.3).

Afin de répondre au manque de précision concernant la distinction entre l'authenticité et le caractère signifiant de l'évaluation. L'ajout d'une courte précision aux questions 2.4 et 2.5 de l'outil de validation initial (voir annexe L) devant faciliter la distinction et une meilleure compréhension de ces deux caractéristiques a été intégré à l'outil de validation.

1.4 Les résultats associés à la troisième thématique : la conception et l'utilisation de la grille d'évaluation

Le projet proposait une grille d'évaluation critériée qui devait faciliter l'émission d'un diagnostic concernant la grille d'évaluation, qui doit généralement accompagner une ÉSP.

Les réponses de toutes les équipes sont unanimes la grille d'évaluation critériée de l'outil de validation de l'ÉSP a permis aux enseignantes et aux enseignants d'évaluer adéquatement l'ÉSP de leur programme d'études et de distinguer les forces et les faiblesses de l'ÉSP, en plus d'identifier des composantes ou des éléments devant être ajoutés ou modifiés. Les équipes indiquent que les éléments de la grille d'évaluation suggèrent des balises et des conditions, qui facilitent la validation de l'ÉSP. Trois commentaires furent émis concernant la grille d'évaluation critériée. Une équipe recommande une amélioration en lien avec la formulation d'un critère et d'un indicateur de la grille critériée. L'équipe 3 propose de

«rendre plus explicite le seuil de réussite» de l'outil de validation de l'ÉSP. L'équipe 2 propose la mise en œuvre d'une grille simplifiée pour une épreuve terminale de cours.

1.4.1 La description des améliorations concernant la troisième thématique

En considérant les résultats, il a été proposé que la grille critériée de l'outil de validation soit revue. Il a été constaté que les sections 4 et 5 devaient être modifiées pour mieux répondre aux règles de rédaction relatives aux critères et aux indicateurs d'évaluation expliqués dans le cadre de référence de cet essai. Le tableau 10 de la page suivante présente les modifications apportées.

Le deuxième commentaire concerne le seuil de réussite. Il s'agit là, d'une limite de cet essai puisque ce point ne fut pas l'objet d'un questionnement supplémentaire de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. Cette omission amène à expliquer pourquoi l'outil de validation ne propose pas de seuil de réussite proprement dit. Il est considéré que le niveau satisfaisant permet de proposer une ÉSP adéquate, nécessitant toutefois quelques ajustements. Le niveau d'appréciation satisfaisant correspond au seuil minimal à atteindre. Les critères et les indicateurs d'évaluation du niveau satisfaisant facilitent l'identification des forces, des faiblesses, des éléments manquants, mal définis ou incomplets de l'ÉSP. L'obtention d'un niveau d'appréciation insuffisant pour certains critères invite les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur des améliorations possibles à mettre en œuvre pour que l'ÉSP respecte davantage les principes d'une activité d'évaluation certificative d'une APC.

L'équipe 2 propose de créer un outil de validation simplifiée pour les enseignantes et les enseignants désirant poser un diagnostic sur l'évaluation certificative d'un cours. Cela pourrait aisément faire l'objet de travaux futurs, mais l'ampleur de cette tâche dépasse les objectifs fixés dans le cadre de cet essai de maîtrise.

Tableau 10
Les modifications apportées à la section : conception et utilisation de la grille d'évaluation

Titre de la grille d'évaluation concernée	Modification concernant	Formulation initiale	Nouvelle formulation	Commentaires
#4- Porter un jugement global sur les conditions d'évaluation de l'ÉSP	Critère d'évaluation	élaboration des conditions de réalisation	élaboration judicieuse des conditions de réalisation	Un critère d'évaluation se doit d'être composé d'un qualificatif. L'ajout du terme judicieux respecte les règles de formulation d'un critère d'évaluation.
#5- Porter un jugement global sur la progression des apprentissages	Critère d'évaluation	Démonstration de la progression des apprentissages	Démonstration pertinente de la progression des apprentissages	L'ajout du terme pertinent respecte les règles de formulation d'un critère d'évaluation.
#5- Porter un jugement global sur la progression des apprentissages	Indicateur	Pertinence de la tâche proposée	La tâche proposée	L'élément observable ici est la tâche proposée. Retrait du le terme pertinence à l'indicateur pour l'ajouter au critère d'évaluation afin de respecter la formulation correcte du critère.

1.5 Les résultats associés à la quatrième thématique : les conditions d'évaluation et les buts recherchés

Selon le cadre de référence, une activité d'évaluation sommative devrait être précédée d'une activité préparatoire, l'activité formative. Lors de la consultation des équipes, tous croyaient important que l'étudiante ou l'étudiant ait l'occasion de mettre en œuvre la compétence évaluée par l'entremise d'une évaluation formative.

Il fut jugé pertinent de savoir en quoi consistait l'évaluation formative de leur programme d'études. Différentes formes d'évaluation formative ont été proposées, les équipes devaient choisir l'évaluation formative correspondant à leur pratique (voir annexe M, question 25). L'équipe 4 mentionne que son programme d'études ne propose aucune activité formative pour faciliter la préparation à l'ÉSP. L'équipe 1 et l'équipe 3 mentionnent que l'activité consiste au suivi des apprentissages par l'entremise d'un journal de bord, d'un dossier d'étude ou d'un portfolio et l'équipe 2 utilise une activité formative pratiquement semblable à l'ÉSP. Bien que chacune ait répondu à la question et que trois d'entre elles aient identifié un

mode d'évaluation proposé, l'équipe 2 a fait remarquer que les modes qui ont été proposés représentent ce qui devrait se faire et non ce qui se fait actuellement. Les résultats révèlent que les pratiques d'évaluation formative diffèrent. Les données indiquent que seulement une équipe ne permet pas aux étudiantes et aux étudiants de se situer face à leurs apprentissages par l'utilisation d'une activité d'évaluation formative précédant l'ÉSP.

Les équipes ont été questionnées sur l'importance d'annoncer aux étudiantes et aux étudiants les conditions relatives à l'ÉSP. Tous sont d'avis que les étudiantes et les étudiants doivent connaître les conditions d'admissibilité, de passation, de réussite et les conditions de reprise concernant l'ÉSP. Par contre, aucune information n'indique à quel moment ces informations doivent être transmises.

Les dernières tâches de l'enseignante ou de l'enseignant en lien avec la réalisation de l'ÉSP consistent à corriger et à transmettre les résultats aux étudiantes et aux étudiants. L'équipe 3 précise que la transmission des résultats s'accompagne généralement d'une rétroaction, qui consiste à commenter et interpréter le résultat obtenu, elle considère cette étape très importante, les trois autres équipes indiquent qu'il s'agit d'une étape importante. Il a été demandé aux équipes de préciser le mode de rétroaction qu'ils utilisaient. Les résultats démontrent que la rétroaction individuelle est utilisée par deux équipes consultées. La rétroaction écrite est la plus populaire. Trois équipes sur quatre informent qu'ils emploient un commentaire écrit explicatif. Trois d'entre eux mentionnent que celui-ci correspond à l'utilisation d'une grille de correction. Deux équipes ajoutent que la grille est complétée sans ajout de commentaire écrit supplémentaire. Ceux-ci semblent préférer l'utilisation de la rétroaction orale comme complément d'information. Par contre, la rencontre individuelle pour l'émission d'une rétroaction orale lors de l'ÉSP semble toutefois avoir lieu surtout à la demande de l'étudiant. Une seule équipe précise qu'elle ajoute un commentaire écrit supplémentaire sur la grille de correction.

Le questionnaire électronique invitait les équipes à choisir entre différents types de rétroaction, préalablement identifiés comme étant les plus populaires. L'analyse des données de trois équipes sur quatre révèle que la rétroaction écrite est la plus utilisée. L'utilisation de la grille de correction est la forme la plus répandue.

Les derniers résultats présentés sont en lien avec les questions 26, 27 et 28 du questionnaire électronique (voir annexe M). Ils ciblent davantage les buts recherchés par l'ÉSP. Les équipes mentionnent unanimement que l'ÉSP devrait permettre de démontrer, sans distinction sur l'ordre d'importance, a) l'intégration, le transfert de l'agir professionnel du futur technologue, b) le jugement professionnel et c) cibler la capacité à résoudre des situations problématiques authentiques.

1.5.1 La description des améliorations concernant la quatrième thématique

À la suite de l'analyse des résultats, il a été jugé pertinent que les résultats concernant les questions 26, 27, 28 (voir annexe M), soient intégrés à la deuxième thématique de l'outil, soit l'analyse des caractéristiques de l'évaluation certificative. En effet, une situation d'évaluation située à la fin d'un parcours collégial devrait permettre à l'étudiante et l'étudiant de faire la démonstration qu'elle ou qu'il est en mesure de résoudre une situation de façon efficace et autonome, en mobilisant différentes ressources, dans un contexte qui ressemble au milieu de travail ou au milieu universitaire qu'il s'apprête à joindre dans les semaines à venir. L'intégration, le transfert des apprentissages, la résolution de problème ainsi que le jugement professionnel sont des caractéristiques qu'une ÉSP se doit de valider selon les équipes questionnées, ces caractéristiques seront intégrées dans la deuxième thématique de l'outil de validation.

1.6 Les résultats associés à la cinquième thématique : l'appréciation générale de l'outil de validation

Voici un aperçu global concernant l'appréciation générale de l'outil de validation. Les résultats indiquent que la démarche proposée a permis à chacun de poser un diagnostic sur l'ÉSP. Ils mentionnent tous que la démarche est aidante malgré qu'elle soit d'une ampleur considérable. L'équipe 2 précise : «c'est une démarche complète, en fait, elle nécessite une immense réflexion en profondeur». Trois participantes et participants mentionnent que c'est une démarche qui requiert la réflexion et la concertation des membres du comité programme. À titre d'exemple, l'équipe 1 mentionne : «elle devrait être réalisée en équipe programme».

Les équipes participantes indiquent que la réalisation de cette démarche par une seule personne pourrait être décourageante étant donné l'ampleur de cette tâche. Elle nécessite une bonne connaissance du programme d'études ainsi que des connaissances pédagogiques.

Finalement, il a été souhaité de découvrir si les participantes et les participants suggéreraient l'outil de validation à une collègue ou un collègue désirant valider l'ÉSP. Trois équipes mentionnent que oui et une équipe est hésitante en raison de la lourdeur de la tâche.

1.6.1 La description des améliorations concernant la cinquième thématique

Pour faciliter le processus, différentes stratégies pourraient être mises en place, mais toujours dans un esprit d'échanges et de travail en équipe programme. Chaque membre du programme d'études devrait se sentir interpellé et concerné dans le choix des composantes et de la stratégie d'évaluation de l'ÉSP. Bien que l'outil de validation ne propose pas de stratégie d'évaluation, il se veut un guide pour l'équipe programme sur les orientations à mettre en œuvre pour améliorer leur ÉSP. Il est suggéré que la démarche de validation fasse l'objet d'un accompagnement par une conseillère ou un conseiller pédagogique. Cela pourrait encourager la complétion de

la tâche et assurer un soutien pédagogique au personnel enseignant dont la maîtrise du jargon pédagogique collégial ne semble pas entièrement acquise.

Ces premiers résultats ont permis d'apporter des correctifs à l'outil de validation, dans une perspective d'amélioration de la qualité et d'augmentation du potentiel de généralisation. La prochaine étape consistait à faire découvrir aux équipes un outil de validation de l'ÉSP dans une version améliorée et à vérifier certaines interrogations persistantes faisant suite à cette première analyse des résultats.

2. L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DESCRIPTION DES AMÉLIORATIONS DE L'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE SEMI-DIRIGÉE

Dans le but de présenter les améliorations aux équipes participantes, une entrevue téléphonique semi-dirigée a été utilisée (annexe N) dans laquelle les équipes étaient sollicitées à exprimer leurs opinions concernant les cinq dimensions suivantes : a) les attentes envers l'outil de validation, b) les apprentissages réalisés avec l'utilisation de l'outil de validation, c) les modifications apportées à celui-ci et d) l'accompagnement pédagogique lors d'une démarche de validation de l'ÉSP. Les résultats recueillis aux entrevues téléphoniques individuelles semi-dirigées ont été consignés dans un tableau comparatif (annexe P) pour favoriser la synthèse des résultats. Les lignes qui suivent énoncent les principaux résultats pour les cinq dimensions annoncées précédemment ainsi qu'une description des améliorations associées à chacune d'elle.

2.1 Les résultats associés aux attentes envers l'outil de validation

Les résultats d'entrevue téléphonique semi-dirigée révèlent que la démarche permet de faire une analyse en profondeur de l'ÉSP. Malgré l'ampleur de l'analyse qu'engendre l'outil de validation de l'ÉSP, selon les participantes et les participants, la démarche est appréciée, en voici un exemple. L'équipe 3 mentionne : «l'outil de validation me plaît beaucoup» (annexe P). L'équipe 2 précise qu'il est intéressant et

aidant d'avoir inclus un lexique expliquant les termes pédagogiques. Les équipes apprécient la forme de présentation, les définitions des termes pédagogiques et les liens hypertextes que ce dernier suggère. Une équipe précise que les définitions des termes pédagogiques permettent aux enseignantes et aux enseignants novices de mieux se situer par rapport aux termes pédagogiques inclus dans l'outil de validation de l'ÉSP. L'extrait de l'équipe 1 en témoigne : «à chaque fois que l'on pouvait sélectionner un lien, c'était pertinent, surtout pour les enseignants n'ayant pas un grand bagage pédagogique». De plus, selon l'équipe 3, le plan de travail est perçu comme une section pertinente, qui résume bien les actions ou modifications à réaliser par l'équipe programme pour améliorer l'ÉSP.

2.1.1 La description des améliorations associée aux attentes envers l'outil de validation

Les équipes n'ont soulevé aucune amélioration à apporter en lien avec cette dimension. En résumé, elles considèrent que les définitions facilitent la compréhension de l'outil de validation de l'ÉSP. Les pistes de réflexion quant à elles, permettent une réflexion approfondie de l'ÉSP, mais aussi du programme d'études et elles suscitent selon deux équipes la concertation de l'équipe programme. Ce qui apparaît comme un «effet secondaire» intéressant. Les entrevues téléphoniques semi-dirigées confirment que la conception de la grille critériée est appréciée et qu'elle intègre pertinemment les pistes de réflexion soumises.

2.2 Les résultats associés aux apprentissages réalisés avec l'utilisation de l'outil de validation

Les équipes consultées révèlent que l'outil de validation de l'ÉSP assure l'identification des caractéristiques et des conditions relatives à l'évaluation certificative des apprentissages. L'équipe 2 mentionne que l'outil assure une prise de conscience concernant l'importance d'outiller et de préparer les étudiantes et les étudiants à l'ÉSP. Elle précise que les cinq sections de l'outil de validation sont intéressantes.

Les équipes 1, 2 et 3, indiquent que l'outil met en évidence l'importance de la concertation des enseignantes et des enseignants pour la mise en œuvre de l'ÉSP, invitant chacun à comprendre et à s'impliquer dans cette démarche programme. Selon l'équipe 1, «l'outil incite à dégager les caractéristiques essentielles du programme d'études». Pour une enseignante ou un enseignant expérimenté, cela ne permet pas nécessairement de réaliser de nouvelles connaissances sur le programme d'études, mais certes de consolider les liens existant entre les différents cours du programme d'études (équipe 1 et équipe 4). Pour une enseignante ou un enseignant novice, il est possible que la démarche lui assure une meilleure compréhension du programme et de l'approche programme (équipe 2 et équipe 4). Dans un département où l'ensemble des enseignantes et des enseignants ont une grande expérience dans le programme d'études, l'outil de validation permet de confirmer ou de contester certains choix pédagogiques (équipe 4).

L'équipe 1 précise qu'il serait souhaitable qu'une expérimentation individuelle de l'outil de validation par l'ensemble des enseignantes et des enseignants du programme soit réalisée. Ainsi, les membres du comité de programme s'approprieraient les concepts pédagogiques nécessaires pour la réalisation de la démarche de validation. Les discussions et les échanges cibleraient davantage l'amélioration ou la modification de certaines composantes de l'ÉSP plutôt que la seule appropriation des notions évaluatives et pédagogiques impliquées.

Toutes les équipes indiquent que l'outil de validation de l'ÉSP assure l'approfondissement des connaissances relatives aux pratiques évaluatives certificatives. De plus, l'équipe 1 dit que l'expérimentation de l'outil de validation a favorisé le transfert et l'intégration de ces connaissances évaluatives.

2.2.1 La description des améliorations concernant les apprentissages réalisés avec l'utilisation de l'outil de validation

Lors de la conception de l'outil de validation, le souci d'offrir un outil de validation utile pour l'enseignante et l'enseignant, mais possédant un caractère

pédagogique, éducatif accompagnait la démarche. Selon les données recueillies, l'utilisation de l'outil de validation de l'ÉSP par une enseignante novice ou un enseignant novice peut lui permettre d'approfondir ses connaissances du programme, des finalités recherchées et bien entendu de l'ÉSP. La démarche suggère de se pencher sur un aspect de l'ÉSP par l'entremise de questions et des pistes de réflexion, de réfléchir sur les changements possibles et même de proposer une correction. Certaines pistes de réflexion peuvent s'avérer nouvelles pour une enseignante ou un enseignant novice, elles peuvent influencer positivement les pratiques évaluatives dans le cadre des cours en amont de l'ÉSP et cibler l'amélioration du programme d'études.

2.3 Les résultats associés aux modifications apportées à l'outil de validation selon les cinq thématiques

Les entrevues téléphoniques semi-dirigées avaient pour objectif de clarifier un énoncé ou un commentaire recueilli, de démontrer et d'expliquer les améliorations apportées à la suite de la première collecte de données. Les commentaires obtenus concernant les modifications réalisées à la version initiale de l'outil de validation de l'ÉSP ont été résumés dans l'annexe P.

Un commentaire recueilli lors de l'analyse du questionnaire électronique avait révélé que la première section de l'outil de validation, l'analyse de la cible de formation, semblait trop lourde. À ce sujet, l'opinion de chacune des équipes devait être obtenue. En effet, la majorité des équipes considère que cette section est laborieuse. Elles précisent toutefois que cela est nécessaire pour réaliser une analyse en profondeur des compétences et assurer la conception d'une ÉSP qui répond et correspond aux objectifs ministériels, aux objectifs du programme et à la réalité du marché du travail ou du milieu universitaire. L'équipe 4 mentionne qu'une activité synthèse ne ciblant pas uniquement une compétence intégratrice, mais plusieurs compétences identifiées comme étant essentielles, sans oublier les compétences transversales, rend le travail de cette section plus important.

Pour alléger un peu la démarche, la possibilité de regrouper la piste de réflexion 1.15 et 1.16 (de la version initiale, annexe L) a été suggérée. Celle-ci ciblait le même objectif, soit la comparaison du niveau taxonomique des compétences à celui de l'ÉSP. Toutes les équipes étaient en accord avec cette modification. De plus, les trois premières équipes énoncent qu'ils ne modifieraient pas davantage cette section, malgré le travail qu'elle suscite.

L'outil de validation de l'ÉSP propose dorénavant une caractéristique concernant la charge de travail de l'étudiante et de l'étudiant associé à l'ÉSP. Bien que l'évaluation de la charge de travail de l'ÉSP ne soit pas uniquement spécifique à ce type d'activité d'évaluation selon l'équipe 1, il est justifié d'en tenir compte pour toute forme d'évaluation sommative. L'équipe 2 précise qu'il est fréquent que la charge de travail associée à l'ÉSP soit beaucoup trop importante. L'entretien avec l'équipe 4 informe qu'il serait intéressant d'examiner non seulement la charge de travail de l'étudiante et de l'étudiant, mais aussi du réalisme, de l'ampleur et de la durée de la tâche.

La précision des termes, authentique et signifiant, devait faciliter la distinction entre ces deux caractéristiques, et assurer une meilleure compréhension autant pour une enseignante ou un enseignant novice ou expérimenté. Malgré cette précision, l'équipe 4 précise que les deux caractéristiques pourraient être jumelées dans l'outil de validation, mentionnant que le caractère signifiant d'une tâche est souvent indissociable de l'authenticité.

Les équipes ont été interrogées sur la pertinence de retirer une piste de solution concernant la mobilisation des ressources étant donné que cette information se retrouvait dans deux sections différentes de l'outil de validation version initiale. Tous étaient en accord avec cette modification. Cela avait pour impact d'éviter le dédoublement d'information et du fait même, d'alléger un peu l'outil de validation de l'ÉSP.

De plus, les quatre équipes étaient en accord avec les correctifs apportés pour l'obtention d'une rédaction plus conforme et appropriée des critères et des indicateurs d'évaluation de la grille critériée des sections 4 et 5.

Selon les équipes, les corrections sont claires et assurent l'amélioration de l'outil de validation de l'ÉSP. Les équipes indiquent que celui-ci devrait garantir la pose d'un diagnostic sur l'ÉSP du programme d'études qui en fait l'essai. Elles indiquent que l'outil de validation est utile aux équipes qui se questionnent sur l'ÉSP, malgré l'intervention émise par l'équipe 2, mentionnant qu'il est parfois difficile de répondre à toutes les pistes de réflexion. Il est précisé que l'outil de validation de l'ÉSP peut aussi être adapté en fonction de l'établissement qui désire l'utiliser, en fonction du projet éducatif et des politiques en vigueur (équipe 4).

Une nouvelle proposition émise par l'équipe 4 consiste à développer davantage la piste de réflexion concernant l'intégration de la formation générale dans l'ÉSP. Elle souligne qu'il serait pertinent d'énoncer les compétences transversales dans l'outil de validation, dans le but de susciter les réflexions, les discussions et l'implication des disciplines contributives des programmes d'études.

L'équipe 4 soulève également qu'il pourrait être possible d'alléger le processus de validation en insérant des liens conditionnels pour certaines pistes de réflexion.

L'équipe 2 trouve qu'il serait pertinent que l'outil de validation puisse être adapté et utilisé pour valider l'épreuve certificative au terme d'un cours.

2.3.1 La description des améliorations concernant les modifications apportées à l'outil de validation selon les cinq thématiques

À la suite de l'entrevue téléphonique semi-dirigée, de nouvelles modifications ont été apportées à l'outil de validation en fonction des commentaires émis par chacune des équipes participantes. La version finale de l'outil de validation (annexe R) en témoigne.

Des précisions ont été apportées concernant la dimension associée à la charge de travail intégrée à l'outil de validation. Désormais, la piste de réflexion concernant la charge de travail invite les enseignantes et les enseignants à considérer le réalisme, l'ampleur et la durée de la tâche évaluative (Question 2.7 de la version finale, annexe R).

Il a été proposé de jumeler les deux caractéristiques suivantes : le caractère signifiant et le caractère authentique. Il est toutefois possible de proposer une tâche d'évaluation signifiante aux yeux des étudiantes et des étudiants, mais qui ne correspond pas à une tâche authentique en milieu professionnel. Pour cette raison, cette suggestion n'a pas été corrigée dans la version finale de l'outil de validation.

Une équipe proposait de développer davantage la piste de réflexion concernant l'intégration de la formation générale dans l'ÉSP. Cette proposition, de favoriser la participation de la formation générale à la réflexion et la mise en œuvre de l'ÉSP, fut jugée tout à fait pertinente. L'insertion des visées de la formation collégiale et des compétences communes à la piste de réflexion (1.9) ne peuvent que rendre plus complet l'outil de validation de l'ÉSP. L'enseignante ou l'enseignant utilisateur aura alors sous les yeux les composantes de la formation générale, facilitant la réflexion en lien avec celle-ci. Dans la version finale de l'outil de validation (annexe R), deux nouveaux liens hypertextes ont été ajoutés. Un lien concernant les visées de la formation collégiale et un second pour les compétences communes. L'utilisatrice ou l'utilisateur peut dorénavant en apprendre davantage sur ces deux concepts.

Il a été souhaité également (équipe 4) d'alléger le processus de validation en insérant des liens conditionnels pour certaines pistes de réflexion. Par exemple, une réponse favorable à la piste de réflexion 2.5 invite à poursuivre à la piste de réflexion 2.11 ou directement à la prise de décision par l'entremise de la grille critériée, et ce, même si certaines questions demeurent sans réponse. L'insertion de lien conditionnel

dépasse les objectifs fixés dans le cadre du présent essai. Il s'agit d'une suggestion intéressante, elle pourrait faire l'objet d'un projet futur.

En lien avec le désir de l'équipe 2, qui consiste à proposer une démarche de validation concernant l'épreuve certificative au terme d'un cours. Il est à noter que plusieurs éléments de l'outil de validation de l'ÉSP s'appliquent aussi pour une épreuve terminale de cours. La section concernant la progression des apprentissages serait probablement plus développée et employée que pour l'ÉSP. C'est une proposition qui pourrait facilement être explorée dans le cadre d'un nouveau projet en s'inspirant du présent essai.

2.4 Les résultats associés à l'accompagnement pédagogique lors d'une activité de validation de l'épreuve synthèse de programme

La divergence d'utilisation de l'outil de validation par chacune des équipes étudiées a soulevé une réflexion concernant l'accompagnement pédagogique d'une telle démarche. Cette information fut validée auprès des équipes. Ils mentionnent qu'un soutien pédagogique associé à l'outil de validation aurait pour objectif a) selon l'équipe 2, de mieux préparer les enseignantes ou les enseignants novices à cette démarche pédagogique, b) de guider les réflexions et le processus selon les équipes 1, 2 et 4, c) d'offrir un appui au niveau de l'organisation du travail selon équipes 1 et 2, d) d'assurer l'efficacité, la compréhension, la participation, la concertation et l'implication de tous, selon toutes les équipes.

Toutes les équipes soulignent que l'outil de validation de l'ÉSP aurait avantage à être utilisé également lors de l'élaboration d'une ÉSP. Les pistes de réflexion guideraient chaque étape de la mise en œuvre de l'ÉSP. En ce sens, l'équipe 2 propose aussi de modifier le titre de l'outil de validation et de faire référence au processus d'élaboration autant qu'au processus de validation de l'ÉSP.

2.4.1 La description des améliorations concernant l'accompagnement pédagogique

Une suggestion émise ayant pour objectif de modifier le titre de l'outil de validation et de faire référence au processus d'élaboration autant qu'au processus de validation de l'ÉSP a été explorée. Effectivement, lors de l'élaboration d'une ÉSP, l'équipe programme pourrait se servir des pistes de réflexion pour concevoir l'ÉSP. La conception terminée, l'utilisation de la grille critériée constituerait une validation de la démarche. Par contre, l'outil de validation de l'ÉSP dans son intégralité a été pensé et conçu pour poser un diagnostic sur l'ÉSP existante, nécessitant des éléments de preuve pour appuyer les réflexions et la prise de décision associée à la grille critériée. Le plan de travail facilite la synthèse de l'outil de validation et la planification des modifications à mettre en place pour une ÉSP optimale. C'est la raison pour laquelle, le titre actuel est plus approprié. Il est considéré que l'outil de validation devrait être modifié ou adapté lorsque les programmes d'études désirent l'utiliser pour l'élaboration de l'ÉSP. Dans cette éventualité, seules les questions à répondre ainsi que le lexique des termes pédagogiques pourraient être proposés aux équipes de travail qui auront à réfléchir et à développer l'ÉSP.

L'entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée a suscité des échanges riches et signifiants avec les équipes participantes. La compilation des résultats de cette deuxième activité de cueillette de données, a soutenu la mise en place de nouvelles corrections pour rendre l'outil de validation de l'ÉSP encore plus complet et efficace pour les équipes programmes qui souhaitent se positionner ou revoir leur pratique concernant l'ÉSP.

3. LES CRITIQUES DE L'EXPÉRIMENTATION ET UNE RECOMMANDATION

À partir de l'analyse des données et de la description des résultats, il est possible de mettre en évidence certaines critiques de l'expérimentation et une recommandation concernant l'outil de validation de l'ÉSP.

3.1 Un outil de validation utile, qui crée l'adhésion des participantes et des participants

Les données de cette recherche-expérimentation insistent sur l'importance de la concertation des enseignantes et des enseignants des équipes programmes pour valider l'ÉSP. Étant donné que les équipes programmes ont la responsabilité d'entériner l'ÉSP, cela signifie que les enseignantes et les enseignants, membre du comité programme, doivent jouer un rôle plus actif, s'engager dans la démarche de validation de l'ÉSP et mieux comprendre en quoi consiste l'ÉSP. Selon Scallon (2004a) la validité d'un outil de validation renvoie à la fois à des caractéristiques souhaitées des situations et au contenu des outils de jugement, faisant appel directement au jugement critique des enseignantes et des enseignants.

L'outil de validation en plus de soutenir les enseignantes et les enseignants dans la démarche de validation, permet aux utilisateurs de se positionner sur les réflexions et les choix concernant les compétences à évaluer, la stratégie d'évaluation certificative, les conditions et les outils qui accompagnent l'ÉSP. Il fait également prendre conscience aux enseignantes et aux enseignants que chaque membre du programme d'études a le mandat de préparer adéquatement l'étudiante et l'étudiant vers la réussite de l'ÉSP, et ce, tout au long de la formation.

3.2 Un outil de validation aux dimensions pertinentes

Les données de la présente essai vont dans le même sens que ceux du Pôle de l'Est (1996) et précisent qu'une analyse en profondeur des compétences à évaluer, ainsi que des ressources à mobiliser dans le cadre de l'ÉSP, est essentielle afin de proposer une évaluation certificative qui respecte le niveau taxonomique et le profil de sortie du programme d'études. Les données mettent aussi en évidence les écrits de Scallon (2001, 2004a, 2004b) et de Leroux (2009). Ainsi, l'ÉSP doit vérifier l'atteinte d'une ou de plusieurs compétences en se basant sur la mobilisation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir de l'étudiante et de l'étudiant, dans le but de décerner le DEC. Pour ce faire, plusieurs dimensions de la compétence doivent être observées. Les résultats obtenus s'appuient sur les PIEA des établissements (Cégep

Marie-Victorin, 2005; Cégep Montmorency, 2011; Cégep de l'Outaouais, 2011; Cégep de Sherbrooke, 2010; Cégep Sorel-Tracy, 2012; Collège Ahuntsic, 2011b) et indiquent que l'ÉSP doit être juste, équitable et comparable.

En accord avec les caractéristiques énoncées par Boudreault (2004), les équipes participantes soutiennent que l'outil de validation de l'ÉSP doit aussi inviter les enseignantes et les enseignants à remettre en question la fidélité, la validité de l'ÉSP et le contexte (Leroux, 2009) pour ainsi s'assurer d'évaluer adéquatement la ou les compétences ciblées. Les données confirment que le caractère authentique de la tâche évaluative doit être mis en évidence. Il est surtout lié au contexte de développement de la compétence et aux finalités du programme d'études (Leroux, 2009). Dans le même sens qu'indiquait Tardif (2006), la démonstration de la compétence doit aussi cibler la capacité de réfléchir sur l'action et de justifier ces choix. Elle doit viser le produit-processus-discours permettant ainsi de reconnaître l'intégration et le transfert des apprentissages réalisés par l'étudiante et l'étudiant au terme du programme d'études.

Les données de cette recherche-expérimentation révèlent que les enseignantes et les enseignants utilisent des grilles d'évaluation pour soutenir leur jugement lors de la correction de l'ÉSP. Les données confirment que la conception de la grille d'évaluation ainsi que les conditions d'évaluation sont variables selon les programmes d'études. L'outil de validation, en s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Durand et *al.*, 2012; Leroux, 2009; Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2001, 2004a; Tardif, 2006), invite l'enseignante ou l'enseignant à revoir la conception de la grille d'évaluation ainsi que les conditions d'évaluation qu'elle ou qu'il utilise, dans l'objectif d'émettre un jugement sur chacune des tâches proposées concernant l'évaluation des compétences de l'ÉSP. De plus, les résultats indiquent qu'il est important que l'étudiante ou l'étudiant soit bien préparé à l'évaluation certificative (D'Amour et *al.*, 1996; Howe, 2006, Legendre, 2005; Leroux, 2009). Elle ou il doit connaître les modalités et les conditions d'évaluation. Idéalement, les conditions doivent être identiques et évaluées au même moment pour assurer le

caractère juste et équitable. Ce n'est toutefois pas toujours possible de respecter ces principes dans tous les programmes d'études.

3.3 Un outil de validation prometteur

Les données obtenues dans le cadre du présent essai font ressortir que l'outil de validation de l'ÉSP pourrait éventuellement, après quelques ajustements, soutenir l'élaboration de l'ÉSP ou la validation de l'épreuve certificative d'un cours.

La conception d'un programme devrait aussi prévoir la conception de l'ÉSP et d'un outil (adapté) pourrait contribuer à ce volet de l'élaboration. Les résultats d'expérimentation dévoilent que l'outil de validation est bien construit, il respecte les principes d'une APC (Legendre, 2001, 2004; Leroux, 2009; Raymond et l'AQPC, 2006; Tardif, 2006) ainsi que l'évaluation certificative des compétences (Leroux, 2009, 2010a; Scallon, 2001, 2004a, 2004b; Tardif, 2006). L'outil de validation permet une réflexion approfondie permettant de poser un diagnostic efficace sur une ÉSP existante. Les questions proposées dans l'outil de validation sont inspirées des étapes de la conception d'une ÉSP de D'Amour et *al.* (1996). Elles pourraient certainement soutenir également les réflexions des équipes programmes qui désirent développer une ÉSP.

Il serait également possible de s'inspirer de l'outil de validation pour concevoir un outil pédagogique adapté cette fois-ci pour l'épreuve certificative d'un cours. Plusieurs enseignantes et enseignants du collégial pourraient valider l'activité d'évaluation terminale de leur cours, en s'appuyant sur les travaux de chercheurs spécialisés en évaluation des compétences (Leroux, 2009, 2010a; Scallon, 2004a, 2004b; Tardif, 2006) qui ont inspiré la conception de l'outil de validation de l'ÉSP. Encore une fois, quelques pistes de réflexion pourraient être réinvesties dans un nouvel outil pédagogique dédié spécifiquement aux épreuves terminales d'un cours. On réfère entre autres aux pistes de réflexion concernant les caractéristiques de l'évaluation, le caractère transparent, signifiant, rigoureux de l'évaluation ainsi que celles associées à la grille d'évaluation, soit l'interprétation des indicateurs et des

critères d'évaluation. Il s'agit ici d'exemples, les équipes professorales pourront identifier d'autres pistes de réflexion à utiliser selon leur convenance et leur besoin.

3.4 Une recommandation, un outil qui bénéficie d'un accompagnement

Les données s'inscrivent dans le même sens que celles de Pratte (2002), elles indiquent un besoin d'accompagnement pédagogique lorsque vient le temps de valider l'ÉSP. Il s'agit d'une recommandation pour faciliter le travail des enseignantes et des enseignants désirant poser un diagnostic sur l'ÉSP de leur programme d'études.

Les enseignantes et les enseignants d'un programme d'études peuvent être confrontés à des changements, des idées divergentes, des cheminements professionnels et pédagogiques différents, occasionnant des prises de décision parfois difficiles, au sein de l'équipe programme, surtout lorsque cela concerne la certification du programme d'études.

Dans le même sens que l'affirme St-Germain (2012) l'accompagnement pédagogique des enseignantes et des enseignants du collégial a pour but de soutenir la mise en place de conditions favorable à la réflexion et au développement professionnel, amenant les personnes à découvrir et exploiter leurs habiletés. La conseillère ou le conseiller pédagogique peut guider, outiller les enseignantes et les enseignants dans la démarche de validation de l'ÉSP et ainsi soutenir à la fois le développement pédagogique et professionnel des enseignantes et des enseignants.

Ce chapitre se termine sur un résumé des faits saillants de cette recherche-expérimentation.

CONCLUSION

La dernière portion du présent essai consiste à résumer la démarche de cet essai, à relever les éléments marquants et les résultats de l'essai. Les limites et les retombées qui émanent de cet essai sont émises. On termine en précisant des pistes de recherche collégiale pour l'avenir.

1. LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI

Le sujet de cet essai émane d'une perception négative concernant l'ÉSP du programme Technologie de radio-oncologie. Les enseignantes et les enseignants s'interrogeaient sur la validité de l'ÉSP proposée aux étudiantes et aux étudiants. L'ÉSP ne semblait pas permettre d'attester l'atteinte des compétences du programme d'études.

Pour répondre au premier objectif de cet essai, soit d'expérimenter un outil de validation de l'ÉSP pour soutenir des enseignantes et des enseignants d'un programme d'études collégiales. Une mise à l'essai d'un outil de validation de l'ÉSP d'un programme d'études collégiales a été réalisée. C'est en s'appuyant sur un cadre de référence regroupant initialement deux thématiques clés, l'APC et l'évaluation des apprentissages, que la mise en œuvre de l'outil de validation fut possible. Il a été conçu pour aider les équipes d'enseignantes et d'enseignants à poser un diagnostic sur leur ÉSP, de façon à mettre en relief ses forces et ses faiblesses, dans le but de l'améliorer. Les enseignantes et les enseignants ont procédé à l'expérimentation de l'outil de validation pour leur programme respectif.

Le deuxième objectif visait à analyser les résultats de l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP auprès d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP afin d'établir son utilité et son efficacité. En tout, quatre expérimentations furent réalisées.

C'est par l'entremise d'une recherche-expérimentation, «animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience» (Savoie-Zajc, 2004, p. 124) que cet essai fut orienté. L'expérimentation de quatre équipes a été étudiée. La démarche s'appuyait sur celle proposée par Paillé (2007). L'objectif de la démarche demeurait celui «d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation» (Paillé, 2007, p. 139). La recherche-expérimentation nécessitait la planification d'un outil de validation de l'ÉSP à partir des théories sur l'APC et de l'évaluation des apprentissages.

Les équipes participantes ont ensuite été trouvées en consultant les enseignantes et les enseignants de quatre programmes d'études collégiales. Les expérimentations des équipes ont permis de «relier et de mener en même temps action et réflexion, de réfléchir sur notre action en vue de l'améliorer et d'agir en observant dans le but de développer sa prise de conscience et son savoir» (Dolbec et Prud'Homme, 2009, p. 555). L'outil de validation de l'ÉSP a été expérimenté dans quatre programmes d'études et une représentante ou un représentant a été consulté dans chacune des équipes pour en connaître l'utilité et l'appréciation. Ces représentantes et ces représentants étaient soit des enseignantes ou des enseignants (deux équipes), soit des conseillères ou conseillers pédagogiques ayant travaillé avec les équipes enseignantes pour expérimenter l'outil de validation (deux équipes). Les données recueillies ont permis de modifier et d'améliorer l'outil de validation pour que celui-ci puisse répondre davantage aux besoins des équipes programme.

Durant l'expérimentation, deux équipes sur les quatre consultées ont sollicité un soutien pédagogique de la part d'une conseillère pédagogique. Le rôle de la conseillère pédagogique consistait à organiser les rencontres et prendre des notes sur le déroulement de l'expérimentation. Dans deux équipes, les enseignantes et les enseignants ont mandaté la conseillère pédagogique pour répondre au questionnaire électronique et réaliser l'entrevue téléphonique semi-dirigée. Dans les deux autres équipes, les enseignantes et les enseignants ont mandaté une ou un enseignant pour compléter les instruments de collecte de données. La première cueillette de données

consistait à la passation d'un questionnaire électronique. À la suite de cette première collecte de données, une comparaison des résultats entre les quatre équipes étudiées a été réalisée, en utilisant un tableau comparatif pour être en mesure de synthétiser les résultats. Les éléments dégagés ont révélé les premiers correctifs devant être apportés à l'outil de validation de l'ÉSP. Le deuxième outil de cueillette de données correspondait à une entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée. L'entrevue téléphonique semi-dirigée avait pour objectif la présentation des améliorations, la récolte des commentaires en lien avec celles-ci et la cueillette de précisions supplémentaires pour s'assurer que l'outil de validation soit utile et efficace. Encore une fois, les informations consignées furent mises en commun et comparées dans un tableau comparatif pour identifier les forces et les faiblesses de celui-ci, et tenter d'identifier si de nouvelles rectifications étaient nécessaires. Les résultats obtenus ont permis l'ajout de précisions à l'outil de validation dans sa version finale (annexe R). La consignation des impressions, des sentiments qui sont survenus durant l'expérimentation de l'outil de validation dans un journal de bord, a permis de demeurer réflexifs durant la démarche et de «retracer les influences théoriques et conceptuelles» qui ont favorisé la conception d'un outil de validation de l'ÉSP.

2. LES LIMITES ET LES RETOMBÉES

La réalisation de cet essai a suscité l'acquisition de nouveaux savoirs, l'approfondissement de concepts sur l'APC et l'évaluation certificative des apprentissages. Une méthodologie de recherche a été appliquée pour expérimenter un outil de validation qui doit permettre d'identifier les forces et les faiblesses ainsi que les corrections à mettre en place pour optimiser l'ÉSP des programmes d'études collégiales. La démarche présente par contre quelques limites.

Quatre expérimentations ne représentent pas un échantillon de grande taille. De plus, les enseignantes et les enseignants ont volontairement accepté de participer au projet et devaient certainement y trouver un avantage pour leur programme d'études. Ainsi, il est plus difficile de généraliser les résultats, on fait référence à la

validité externe des résultats. Malgré une appréciation positive soulignée par les équipes participantes, il est possible que l'expérimentation par d'autres programmes d'études révèle de nouvelles modifications à apporter. Lorsque l'échantillon n'est pas représentatif, il ne permet pas de tirer des conclusions globales (Roy, 2009, p. 207).

De plus, les questions associées au questionnaire électronique étaient majoritairement fermées, ce qui implique qu'il est possible qu'involontairement certaines possibilités de réponse aient été omises. Les informations recueillies lors des deux activités de collecte de données ont été compilées et analysées en considérant l'importance de l'objectivité dans le traitement des informations. Par contre, l'objectivité peut parfois avoir été influencée lors de l'interprétation des résultats par les connaissances développées lors de l'élaboration du cadre de référence de l'essai. L'implication de la chercheuse dans le cadre de cette recherche-expérimentation ainsi que les valeurs auxquelles elle adhère ont pu également influencer les résultats obtenus. Pour limiter la subjectivité, il a été proposé d'utiliser une pré-expérimentation du questionnaire électronique et de l'entrevue téléphonique semi-dirigée ainsi qu'une démarche de triangulation. Pour donner du sens à la réalisation de l'outil de validation de l'ÉSP, il a été convenu de s'appuyer sur plusieurs concepts théoriques et sur une expérimentation personnelle en consignant les réflexions dans un journal de bord. Il a été convenu d'avoir recours à deux méthodes de collecte de données. L'utilisation d'un questionnaire et d'une entrevue téléphonique semi-dirigée devait compenser les limites de chacune prises individuellement, afin de réussir à concevoir un outil de validation de l'ÉSP qui puisse mieux répondre aux besoins des programmes d'études, en plus d'être pertinent et efficace.

Cet essai a permis d'atteindre les deux objectifs qui avaient été fixés soit :

1. Expérimenter un outil pédagogique pour soutenir des enseignantes et des enseignants dans la validation de l'ÉSP;

2. Analyser les résultats de l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP avec des enseignantes et des enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP.

L'outil de validation de l'ÉSP propose une démarche relativement complète, nécessitant une analyse en profondeur des fondements du programme d'études, demandant d'assurer une cohérence avec le profil de sortie en répondant aux compétences au seuil d'entrée de la profession ou au seuil universitaire. L'équipe d'enseignantes et d'enseignants doit se pencher et se questionner sur les caractéristiques et les conditions de l'ÉSP, ainsi que sur les grilles d'évaluation, qui accompagnent l'activité évaluative. Le processus est exigeant, il requiert entre cinq et sept heures de travail. De plus, il nécessite une concertation en équipe programme. Pour soutenir et faciliter le processus réflexif de concertation de l'équipe programme, il peut s'avérer aidant d'être accompagné d'une conseillère pédagogique ou d'un conseiller pédagogique. Il est aussi possible qu'une enseignante ou un enseignant novice doive se référer à une ou un collègue, une conseillère ou un conseiller pédagogique, pour bien comprendre les réflexions et les fondements de l'ÉSP de son programme d'études.

Une enseignante ou un enseignant novice peut également construire de nouvelles connaissances en utilisant l'outil de validation de l'ÉSP. Ce dernier propose une liste de définitions pédagogiques qui a pour objectif de définir des concepts pédagogiques pertinents lorsque l'on traite de l'APC et de l'ÉSP. Les définitions des termes pédagogiques peuvent également susciter l'approfondissement des connaissances d'une enseignante ou d'un enseignant qui désirerait en apprendre davantage sur un concept, jusqu'ici peu connu.

Il aurait également été pertinent de proposer différents types de tâches évaluatives à utiliser dans une APC ainsi que des ressources associées, des liens internet pour chacune d'elle, pour rendre l'outil de validation de l'ÉSP plus interactif.

Bien que quatre programmes d'études aient été consultés, la validation de la fidélité de l'outil de validation reste à faire. La «fidélité d'un instrument dénote sa

capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus» (Boudreault, 2004, p. 171). Pour ce faire, l'outil de validation de l'ÉSP aurait pu être soumis à plusieurs enseignantes et enseignants d'un même programme d'études. En obtenant plusieurs résultats concernant une même analyse, il aurait été possible d'évaluer la fidélité de l'outil. Le réalisme de la tâche relié à l'essai amène à devoir faire des choix. C'est pourquoi cette caractéristique ne fut pas explorée dans le cadre de ces travaux.

3. LES PISTES DE RECHERCHE FUTURE

L'essai visait à répondre à la question suivante : «comment s'assurer qu'une ÉSP rende compte de l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études collégiales ?» Le résultat de cette recherche expérimentation se veut être un outil de validation de l'ÉSP réalisée avec la collaboration des participantes et des participants. Les réflexions et rétroactions de ces derniers ont favorisé la réalisation d'un outil qui puisse encadrer et accompagner la mise en œuvre de l'ÉSP. Il fut aussi suggéré que l'outil soit utilisé non seulement pour valider l'ÉSP, mais cet outil pourrait être adapté éventuellement dans le but d'accompagner des équipes élaborant une nouvelle ÉSP et être introduit au processus d'élaboration de programme.

Dans l'optique de poursuivre ces travaux, la conception d'un outil pour encadrer l'évaluation terminale de cours et la réalisation d'un outil d'autoévaluation pour l'étudiante et l'étudiant concernant l'ÉSP constituent des sujets intéressants pour de futurs travaux de recherche. Cela permettrait d'étendre les travaux de réflexion évaluative en amont dans le programme et ainsi de promouvoir une meilleure cohérence de la démarche d'apprentissage et d'évaluation prévue dans les programmes d'études.

À titre de conseillère pédagogique, il est pertinent de poursuivre la formation des enseignantes et des enseignants concernant l'évaluation des compétences dans

une APC. Une meilleure connaissance et compréhension de ces concepts devrait encourager la mise en place d'une stratégie d'enseignement et d'évaluation plus adaptée au cheminement collégial. Le soutien offert aux enseignantes et aux enseignants en lien avec l'évaluation des compétences au collégial ne peut que favoriser la réussite, la motivation et l'implication des étudiantes et des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman : Allyn & Bacon.
- Bélanger, D. et Tremblay, K. et Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal : Cégep de Maisonneuve et le Regroupement des collèges PERFORMA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/recherche-et-innovation/projets-de-la-delegation-collegiale/par-auteur/belanger-danielle-claude/>>. Consulté le 5 septembre 2013.
- Bloom, B. (1956). Traduit en 1975. *Taxonomie des objectifs éducatifs : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative, In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Cégep Marie-Victorin (2005). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Montréal : Cégep Marie-Victorin. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.collegemv.qc.ca/CMS/Media/2226_294_fr-CA_0_pol_12_PIEA.pdf> Consulté le 20 septembre 2012.
- Cégep Montmorency (2011). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Laval : Cégep Montmorency. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cmontmorency.qc.ca/tic/pdf/piea.pdf>> Consulté le 20 septembre 2012.
- Cégep de l'Outaouais (2011). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cegepoutaouais.qc.ca/images/stories/DE-P1PIEAJuin2011.pdf>> Consulté le 20 septembre 2012.
- Cégep de Sherbrooke (2010). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cegepsherbrooke.qc.ca/officiel/images/stories/communic/publications/politiques/evaluationapprentissages10.pdf>> Consulté le 20 septembre 2012.

- Cégep de Sherbrooke (s.d.). *Site du cégep de Sherbrooke*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/193-131-contexte-de-realisation>>. Consulté le 20 septembre 2012.
- Cégep Sorel-Tracy (2012). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Sorel-Tracy : Cégep de Sorel-Tracy. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cegepst.qc.ca/sites/default/files/piea_adoptee_ca14juin2012.pdf> Consulté le 20 septembre 2012.
- Collège Ahuntsic (1998). *Épreuve synthèse de programme document d'information pour les départements*. Montréal : commission des études, Comité de travail sur l'épreuve synthèse de programme.
- Collège Ahuntsic (2001). *Portrait de l'ensemble des activités synthèses à des fins d'information aux comités permanents*. Montréal : Service des programmes.
- Collège Ahuntsic (2010b). *Recueil des règles de gestions : Politique institutionnelle sur la recherche, PO-22*. Montréal : Collège Ahuntsic. *Site du Collège Ahuntsic*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/politiques/po-22_recherche2.pdf> Consulté le 10 juin 2013.
- Collège Ahuntsic (2011a). *Cahier programme Technologie de radio-oncologie*. Montréal : Collège Ahuntsic. *Site du Collège Ahuntsic*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.collegeahuntsic.qc.ca/public/7e1f5c75-1d2e-429e-8dc7-0c9373d8a53c/services/spdp/documents/cahiers-prog/cp-radio-onco.pdf>>
- Collège Ahuntsic (2011b). *Recueil des règles de gestions : Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, PO-12*. Montréal : Collège Ahuntsic. *Site du Collège Ahuntsic*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/politiques/po-12_evaluation_des_apprentissages2.pdf> Consulté le 5 septembre 2012.
- Collège Maisonneuve (2002). *Guide d'accompagnement, Analyse du devis ministériel d'une compétence*. Montréal : Service de développement pédagogique.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1994). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, janvier 1994. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/PIEA_Cadre.pdf> Consulté le 10 juin 2013.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, mai 2012. Site téléaccessible à l'adresse < http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/Evaluation_PIEA_Cadre_2012.pdf> Consulté le 10 juin 2013.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Ste-Foy. Site du Conseil supérieur de l'éducation. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>> Consulté le 1 octobre 2011.
- Cormier, J. et Henry, J. (s.d). Les archives de DISCAS. *Site de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.csrndn.qc.ca/discas/taxonomie/Taxonomie.html>>. Consulté le 8 mars 2011.
- Côté, F. (2003). Épreuve synthèse de programme alliant formation générale et formation spécifique, trois formules inusitées. *Pédagogie collégiale*, 17(1), 22.
- Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*. Montréal : Les cahiers de l'AQPC.
- Crête J. (2009) L'éthique en recherche sociale *In* B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd p. 285-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- D'Amour, C. (1996). Journal de bord, Si je devais passer une épreuve synthèse. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 7-8.
- D'Amour, C. (1997a). *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme* *In* H. Guy (2004) *L'évaluation des apprentissages, Carrefour de la réussite au collégial* (p. 319-323). Regroupement des collèges, PERFORMA.
- D'Amour, C. (1997b). Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 17-21.
- D'Amour, C. et le groupe de travail PERFORMA (1996). *L'épreuve synthèse de programme, Cadre de référence 2^e partie*. Communication présentée à l'Assemblée générale de PERFORMA, Sherbrooke, février 1996.
- Deshaies, P. (2002). Les types d'évaluation *In* H. Guy (2004) *L'évaluation des apprentissages, Carrefour de la réussite au collégial* (p. 129-169).

- Dolbec, A. et Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 532-569). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Durand, M.-J., Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. et Desbiens. (2012). *L'évaluation des apprentissages de la planification de la démarche à la communication des résultats*, (2^e éd.). Montréal : Éditions Marcel Didier inc. (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique, In T. Karsenti et Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (2^e éd., p. 19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. s.d.).
- Gouvernement du Québec (1993a). *Règlement sur le régime des études collégiales Québec : Ministère de l'Éducation, Site des publications gouvernementales du Québec.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=%2F%2FC_29%2FC29R4.htm> Consulté le 3 octobre 2011.
- Gouvernement du Québec (1993b). *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 (1995). *Recherche de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'approche par compétences.* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec (1999). *Technologie de radio-oncologie, programme d'études techniques, 142.C0.* Québec : Ministère de l'Éducation. *Site de l'inforoute de la formation professionnelle et technique.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.inforoutefpt.org/publications/pdf/PE19TechRadioOncologie142C0_1999.pdf> Consulté le 6 janvier 2012.
- Gouvernement du Québec (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Élaboration des programmes d'études techniques.* Québec: Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Être évaluer pour mieux apprendre.* Québec : Ministère de l'Éducation, Site des

publications gouvernementales du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPE_PS/Formation_jeunes/Evaluation/13-4602.pdf> Consulté le 23 juillet 2012.

Gouvernement du Québec (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*. Québec: Ministère de l'Éducation. Site téléaccessible à l'adresse <www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/CadreFinalInforoute.pdf> Consulté le 17 décembre 2013.

Gouvernement du Québec (2013a). *Mission du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Ministère de l'Éducation. *Site de l'inforoute de la formation professionnelle et technique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/mission/>> Consulté le 13 décembre 2013.

Gouvernement du Québec (2013b). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

Guy, H., Poirier, M. et Deshaies, P. (2003). *Démarche générale d'élaboration ou de révision d'une épreuve d'évaluation dans le cadre du projet, Enseigner au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Regroupement des collèges PERFORMA.

Guy, H., Poirier, M. et Deshaies, P. (2004). *L'évaluation des apprentissages, Carrefour de la réussite au collégial*, Regroupement des collèges. PERFORMA.

Howe, R. (2005). Les épreuves synthèses de programme, dix ans plus tard. *In Acte du 25e colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 95-99). Rimouski : Le cégep pour savoir-agir.

Howe, R. (2006). La Note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : Quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1),13.

Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.

Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 1999).

- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Le jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. (1995). L'épreuve synthèse de programme gage ou facteur d'intégration des apprentissages? *Pédagogie collégiale*, 8(1),18.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe In B. Gauthier,(dir) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd p. 285-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions., *Pédagogie collégiale*. 14(2), 34-40.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel d'évaluation scolaire : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. Site de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4230/pdf/SZBW_2008_H3_S483_Laveault_D_A.pdf> Consulté le 10 septembre 2012.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd.1994).
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (p. 13-47). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1er éd.1988).
- Leroux, J.L. (1999). *Proposition pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences lors d'un stage*, Recherche de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.

- 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. (2010a). *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>>. Consulté le 5 décembre 2012.
- Leroux, J. L. (2010b). *Comment des enseignants du collégial évaluent-ils les compétences? Article de vulgarisation des résultats d'une recherche*. Rapport de recherche PAREA 787402. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe. Site du Centre de documentation collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787402-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-article-PAREA-2010.pdf>>. Consulté le 25 juillet 2012.
- Leroux J.L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : Une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval: Groupe Beauchemin Éditeur.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Recherche de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.
- Marcotte, A. et Sabourin, G. (2001). *Validation d'un guide pédagogique sur l'épreuve synthèse en sciences de la nature*. Montréal : Regroupement des collèges PERFORMA. Bibliothèque nationale du Québec.
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Recherche de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Otis, F. et Ouellet, L. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme, *Pédagogie collégiale*. 10(1), 10.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches*

qualitatives, 27(2), 139-140. Document téléaccessible à l'adresse [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/volume27\(2\).html](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/volume27(2).html). Consulté le 9 janvier 2012.

Pôle de l'Est. (1996). Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence. Québec : PERFORMA. Site de la faculté d'éducation secteur PERFORMA. Site téléaccessible à l'adresse http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pole_de_l_est_1996_table_des_matières.pdf> Consulté le 5 octobre 2011.

Pratte, M. (2002). Enseigner. Un acte professionnel en pleine évolution, *Pédagogie collégiale*. 16(2), 17-22.

Raymond, D. et Association québécoise de pédagogie collégiale (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner : Un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Rioux, J. (1995). *Qu'est-ce qu'un profil de diplômé?* Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, Direction adjointe aux programmes des Humanités.

Roegiers, X. et de Ketele, J. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Roy, S. (2009). L'étude de cas In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation In T. Karsenti et Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984)..

Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?...Quelle question! *Vie Pédagogique*, 120 (septembre-octobre), 20-23.

Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc.

- Scallon, G. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-26.
- St-Germain, M. (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 133-158). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste In Hivon R. (dir) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 27-56.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (Authentic) Test. *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.

ANNEXE A
LE PORTRAIT DE L'ACTIVITÉ SYNTHÈSE DU PROGRAMME
TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE OFFERT AU COLLÈGE
AHUNTSIC

L'activité synthèse du programme devait permettre de :

- a) Recevoir le patient adéquatement et l'informer de la procédure et des effets secondaires possibles tout en demeurant conforme aux règles d'éthique et de déontologiques de la profession;
- b) Analyser le dossier de radio-oncologie en vue de prévoir les besoins techniques, physiologiques et psychologiques du patient;
- c) Appliquer les traitements de radio-oncologie au patient ayant en main toutes les données techniques nécessaires au traitement;
- d) Connaître le fonctionnement du milieu hospitalier en radio-oncologie afin de maximiser l'efficacité du roulement quotidien tout en se conformant aux exigences départementales;
- e) Analyser différentes histoires de cas et réaliser une présentation départementale ou un travail de recherche dans le but de favoriser l'intégration des nouvelles connaissances toujours grandissantes dans le domaine de l'oncologie, et ce, plus particulièrement en radio-oncologie;
- f) Appliquer une attitude professionnelle en tout temps. (p. 7)

Collège Ahuntsic (2001). *Portrait de l'ensemble des activités synthèses à des fins d'information aux comités permanents*. Montréal : Service des programmes.

ANNEXE B

**LES COMPÉTENCES ASSOCIÉES AU COURS PORTEUR DE L'ÉPREUVE
SYNTHÈSE DE PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE**

Cinq compétences associées au cours porteur de l'ÉSP

1. **Administrer des traitements de radiothérapie (005X);**
2. **Effectuer la simulation de traitements de radiothérapie transcutanée (005Z);**
3. **Exécuter de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie (0062);**
 - a) **planifier l'horaire de travail;**
 - b) **vérifier le fonctionnement de l'appareil;**
 - c) **administrer le traitement de radiothérapie transcutanée;**
 - d) **gérer quotidiennement le matériel;**
 - e) **répondre aux demandes du personnel du centre hospitalier.**
4. **Effectuer la dosimétrie de traitements de radiothérapie transcutanée (0060)**
5. **Appliquer une stratégie favorisant l'intégration à la vie professionnelle (0063) (p. 30).**

Collège Ahuntsic (2011a). *Cahier programme Technologie de radio-oncologie*. Montréal : Collège Ahuntsic.

ANNEXE C
LES CONSIGNES DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE
DU PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE

Les consignes de l'ÉSP²²

Automne 2011-hiver 2012

L'élaboration de l'épreuve synthèse de programme est une obligation ministérielle dans le cadre de tous les programmes techniques. Elle vise la synthèse du DEC en technologie de radio-oncologie 142.C0. Elle consiste à démontrer que l'étudiant a assimilé toutes compétences nécessaires dans l'exercice de ses fonctions futures.

Lors de l'élaboration de votre travail, vous devrez faire mention de pharmacologie ou chimiothérapie, des soins de la santé et sécurité, de pathologie, de biologie, de dosimétrie, de physique, etc. La grille de correction ainsi qu'un gabarit de travail se retrouvent dans le présent document afin que vous puissiez ne rien oublier. Le cahier programme pourrait vous être utile pour les examens de l'Ordre professionnel. Il est fortement suggéré de partager l'information entre collègues étudiants suite à la correction. Or, pour ce faire, vous devrez remettre une copie électronique, qui sera diffusée sur Léa²³ et sera ainsi mise à la disposition de tous les élèves de 3^e année pour faciliter votre étude.

L'ÉSP vous permettra de faire de la recherche aux fins de la prise de décisions fondée sur les éléments probants et de discuter des enjeux de l'éthique sur la recherche. (Compétence A5 du profil national des compétences (PNC)²⁴)

Par ailleurs, le travail devra être remis par écrit en respectant des critères bien précis présentés dans le gabarit de travail pour l'épreuve synthèse de programme. Tout critère n'étant pas respecté sera pénalisé lors de la correction.

²² Collège Ahuntsic, 2004

²³ Léa est un environnement pédagogique disponible via le système de gestion académique Omnivox. Léa permet le partage de contenu et d'information entre les enseignants et leurs étudiants. Il est possible d'y déposer des documents et des liens ainsi que les résultats et commentaires des évaluations formatives et sommatives d'un cours.

²⁴ Le profil national des compétences nous informe sur les compétences à développer pour répondre aux exigences de l'association médicale canadienne (AMC) pour un technologue en radio-oncologie qui exerce sa profession au Canada.

Vous devez **obligatoirement** identifier sur le document par un appendice parenthèse, le *cours qui se rattache* à la section concernée ainsi que la référence littéraire trouvée (*aucune note de cours à titre de référence*).

Exemple :

(*référence : pathologie I*)¹

Stade I	
Stade II	a : ...

1. L.H.SOBIN ET CH.WITTEKIND, *TNM, Classification des tumeurs malignes*, UICC, Éd. Cassini, 2003 (pages 222-223)

Critères de réalisation pour l'Épreuve Synthèse de programme :

Le gabarit, pour la consultation, et la prescription sont disponibles sur Léa

Élaboration d'une mise en situation complète comportant une prescription et une consultation. La consultation doit être d'au moins ½ page et comporter les éléments suivants (dans l'ordre) :

1. Utiliser et compléter le gabarit pour la prescription
2. Identifier les motifs de la consultation
3. Antécédents médico-chirurgicaux
4. Médication
5. Histoire clinique
6. Investigation
7. Examens cliniques
8. Conclusion : décision du radio-oncologue pour le plan de traitement

Pour chaque cours spécifique du programme, l'étudiant devra élaborer **2 questions** par cours, 2 questions relatives à l'Ordre professionnel (comités, etc.) **plus 6 ou 8**, selon le cas, questions au choix pour un total de 34 questions.

- Voici les cours à considérer : biologie I et II, Formation et profession, Soins en radio-oncologie, Imagerie, Pathologie I, Pathologie II, Appareillage, Radiation et matière, Fabrication d'accessoires, Radiobiologie et protection, Dosimétrie, Curiothérapie, Simulation. Compléter en réalisant deux questions en lien avec l'Ordre professionnel et six questions supplémentaires en lien avec les cours de votre choix

♦ Toutes les questions devront être accompagnées de la réponse, indexées et appuyées par une référence littéraire récente (aucune note de cours). Il est fortement suggéré que les références aient moins de 10 ans, dans le cas contraire, la plus récente possible.

- ◆ Les copies des références devront être clairement identifiées à l'aide d'un surligneur et annexées, **dans l'ordre**, au travail synthèse. Vous devez inscrire sur vos copies le nom du livre utilisé afin de faciliter la correction
- ◆ La bibliographie devra se retrouver à la fin du document de travail.

Exemple : L.H.SOBIN ET CH.WITTEKIND, *TNM, Classification des tumeurs malignes*, UICC, Éd. Cassini, 2003 (pages 222-223).

- ◆ Les références tirées du Web seront acceptées uniquement sous conditions d'être tirées **d'un site officiel. Tel que «.org», site gouvernemental ou universitaire. Le site Wikipédia n'est pas accepté.**

Critères de rédaction :

Le travail doit être rédigé sur ordinateur en respectant les consignes suivantes :

- Les questions doivent être à court développement, à choix multiples (a, b, c, d) ou encore à réponses brèves. Elles doivent se retrouver à proportion égales. Ce qui signifie : Par exemple : 3 choix multiples, 3 développements, 3 réponses brèves. **Aucune question de type vrai ou faux ne sera acceptée.**
 - Le texte doit être justifié et écrit à simple interligne (avec tous les accents) dans un texte continu, soit sans colonne avec le caractère Times New Roman 12 pts.
 - Tout tableau ou figure devant être utilisé pour la question doit être intégré au bon endroit dans le travail. La source doit aussi y être présente.
 - Toutes les images numérisées ne doivent pas dépasser 300ppp (ou dpi) afin de permettre un format électronique adéquat.
 - La copie papier ainsi que la copie électronique doivent parvenir à l'enseignant(e) clinique suite à votre deuxième mois d'étude.
- La qualité du français sera évaluée de la façon suivante : 1-5 fautes : - 1%

5- 10 fautes : -3%

10-15 fautes : -5%

15-20 fautes : -7%

20 fautes et + : -10%

ANNEXE D
LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DU
PROGRAMME TECHNOLOGIE DE RADIO-ONCOLOGIE

La grille d'évaluation utilisée par les enseignantes et les enseignants en radio-oncologie ²⁵							
Consultation :	Commentaires	pondération	Élevé	Moyen	faible	Non Pertinent	Total
Tous les éléments doivent être présents pour l'obtention des points	Vous réferez au gabarit de la consultation pour inclure tous les éléments	/2					/2
Plausibilité de l'histoire de cas	Cohérence de la consultation. Chaque élément erroné occasionne la perte d'un point	/5					/5
Prescription :	Commentaires	Pointage					Total
Conformité vs consultation	la prescription est conforme	/2					/2
<p>Questions en relation avec la consultation et la prescription</p> <p>Afin d'obtenir tous les points, l'étudiant doit présenter la question, la réponse adéquate ainsi que la référence surlignée et classée au bon endroit. La note attribuée est de 1 ou 0. Aucun demi-point n'est attribuable pour une question.</p> <p>N.B La pertinence des questions et le lien avec la pathologie et/ou la consultation est un critère important pour l'attribution des points.</p>	2 biologie I et II	/2					/34
	2 Formation et profession	/2					
	2 Ordre professionnel	/2					
	2 Soins en radio-oncologie	/2					
	2 Imagerie	/2					
	2 Pathologie I	/2					
	2 Pathologie II	/2					
	2 Appareillage	/2					
	2 Radiation et matières	/2					
	2 Fabrication d'accessoires	/2					
	2 Radiobio et protection	/2					
	2 Dosimétrie	/2					
	2 Curiethérapie	/2					
	2 Simulation	/2					
	1 Q1	/1					
	1 Q2	/1					
	1 Q3	/1					
1 Q4	/1						
1 Q5	/1						
1 Q6	/1						
1 Q7 (si pas de curie)	/1						
1 Q8 (si pas de curie)	/1						
Le niveau de difficulté des questions et la pertinence de celles-ci se distribuent ainsi						Total	
≥ 28 questions niveau moyen / élevé						10 pts	
20-27 questions niveau moyen / élevé						6 pts	
9-19 questions niveau moyen / élevé						3 pts	
< 9 questions niveau moyen / élevé						0	
Qualité du français (10% de la note finale de l'évaluation)							
Total						/55	

²⁵ Collège Ahuntsic, Programme de Technologie de radio-oncologie, 2004.

ANNEXE E

**LA RELATION ENTRE LES INDICATEURS D'ÉVALUATION DE L'ÉSP
ET LES NIVEAUX TAXONOMIQUES SELON LA TAXONOMIE RÉVISÉE
DE BLOOM, CORMIER ET HENRY (DISCAS)**

Indicateurs	Niveau taxonomique révisé du domaine cognitif Bloom	Processus et aspect concernant les types d'objectifs cognitifs et psychomoteurs de DISCAS
Validation des caractéristiques du patient fictif créé	Comprendre Transposition de connaissances.	Processus : relier Associer des informations, faire des liens entre l'état du patient et la pathologie à l'étude Aspect : organisation de l'information
Plausibilité de l'étude de cas	Analyser Discriminer des connaissances en fonction d'une pathologie et d'un patient fictif.	Processus : analyser Traiter les connaissances en lien avec la pathologie et assurer la cohérence entre le patient fictif créé et les notions acquises dans la formation Aspect : traitement de l'information
Conformité de la prescription	Comprendre Transposition des éléments de la consultation dans la prescription médicale	Processus : décrire Dresser la liste des informations de la consultation que l'on doit retrouver sur la prescription. Aspect : stockage de l'information
Pertinence des questions élaborées	Évaluer Production de questions documentées par une référence bibliographique en prenant soin de créer des liens avec les connaissances de la discipline.	Processus : produire Rédiger des questions documentées par une référence bibliographique en prenant soin de créer des liens avec les connaissances de la discipline. Aspect : création
Difficulté des questions élaborées;	Créer Produit d'une recherche documentaire afin de développer des questions nouvelles et d'actualité. Mise en relation avec la pathologie à l'étude et les cours de la discipline. Formulation de questions et réponses de niveau de difficulté moyennement élevé.	Processus : produire Créer des questions et communiquer les réponses à la suite d'une recherche documentaire récente. Réaliser des questions dont le degré de difficulté est relativement élevé. Aspect : création
Qualité de la langue française.	Appliquer Utilisation des règles lexicales, grammaticales, syntaxiques et sémantiques.	Processus : appliquer Utiliser des règles lexicales, grammaticales, syntaxiques et sémantiques. Aspect : exécution

Adapté d'Anderson et Krathwohl (2000), Cormier et Henry (s.d.)

ANNEXE F
LA TAXONOMIE DE BLOOM ET LA TAXONOMIE RÉVISÉE DE BLOOM

Bloom	Anderson et Krathwohl
la connaissance	se souvenir
la compréhension	comprendre
l'application	appliquer
l'analyse	analyser
la synthèse	évaluer
l'évaluation	créer

Bloom (1956) et Anderson et Krathwohl (2000).

ANNEXE G
LA TAXONOMIE DE DISCAS

Types d'objectifs	Aspects	Capacités sollicitées	PROCESSUS	Exemples de comportements
Expérientiels (vécu personnel)	Perception	Éveil	EXPLORER	se familiariser, percevoir, discuter, manipuler, échanger avec ses pairs
	Rappel	Mémoire épisodique	RAPPELER	raconter, dire, inventorier
	Objectivation	Métacognition	RÉTROAGIR	dire ce qu'il ressent, évaluer son action, dire pourquoi il...
Cognitifs et psychomoteurs (habiletés intellectuelles)	Réception de l'information	Attention	CONSTATER	reconnaître, comprendre
	Stockage de l'information	Observation Mémoire à long terme	IDENTIFIER	nommer, repérer, indiquer, énoncer, définir
			DÉCRIRE	énumérer, caractériser, dresser la liste
	Codage de l'information	Pensée symbolique	INTERPRÉTER	lire, déchiffrer, résumer, expliciter, préciser
			REPRÉSENTER	schématiser, tracer, écrire sous forme de, transposer
	Organisation de l'information	Pensée associative	RELIER	comparer, classer, associer, établir le lien, mettre en relation
EXPLIQUER			illustrer, montrer, donner des exemples, démontrer	
Traitement de l'information	Inférence	ANALYSER	découvrir, établir, rechercher, faire une hypothèse, juger si, vérifier	
Cognitifs et psychomoteurs (habiletés pratiques)	Exécution	Performance	APPLIQUER	exécuter, utiliser, faire, respecter, calculer, déterminer
	Création	Sélection	CHOISIR	fournir, retenir, sélectionner, déterminer, juger
		Intégration	PRODUIRE	créer, réaliser, composer, rédiger, communiquer
	Résolution de problèmes	Intégration	SYNTHÉTISER	résoudre un problème, démontrer, évaluer, élaborer une stratégie, décider
Affectifs (attitudes)	Réception	Ouverture	ACCUEILLIR	prendre conscience, reconnaître, accepter
	Communication	Authenticité	EXPRIMER	se situer, donner son opinion
	Mobilisation	Adhésion	S'ENGAGER	participer, poser des gestes

Cormier, J. et Henry, J. (s.d.). Les archives de DISCAS. *Site de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.csrndn.qc.ca/discas/index.html>

ANNEXE H
L'ANALYSE DU NIVEAU TAXONOMIQUE DES ÉLÉMENTS DE LA
COMPÉTENCE 0062

Le tableau suivant permet d'identifier les niveaux taxonomiques révisés de Bloom ainsi que les processus associés aux types d'objectifs cognitifs et psychomoteurs proposés par DISCAS, des éléments de la compétence (0062).

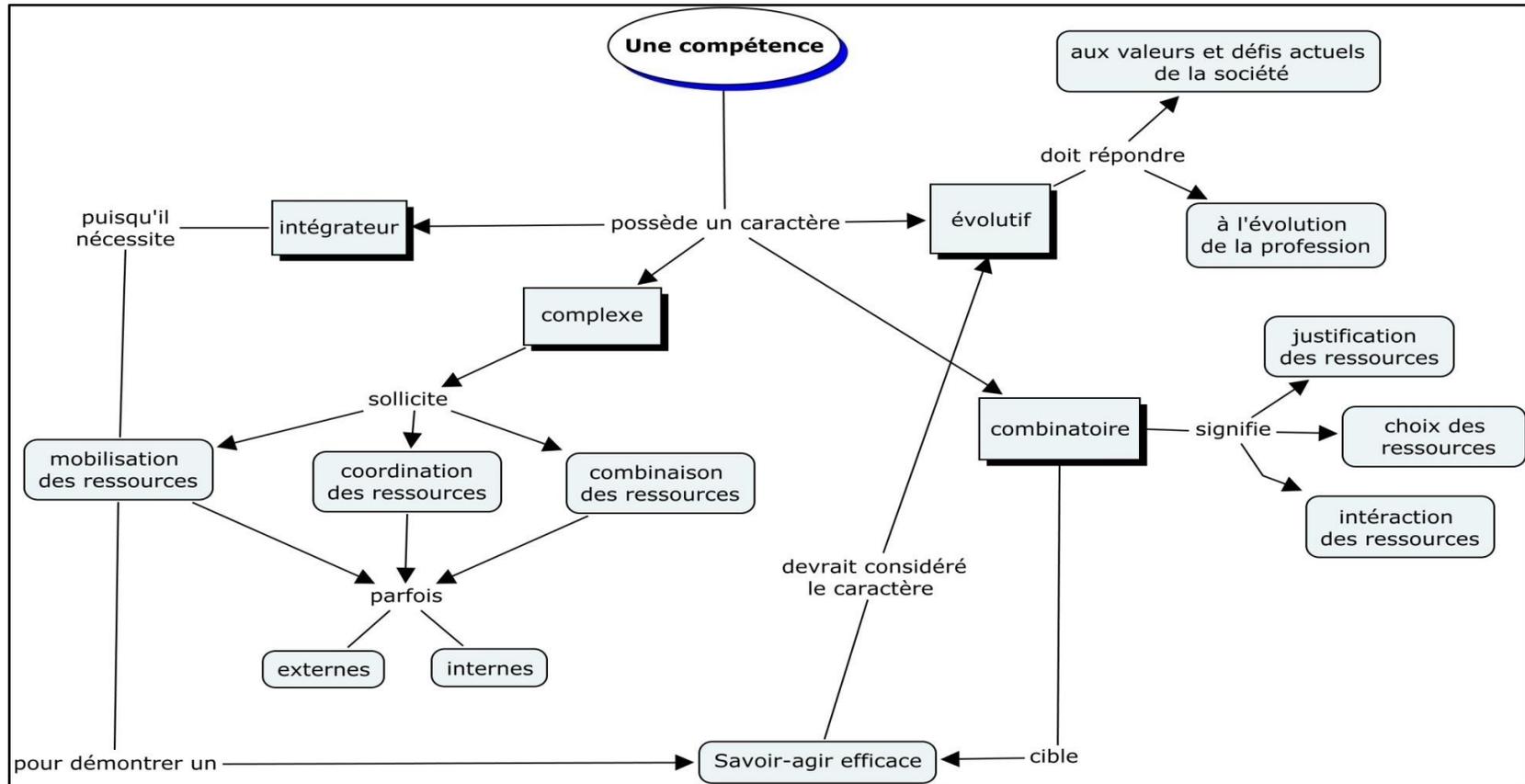
Compétence (0062)

Exécuter, de façon continue, l'ensemble des tâches techniques en radio-oncologie.

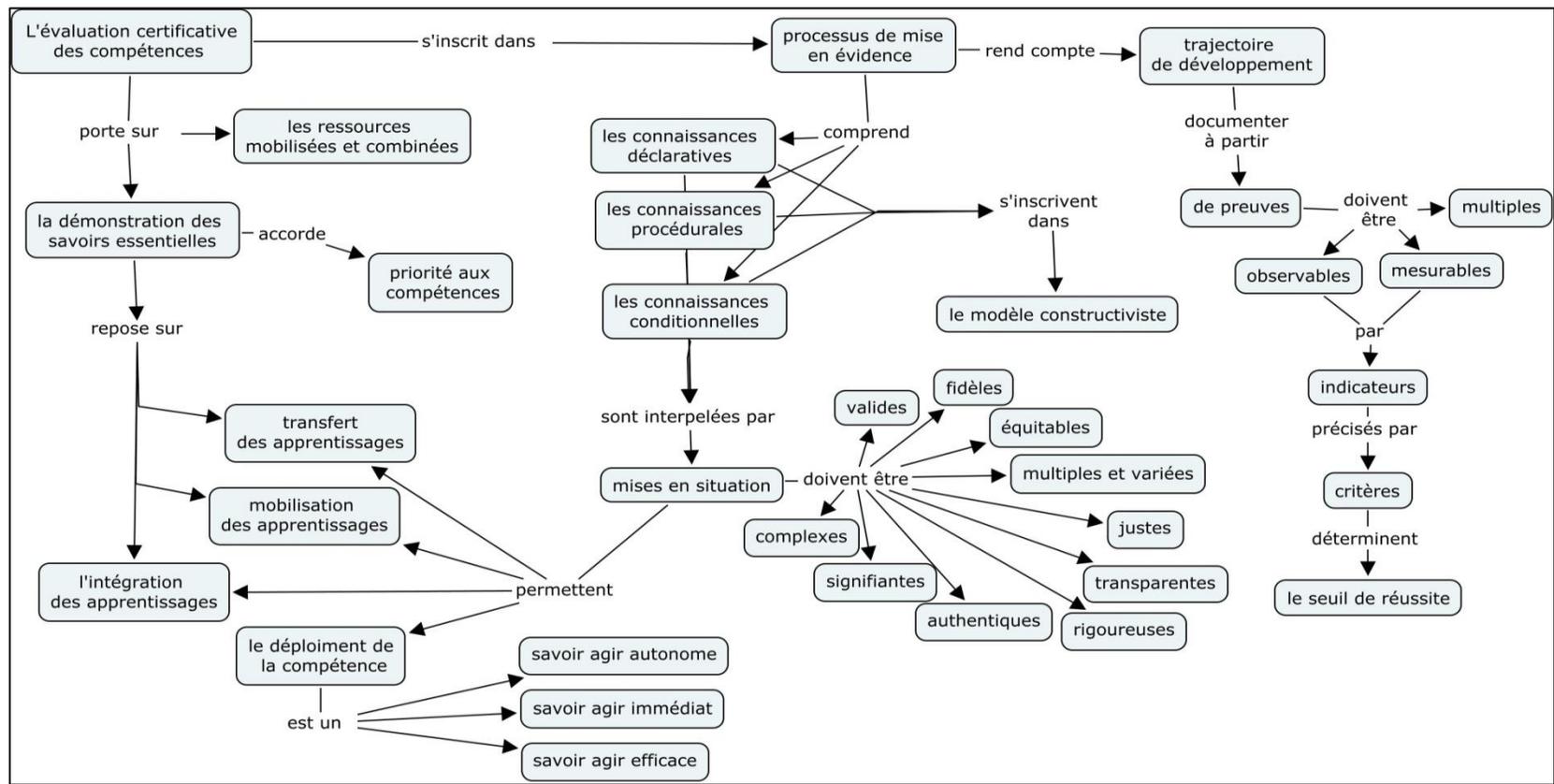
Élément de compétence	Critère de performance	Niveau taxonomique révisé du domaine cognitif de Bloom	Processus associés aux types d'objectifs cognitifs et psychomoteurs selon DISCAS
1. <i>Planifier</i> l'horaire de travail.	1.1 <i>Planification</i> optimale du temps alloué à chaque patient en fonction de l'état général du patient et de la technique utilisée.	<i>Appliquer</i> Être capable de produire un horaire quotidien en fonction de l'état des patients (es) et des techniques utilisées.	<i>Appliquer</i> Production adéquate d'un horaire quotidien en fonction de l'état des patients (es) et des techniques utilisées.
2. <i>Vérifier</i> le fonctionnement des appareils	2.1 <i>Respect des procédures de contrôle</i> des appareils de traitement.	<i>Appliquer</i> Être capable d'exécuter et de respecter les procédures de contrôle des différents appareils de traitement.	<i>Appliquer</i> Exécution et respect des procédures de contrôle des différents appareils de traitement.
3. <i>Administrer</i> les traitements.	3.1 <i>Repérage rigoureux</i> de toutes les données pertinentes relatives à la consultation médicale, à la prescription, à la simulation et à la dosimétrie du traitement.	<i>Analyser</i> Être capable d'identifier des informations cliniques pertinentes, les relations et les principes d'organisation d'un plan de traitement complet.	<i>Analyser</i> Traitement de l'information
	3.2 <i>Regroupement ordonné</i> du matériel nécessaire aux différentes opérations de positionnement du patient.	<i>Appliquer</i> Se rappeler et manipuler correctement les accessoires nécessaires au bon positionnement en fonction de la pathologie à traiter	<i>Appliquer</i> Regroupement des bons accessoires et exécution adéquate des manipulations relative aux accessoires utilisés pour un bon positionnement du patient.
	3.3 <i>Transmission claire et adaptée</i> de renseignements à la patiente ou au patient sur l'ensemble des opérations liées à la dosimétrie, la simulation, le traitement, les services offerts ou tout autre sujet pertinent.	<i>Analyser</i> Être capable d'identifier les relations entre les observations du patient et les gestes techniques à poser. Être en mesure de transmettre les informations justes au patient en fonction du traitement déterminé et détecter une problématique afin de pouvoir en informer l'équipe médicale.	<i>Analyser</i> Traiter l'information en fonction de chaque patient, des différentes techniques de traitement et des gestes techniques appropriés.

	3.4 Exécution précise et dans l'ordre des manœuvres de mise en position de la patiente ou du patient et vérification attentive du confort.	<i>Évaluer</i> Être capable de produire le positionnement optimal de traitement et de le modifier au besoin afin d'assurer un traitement adéquat en fonction de la pathologie à traiter.	<i>Produire</i> Réalisation adéquatement du positionnement et les mesures nécessaires à la mise en traitement.
	3.5 <i>Vérification rigoureuse</i> de la concordance entre les paramètres du traitement et ceux de la simulation et de la dosimétrie.	<i>Évaluer</i> Être capable de porter un jugement clinique sur les mesures prises en cours de traitement, identifier les causes possibles de discordance et apporter les corrections pour assurer un traitement de qualité.	<i>Synthétiser</i> Évaluation et intégration des mesures techniques, élaboration d'une démarche de résolution de problème et prise de décision concernant l'administration du traitement suite à la modification apportée.
4. Gérer quotidiennement le matériel d'utilisation courante	3.6 Détermination et <i>explication justes</i> des causes de discordance et application des correctifs 4.1 <i>Vérification rigoureuse</i> des produits, des accessoires et du matériel technique nécessaire au traitement	<i>Appliquer</i> Être capable de faire la gestion et la vérification des produits, des accessoires et du matériel technique nécessaire au traitement pour assurer un traitement de qualité.	<i>Appliquer</i> Exécution de certaines vérifications en lien avec les produits, les accessoires et le matériel technique nécessaire au traitement pour assurer un traitement de qualité.
5. Répondre aux demandes du personnel du centre hospitalier	5.1 <i>Pertinence et clarté des informations</i> transmises.	<i>Comprendre</i> Être capable d'expliquer et de transmettre clairement les informations relatives au traitement du patient aux différents intervenants médicaux.	<i>Expliquer</i> Organisation efficace des informations en vue d'expliquer et de transmettre clairement les informations relatives au traitement du patient aux différents intervenants médicaux.

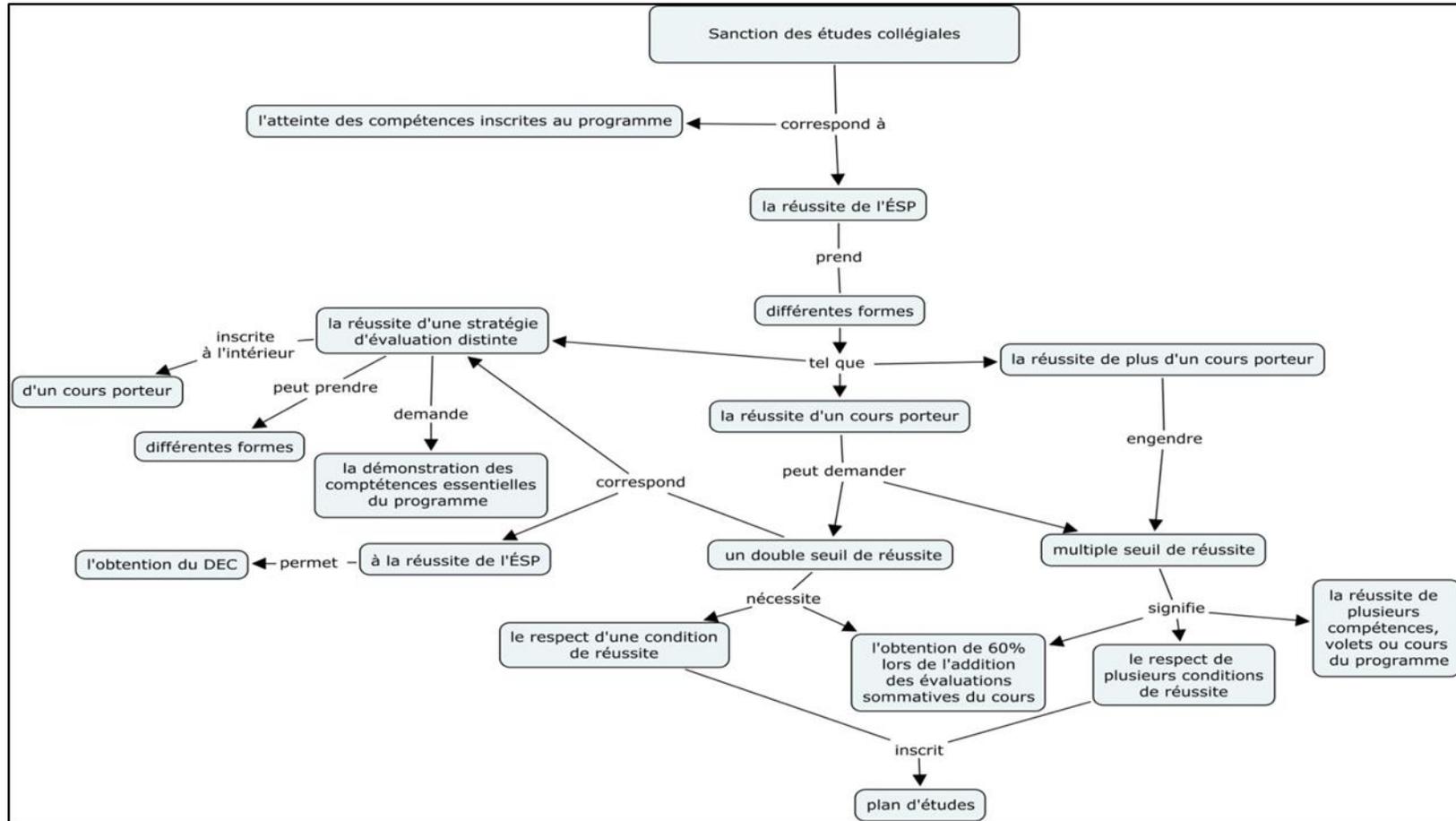
ANNEXE I
LES CARTES CONCEPTUELLES



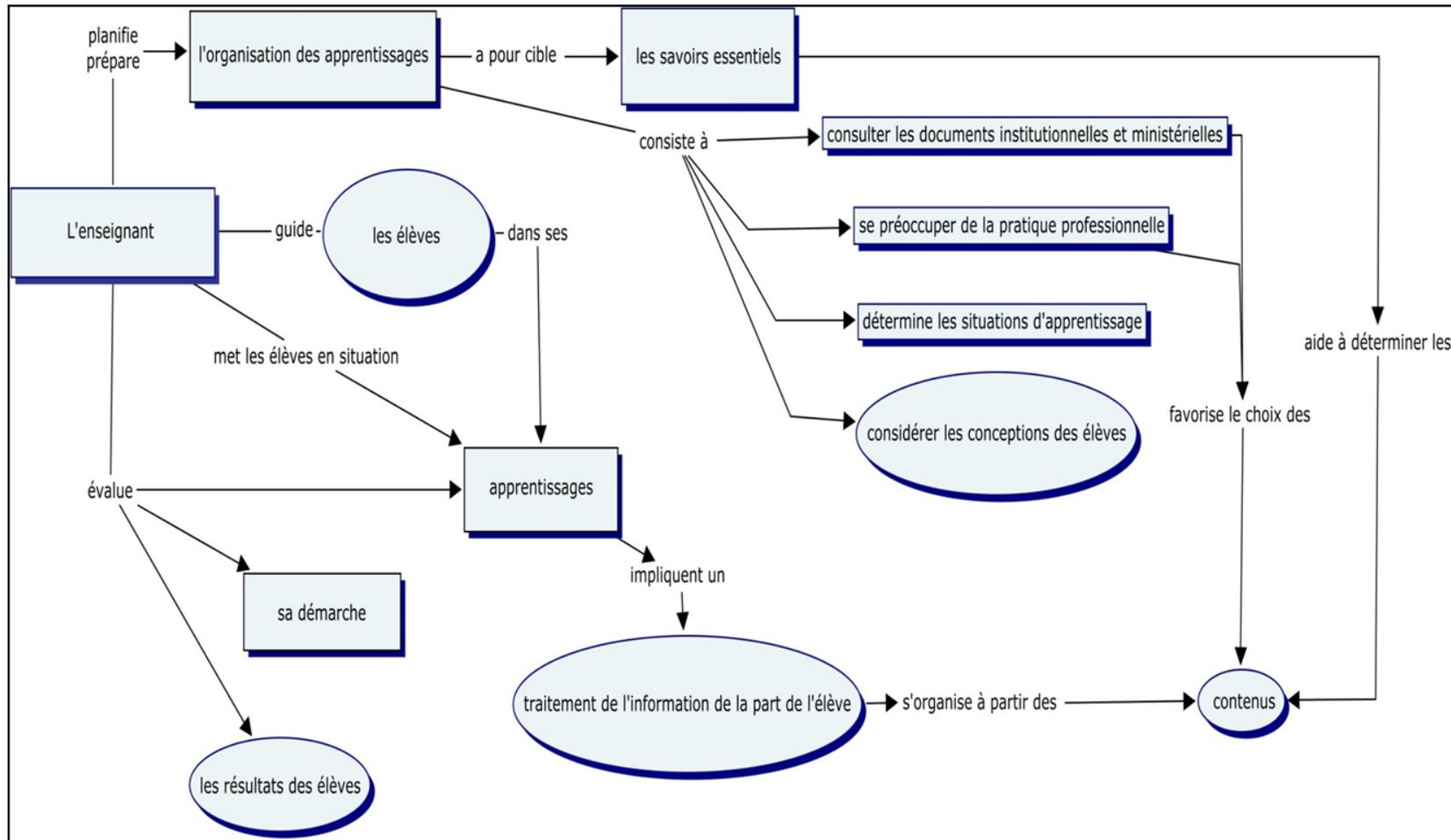
Carte de concepts 1 : Les caractéristiques d'une compétence adaptée de Tardif (2006) et Leroux (2009).



Carte de concepts 2 : L'évaluation des compétences, inspirée de Tardif (2006), Guy et al. (2004).



Carte de concepts 3 : La sanction des études liée à l'ÉSP dans les programmes d'études inspirée de Howe (2006).



Carte de concepts 4 : Les éléments à considérer lors de la conception d'une activité d'évaluation des apprentissages

ANNEXE J
LES ÉTAPES DU DÉROULEMENT ET LES ÉCHÉANCIERS

LES ÉTAPES DU DÉROULEMENT ET LES ÉCHÉANCIERS

Description du déroulement de l'essai	Échéancier
La mise au point de l'outil de validation de l'ÉSP	
Conception du cadre de référence.	Septembre 2012 à décembre 2013
Conception d'un outil de validation de l'ÉSP au regard du cadre de référence.	Octobre 2012 -décembre 2013
Élaboration d'une lettre de consentement pour les enseignantes, les enseignants, les conseillers pédagogiques qui ont accepté de participer à la démarche.	Janvier 2013
Conception des outils de collectes de données au regard du cadre de référence.	octobre 2012-février 2013
Conception d'un questionnaire pour évaluer l'outil de validation l'ÉSP.	Décembre 2012
La mise en place des conditions d'expérimentation	
Pré-expérimentation du questionnaire auprès d'enseignantes et d'enseignants.	Janvier 2013
L'expérimentation et la mise en forme des résultats	
Distribution de l'outil de validation et collecte de données à partir du questionnaire électronique distribué aux enseignantes et aux enseignants.	Mars 2013
Cueillette des résultats des questionnaires électroniques et analyse des données, identification des améliorations soulevées. Première modification de l'outil de validation.	Mai 2013
Élaboration du schéma d'entrevue téléphonique semi-dirigée.	Mai 2013
Réalisation des entrevues téléphoniques semi-dirigées: prise de note durant l'entrevue enregistrement (audio) des informations.	Juin-août 2013
Transcription intégrale des données en vue de leur analyse qualitative.	Juin- août 2013
Analyse des résultats et identification des améliorations soulevées.	Juin-septembre 2013
Présentation et interprétation des résultats. Rédaction du chapitre 4. Réalisation de la version finale de l'outil de validation de l'ÉSP.	septembre –décembre 2013

ANNEXE K

LE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Titre de la recherche : **Proposition d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme d'études collégiales**

Durée de la recherche (collecte de données) : du 17 avril au 30 décembre 2012

Contexte de la recherche : Essai présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Programme PERFORMA) en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement (M.Éd.) Maîtrise en enseignement au collégial

Bonjour,

Je sollicite votre participation à une recherche expérimentation réalisée dans le cadre d'un projet de recherche en éducation.

La recherche à laquelle vous acceptez de participer vise à valider la conception d'un outil mis en place par la chercheuse pour valider l'épreuve synthèse d'un programme (ÉSP) d'études. Elle vise à répondre à la question suivante :

Comment s'assurer qu'une ÉSP rende compte de l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études collégiales ?

Pour être en mesure de bien répondre à la question de notre recherche, plusieurs objectifs de recherche devront être atteints.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

1. expérimenter un outil pédagogique pour soutenir des enseignantes et des enseignants dans la validation de l'ÉSP;
2. analyser les résultats de l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP avec des enseignantes et des enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP.

Elle est menée par madame Catherine Boulanger, enseignante du programme de radio-oncologie, conseillère pédagogique au cégep de Sorel-Tracy et étudiante à la maîtrise en éducation collégiale de l'Université de Sherbrooke sous la direction de monsieur Jean-Pierre Bonin.

Votre participation consiste à utiliser un outil de validation de l'ÉSP, à compléter un questionnaire électronique et à participer à une entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée. Elle atteste aussi que vous acceptez, que la rencontre soit enregistrée, afin de faciliter la collecte des résultats.

Votre participation à cette recherche est strictement confidentielle et nous ne conserverons pas votre nom dans nos bases de données lorsque la recherche sera terminée. Il ne sera pas non plus mentionné dans les textes et les communications scientifiques. De plus, l'enregistrement de l'entrevue téléphonique semi-dirigée sera détruit une fois la recherche terminée.

Nous considérons que les risques associés à votre participation à cette recherche sont : le temps consacré pour compléter le questionnaire et l'entrevue téléphonique semi-dirigée ainsi que l'identification possible des programmes consultés puisque les résultats seront rendus publics.

La chercheuse demeurera disponible pour répondre à toutes vos questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Coordonnées de la chercheuse : Catherine Boulanger

450-402-0742 (soir)

450-742-6651 poste 2404 (jour)

Catherine.boulanger@cegest.qc.ca

Si vous le souhaitez, nous vous ferons parvenir un rapport des résultats de la recherche.

Consentement

Je consens à participer à la recherche décrite dans ce qui précède.

Prénom et nom : _____

Signature : _____ Date : _____

Signé à : _____

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer.

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude.

Je souhaite être informé des résultats de la recherche :

oui non

Courriel : _____

ANNEXE L
L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE D'UN
PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES - VERSION INITIALE

1. L'analyse de la cible de formation : les compétences du programme d'études

1.1	Quelles sont les <u>compétences</u> ministérielles essentielles visées par votre évaluation synthèse de programme (ÉSP)? Inscrire les compétences essentielles ou faire le lien avec le document en annexe	
	Question à répondre	Éléments de preuve
1.2	Les compétences essentielles visées par l'ÉSP sont-elles précisées aux étudiantes et aux étudiants?	Démontrer le lien entre les consignes de l'ÉSP et la compétence essentielle ciblée par l'activité d'évaluation.
1.3	Les compétences évaluées présentent-elles un <u>caractère intégrateur</u> ?	Démontrer le caractère intégrateur de la compétence?
1.4	Les compétences évaluées présentent-elles un <u>caractère combinatoire</u> ?	Démontrer le caractère combinatoire de la compétence?
1.5	Les compétences évaluées présentent-elles un <u>caractère complexe</u> ?	Démontrer le caractère complexe de la compétence?
1.6	Les compétences évaluées présentent-elles un <u>caractère évolutif</u> ?	Démontrer le caractère évolutif de la compétence?
1.7	<u>Le contexte de réalisation</u> de votre ÉSP est-il en lien avec celui inscrit au devis ministériel? (environnement, clientèle, moyens mis à la disposition)	Démontrer le lien avec le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel
1.8	L'ÉSP considère-t-elle les visées de la <u>formation générale</u> inscrite au devis ministériel? (buts généraux du programme d'études)	Identifier les résultats attendus qui permettent de faire lien avec les visées de la formation générale (Exemple : développer la pensée critique, utiliser une bonne orthographe d'usage tant à l'oral qu'à l'écrit, considérer la dimension éthique, etc.)
LE PROFIL DE SORTIE		
1.9	L'ÉSP est-elle en lien avec <u>le profil de sortie</u> ?	Préciser votre profil de sortie. Démontrer la correspondance entre votre ÉSP et celui-ci

1.10	Les tâches de l'ÉSP correspondent-elles aux tâches d'un technologue au seuil d'entrée à la profession?	Démontrer la correspondance entre les tâches de l'ÉSP et les tâches du profil de sortie
LES RESSOURCES À MOBILISER		
1.11	Quelles sont les ressources à mobiliser en lien avec les compétences ciblées? (savoir, savoir être, savoir faire, savoir agir)	Démontrer la correspondance entre les ressources à mobiliser des compétences essentielles ciblées et celle de votre ÉSP
1.12	L'ÉSP permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant mobilise ces ressources de façon efficace pour atteindre la cible de l'ÉSP?	Identifier où et comment l'étudiant mobilise ses ressources pour atteindre la cible de l'ÉSP
1.13	L'ÉSP propose-t-elle le réinvestissement des ressources à mobiliser dans une situation plutôt complexe, mais respectant le seuil d'entrée à la profession?	Évaluer la complexité des ressources à mobiliser
LE NIVEAU TAXONOMIQUE		
1.14	<p>Quel est le niveau taxonomique de la ou des compétence(s) visée(s) par l'ÉSP, selon la taxonomie de votre choix?</p> <p>Taxonomie de Bloom révisée (memoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer)</p> <p>Taxonomie de DISCAS (objectifs expérientiels, cognitifs et psychomoteurs; habiletés intellectuelles, cognitives et psychomotrices; habiletés pratiques ou affectives)</p>	<p>Taxonomie utilisée :</p> <p>Taxonomie révisée de Bloom <input type="checkbox"/></p> <p>DISCAS <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (préciser)</p> <p>Inscrire le domaine cognitif (révisé de Bloom) ou le type d'objectifs et le processus (DISCAS) visé par l'ÉSP</p> <p>Inscrire le domaine cognitif (révisé de Bloom) ou le type d'objectifs et le processus (DISCAS) des compétences essentielles ciblées par l'ÉSP</p> <p>Comparer le niveau taxonomique de votre ÉSP à celui des compétences prescrites dans le devis ministériel</p> <p>Ajout mai 2013</p>
1.15	<p>Existe-t-il une correspondance entre le niveau de l'ÉSP et celui des compétences essentielles visées?</p> <p>Retrait mai 2013</p>	<p>Comparer le niveau taxonomique de la compétence et celui demandé dans le cadre de l'ÉSP</p>
1.16	Le niveau taxonomique de votre ÉSP correspond-il à celui des critères de performance prescrits dans le devis ministériel?	Identifier le niveau demandé et celui qu'il devrait être.

I-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA CIBLE DE FORMATION DE L'ÉSP				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Analyse pertinente de la cible de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de toutes les compétences essentielles • Respect du caractère d'une compétence • Respect de l'intégralité du contexte de réalisation • Prise en compte des visées de la formation générale • Respect du profil de sortie 	<p>L'ÉSP évalue l'ensemble des compétences essentielles visées par le programme d'études.</p> <p>Elle respecte <i>bien le caractère intégrateur, combinatoire, complexe et évolutif</i> d'une compétence. Elle <i>respecte parfaitement</i> le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>bien les visées</i> de la formation générale et est <i>directement</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>	<p>L'ÉSP évalue les compétences essentielles visées par le programme d'études.</p> <p>Elle <i>omet un</i> caractère de la compétence, soit le caractère intégrateur, combinatoire, complexe ou évolutif.</p> <p>Elle <i>respecte généralement</i> le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>quelques visées</i> de la formation générale et est <i>partiellement</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>	<p>L'ÉSP évalue <i>en partie</i> les compétences essentielles visées par le programme d'études.</p> <p>Elle respecte <i>seulement un</i> caractère de la compétence. (intégrateur, combinatoire, complexe ou évolutif)</p> <p>Elle ne <i>tient pas ou peu compte</i> du contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>peu les visées</i> de la formation générale.</p> <p>Elle est <i>peu</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Justesse de la démonstration des ressources à mobiliser en lien avec les 	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise de <i>façon efficace</i> ces ressources (savoir, savoir-être,</p>	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise ces ressources (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir agir) pour atteindre les</p>	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise <i>certaines</i> ressources et de façon <i>morcelée</i> (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir agir) pour atteindre</p>

	<p>compétences ciblées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exactitude de la correspondance avec les savoirs professionnels. 	<p>savoir-faire et savoir agir) pour atteindre les compétences ciblées. Celles-ci correspondent <i>tout à fait</i> aux savoirs professionnels attendus du futur diplômé.</p>	<p>compétences ciblées. Celles-ci correspondent <i>bien</i> aux savoirs professionnels attendus du futur diplômé.</p>	<p>les compétences ciblées. Les savoirs professionnels attendus du futur diplômé <i>sont peu</i> considérés.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Respect dans l'ÉSP du niveau taxonomique des compétences. • Respect dans l'ÉSP des critères de performance des compétences essentielles. 	<p>Le niveau taxonomique de l'ÉSP respecte <i>bien</i> le niveau taxonomique des compétences ciblées par l'évaluation. Elle respecte <i>fidèlement</i> les critères de performances des compétences essentielles.</p>	<p>Le niveau taxonomique de l'ÉSP respecte le niveau taxonomique des compétences ciblées par l'évaluation. Elle considère <i>certain</i>s critères de performances des compétences.</p>	<p>Le niveau taxonomique de l'ÉSP <i>ne correspond pas</i> à celui des compétences ciblées par l'évaluation. Les critères de performances des compétences ciblées sont <i>peu</i> considérés.</p>

2. L'ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉVALUATION CERTIFICATIVE

	Question à répondre	Éléments de preuve
2.1	La situation d'évaluation est-elle <u>équitable</u> ? <i>L'activité d'évaluation est-elle comparable d'un(e) étudiant(e) à l'autre? Offre-t-elle un avantage pour un étudiant plus que l'autre?</i>	Démontrer le caractère équitable de l'ÉSP
2.2	La situation d'évaluation est-elle <u>juste</u> ? <i>L'activité d'évaluation examine-t-elle fidèlement ce qui est précisé dans les consignes de l'évaluation et au plan d'études?</i>	Démontrer la justice de l'ÉSP
2.3	La situation d'évaluation est-elle <u>transparente</u> ? (connue avant l'épreuve)	Démontrer la transparence de l'ÉSP
2.4	La situation d'évaluation est-elle <u>authentique</u> ? <i>(démontrer les similitudes avec des situations réelles, des habiletés et des concepts qu'ils ont maîtrisés) Ajout sept 2013</i>	Démontrer l'authenticité de l'ÉSP
2.5	La situation d'évaluation est-elle <u>signifiante</u> ? <i>(démontrer l'utilité, la pertinence de l'évaluation dans l'accomplissement de la future profession, afin de cibler l'engagement, l'implication de l'étudiant dans la réalisation de cette tâche)</i> Ajout sept 2013	Démontrer le caractère signifiant de l'ÉSP
2.6	La situation d'évaluation nécessite-t-elle de la <u>rigueur</u> dans la réalisation de la tâche?	Démontrer la rigueur de l'ÉSP
2.7	La charge de travail de l'étudiante et de l'étudiant pour la situation d'évaluation est-elle raisonnable? Ajout sept 2013	Démontrer que le nombre d'heures de travail personnel de l'étudiante ou de l'étudiant pour l'ensemble du cours porteur correspond à la pondération inscrite au plan d'études.
2.8	La situation d'évaluation fait-elle appel à la capacité à résoudre des situations problématiques?	Démontrer la capacité de résolution de problème que propose l'ÉSP
2.9	La situation d'évaluation fait-elle appel à la capacité à résoudre des situations problématiques dans des conditions variées?	Démontrer la variété de conditions pour la résolution de problème que propose l'ÉSP
2.10	La situation d'évaluation permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant a <u>intégré</u> ses apprentissages?	Démontrer l'intégration des apprentissages dans l'ÉSP

2.11	La situation d'évaluation permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de faire un transfert des apprentissages?	Démontrer le transfert des apprentissages dans l'ÉSP
2.12	La situation d'évaluation vise-t-elle le produit (le résultat attendu, capacité d'action)?	Démontrer le produit attendu
2.13	La situation d'évaluation vise-t-elle le processus (la démarche entreprise, la capacité de réflexion)?	Démontrer le processus attendu
2.14	La situation d'évaluation vise-t-elle le discours (la justification et l'évaluation de l'action, la régulation)?	Démontrer le discours attendu

2-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉSP

CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Pertinence des caractéristiques d'une situation d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect dans la tâche proposée des caractéristiques d'une situation d'évaluation certificative 	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>équitable, juste et transparente.</i>	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>plutôt équitable.</i> Elle est <i>juste et transparente.</i>	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>plutôt équitable.</i> Toutefois, certains paramètres <i>peuvent différer d'un étudiant à l'autre</i> cela affecte la dimension <i>juste</i> de l'évaluation.
		De plus, la tâche proposée est <i>authentique, rigoureuse, signifiante.</i> La charge de travail est <i>raisonnable.</i>	La tâche proposée possède un <i>caractère authentique, rigoureux et signifiant.</i> La charge de travail est <i>acceptable.</i>	L'ÉSP propose un <i>contexte pédagogique d'évaluation</i> ayant quelques <i>ressemblances</i> avec la vie réelle, elle semble <i>peu signifiante</i> pour l'étudiant. La charge de travail est <i>exagérée.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Application d'une démarche de résolution de problème 	La tâche d'évaluation propose à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation.</i> Elle a pour objectif que les	La tâche d'évaluation propose <i>parfois</i> à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation.</i>	La tâche d'évaluation propose <i>peu</i> à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation.</i> La tâche ne <i>demande pas</i>

		actions sont <i>toujours conformes</i> à la démarche de réflexion et <i>pertinente</i> à la situation problématique.	La tâche <i>demande quelques fois</i> d'établir un lien de <i>conformité</i> et de <i>pertinence</i> entre les actions et la démarche de réflexion de la situation problématique.	d'établir un lien de <i>conformité</i> et de <i>pertinence</i> entre les actions et la démarche de réflexion de la situation problématique.
	• Variété des contextes des situations problèmes	La tâche d'évaluation incite l'étudiant à résoudre des situations problèmes dans des <i>contextes variés</i> .	Elle incite l'étudiant à résoudre des situations problèmes, <i>les contextes sont peu variés</i> .	L'ÉSP comporte <i>peu</i> de situations problématiques à résoudre ou les <i>contextes ne sont pas assez variés</i> .
	• Explicitation de l'intégration et du transfert des apprentissages par l'étudiant	La tâche d'évaluation propose <i>fréquemment</i> d'être en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche tout en démontrant <i>régulièrement l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.	Il est <i>souvent</i> en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche tout en démontrant <i>parfois l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.	Il est <i>rarement</i> en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche Il <i>est difficile de valider l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.

	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours 	<p>La tâche d'évaluation <i>considère très bien les 3 dimensions de l'évaluation soit : le produit</i> (résultat attendu), <i>le processus</i> (la démarche entreprise pour résoudre la problématique) et <i>le discours</i>, soit la justification que l'étudiant donne à sa démarche.</p>	<p>La tâche d'évaluation <i>considère assez bien</i> les 3 dimensions de l'évaluation soit : le produit, le processus et le discours.</p>	<p>La tâche d'évaluation <i>considère seulement 1 ou 2 dimensions</i> de l'évaluation soit : le produit ou le processus ou le discours.</p>
--	--	---	---	---

3. ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION		
	Question à répondre	Éléments de preuve
3.1	La grille d'évaluation est-elle connue de l'étudiante ou de l'étudiant(e)?	Préciser le moment de remise de la grille d'évaluation
3.2	La grille d'évaluation est-elle présentée à l'étudiant(e) minimalement deux semaines avant la réalisation de l'ÉSP? (PIEA)	Si la réponse est non, préciser pourquoi elle ne l'est pas.
3.2	L'outil de jugement présente-t-il plusieurs <u>indicateurs</u> et <u>critères</u> d'évaluation?	Identifier vos indicateurs et critères d'évaluation.
3.3	Les indicateurs permettent-ils d'observer les manifestations des apprentissages (aspects à observer)?	Décrire les aspects à observer et valider si cela répond bien à l'indicateur identifié
3.4	Les critères d'évaluation et indicateurs d'évaluation sont-ils explicites? (<i>clairs, précis et bien décrits</i>)	Vérifier l'interprétation précise de chacun des indicateurs et des critères d'évaluation
3.5	Les critères d'évaluation sont-ils facilement mesurables?	Évaluer le niveau (la qualité) de la prise de décision que propose votre grille d'évaluation pour chacun des critères d'évaluation
3.6	Les critères donnent-ils des informations précises sur les différents savoirs, savoir-faire ou savoir-être et savoir agir à démontrer?	Faire le lien entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être et savoir agir à démontrer et les critères d'évaluation choisis. Vérifier la concordance entre ce qui est attendu et ce qui est mesuré.
3.7—	Les critères visent-ils la capacité de mobilisation des ressources? Retrait mai 2013	Identifier les critères qui ciblent la mobilisation des ressources
3.8	La grille d'évaluation certificative est-elle <u>fidèle</u> ?	Démontrer le caractère de fidélité de la grille d'évaluation de

		l'ÉSP
3.9	La grille d'évaluation certificative est-elle valide ?	Démontrer le caractère de validité de la grille d'évaluation de l'ÉSP
3.10	Le seuil de réussite est-il clairement fixé? <i>(Le niveau attendu au terme de la formation)</i>	Démontrer que le seuil de réussite est précisé dans les consignes de l'activité certificative Démontrer que le seuil de réussite est précisé sur votre grille d'évaluation de l'activité certificative

3-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉSP				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Conception et utilisation adéquate d'un outil de jugement	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des composantes d'une grille d'évaluation 	<p>La grille d'évaluation comprend <i>toutes les composantes</i> suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicateurs et critères - pondération - échelle d'appréciation - seuil de réussite 	<p><i>Une composante</i> de la grille d'évaluation <i>est absente</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicateurs et critères - pondération - échelle d'appréciation - seuil de réussite 	<p>La grille d'évaluation est <i>incomplète</i>, mal formulée, ou pas disponible pour les étudiants.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la grille d'évaluation 	<p>La grille d'évaluation est présentée aux étudiants au moins deux semaines avant la tenue de l'évaluation ou lors de la remise des consignes lorsqu'il s'agit d'un travail ou d'un projet.</p>	<p>La grille d'évaluation est présentée aux étudiants quelques jours seulement avant la tenue de l'évaluation.</p>	<p>La grille d'évaluation n'est pas présentée aux étudiants</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la grille d'évaluation 	<p>Elle est très <i>claire et facile à comprendre</i>.</p>	<p>La <i>formulation</i> de certains critères est <i>plus ou moins claire</i>.</p>	<p>La <i>formulation</i> de plusieurs critères <i>est à revoir</i>.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des indicateurs et critères d'évaluation 	<p>Les indicateurs et les critères d'évaluation <i>sont très bien choisis et très explicites</i>.</p>	<p>Les indicateurs et les critères d'évaluation sont bien choisis, mais un ou deux critères d'évaluation <i>doivent être plus explicites</i>.</p>	<p>Les indicateurs et les critères d'évaluation sont assez bien choisis, mais <i>plusieurs modifications s'imposent</i>.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'évaluation 	<p>La grille d'évaluation est <i>fidèle et valide</i>.</p>	<p>La grille d'évaluation <i>est assez fidèle et valide</i>.</p>	<p>La grille d'évaluation <i>n'a pas été validée ou elle n'est pas fidèle</i>.</p>

	• Identification du seuil de réussite	Le seuil de réussite est <i>clairement précisé.</i>	Le seuil de réussite <i>est précisé.</i>	Le seuil de réussite <i>n'est pas</i> précisé.
--	--	---	--	--

4- LES CONDITIONS D'ÉVALUATION		
	Question à répondre	Éléments de preuve
4.1.	Les conditions d'admissibilité à l'ÉSP sont clairement annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions d'admissibilité à l'ÉSP
4.2.	Les conditions de reprise ou de non reprise de l'ÉSP sont annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions de reprise de l'ÉSP
4.3.	Les conditions de passation de l'ÉSP sont clairement annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions de passation de l'ÉSP.
4.4.		Démontrer que le plan de cours présente les conditions de passation de l'ÉSP
4.5.		Démontrer que les conditions respectent le contexte de réalisation prescrit par le devis
4.6.	La grille d'évaluation permet-elle d'offrir une rétroaction à l'étudiante ou à l'étudiant?	Démontrer que la grille permet une rétroaction
4.7.	Quel type de rétroaction est offert lors de l'ÉSP?	Préciser le type de rétroaction offerte.
4.8.	La grille d'évaluation permet-elle à l'étudiante ou à l'étudiant de se préparer à l'ÉSP?	Démontrer que la grille peut faciliter la préparation à l'ÉSP

4-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LES CONDITIONS D'ÉVALUATION DE L'ÉSP				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Élaboration judicieuse des conditions de réalisation (Ajout mai 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des conditions d'admissibilité, de réussite et de reprise de l'ÉSP 	Les conditions d'admissibilité, de réussite, de reprise sont <i>clairement annoncées</i> aux étudiants.	Les conditions d'admissibilité, de réussite, de reprise <i>sont annoncées</i> aux étudiants, mais doivent être précisées davantage.	Les conditions d'admissibilité, de réussite ou de reprise ne sont pas annoncées clairement aux étudiants.
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des conditions de passation 	Les conditions de passation de l'ÉSP sont <i>clairement expliquées</i> au plan de cours, donc suffisamment tôt pour assurer une préparation adéquate de l'étudiant (e).	Les conditions de passation de l'ÉSP sont <i>annoncées brièvement</i> au plan de cours.	Les conditions de passation de l'ÉSP <i>ne sont pas annoncées</i> au plan de cours.
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des conditions de passation 	Les conditions de passation respectent <i>très bien</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.	Les conditions de passation respectent <i>bien</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.	Les conditions de passation respectent <i>partiellement</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.
	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une rétroaction 	Une rétroaction est <i>toujours offerte</i> afin de permettre à l'étudiant de connaître ses forces et ses faiblesses.	Une rétroaction <i>est disponible</i> afin de permettre à l'étudiant de connaître ses forces et ses faiblesses.	Une rétroaction est offerte seulement aux étudiants qui en font la demande.
	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une grille d'évaluation favorisant une préparation formative à l'ÉSP 	La grille d'évaluation utilisée comme outil formatif permet <i>facilement</i> à l'étudiant(e) de <i>bien se préparer</i> à l'ÉSP.	La grille d'évaluation utilisée comme outil formatif permet <i>assez facilement</i> à l'étudiant(e) de <i>se préparer</i> à l'ÉSP.	La grille d'évaluation <i>n'est pas proposée</i> aux étudiant(e)s comme outil formatif pour les aider dans leur préparation à l'ÉSP

Certains programmes d'études choisissent une formule d'évaluation certificative qui s'appuie sur la progression des apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant, et ce, tout au long du cours porteur à travers différentes tâches réalisées (Leroux, 2010a). Le portfolio, le dossier d'études, le dossier d'apprentissage, les guides de suivis sont des formules possibles d'évaluation qui considèrent la progression pour certifier la maîtrise de la compétence. La prochaine section s'applique à ces formes d'évaluation certificatives.

5.	LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES	
	Question à répondre	Éléments de preuve
5.1	L'ÉSP regroupe-t-elle plusieurs situations et contextes de réalisation différents de façon à suivre la progression des apprentissages de l'étudiant(e) dans sa démonstration de l'atteinte de la ou les compétence(s) essentielle(s)? <i>(situation contextualisée)</i>	Expliquer l'évaluation de la progression des apprentissages que propose votre ÉSP
5.2	L'ÉSP propose-t-elle plusieurs volets à réussir? (<i>savoir-être, savoir-faire, savoir agir</i>)	Identifier les volets importants que doit réussir l'étudiant(e) et assurer la correspondance avec le profil de sortie du diplômé
5.3	L'ÉSP accorde-t-elle une priorité à la démonstration du savoir agir complexe?	Analyser la tâche demandée et valider la démonstration d'un savoir agir complexe

5-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Démonstration pertinente de la progression des apprentissages modification suite à l'expérimentation mai 2013	<ul style="list-style-type: none"> Pertinence des situations problèmes proposées pour évaluer la progression des apprentissages 	L'ÉSP propose <i>plusieurs</i> situations problèmes et contextes de réalisation de façon à pouvoir suivre la progression des apprentissages de l'étudiant (e). (du simple au complexe).	L'ÉSP propose <i>quelques</i> situations et contextes de réalisation différents pour certifier l'atteinte de la compétence ciblée. La progression des apprentissages <i>est considérée</i> .	L'ÉSP propose <i>une</i> ou deux situations et contextes de réalisation pour certifier l'atteinte de la compétence ciblée. La progression n'est pas <i>suffisamment</i> observable
	<ul style="list-style-type: none"> Pertinence de la tâche proposée 	La tâche proposée <i>cible tous les volets importants</i> de la profession.	La tâche proposée cible <i>plusieurs volets importants</i> de la profession.	La tâche proposée vise <i>seulement un ou deux volets importants</i> de la profession.
	<ul style="list-style-type: none"> Démonstration du savoir agir complexe dans la réalisation de la tâche 	La tâche proposée permet de voir <i>précisément</i> la démonstration d'un <i>savoir agir complexe</i> afin de certifier l'atteinte de la compétence.	La tâche proposée permet d'observer succinctement la démonstration du savoir agir de l'étudiant(e) afin de certifier l'atteinte de la compétence.	La tâche proposée permet de voir surtout la démonstration du <i>savoir-faire</i> . Ainsi, il semble difficile de certifier l'atteinte de la compétence.

PLAN DE TRAVAIL POUR L'AMÉLIORATION DE VOTRE ÉSP				
ANALYSER LA CIBLE DE FORMATION		JE CONNAIS LA SOLUTION	JE NE CONNAIS PAS LA SOLUTION	J'AI BESOIN D'AIDE
<input type="checkbox"/>	Revoir, préciser et considérer toutes les compétences essentielles			
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect des 4 caractères d'une compétence			
<input type="checkbox"/>	L'intégralité du contexte de réalisation est à considérer			
<input type="checkbox"/>	Introduire les visées de la formation générale			
<input type="checkbox"/>	Considérer le profil de sortie dans l'élaboration de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Démontrer le lien entre les ressources à mobiliser et les compétences ciblées (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir)			
<input type="checkbox"/>	Assurer une correspondance avec les savoirs professionnels.			
<input type="checkbox"/>	Revoir le niveau taxonomique des compétences et de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Considérer les critères de performance des compétences essentielles dans la stratégie d'évaluation de l'ÉSP.			
LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE SITUATION D'ÉVALUATION				
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect dans la tâche proposée des caractéristiques d'une situation d'évaluation certificative			
<input type="checkbox"/>	Améliorer la stratégie pour assurer l'application d'une démarche de résolution de problème			
<input type="checkbox"/>	Proposer une stratégie qui offre une variété des contextes des situations problèmes			
<input type="checkbox"/>	Proposer une stratégie qui assure l'intégration et le transfert des apprentissages			
<input type="checkbox"/>	Proposer une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours			
CONCEPTION ET UTILISATION ADÉQUATE D'UN OUTIL DE JUGEMENT				
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect des composantes d'une grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer la diffusion de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer une meilleure compréhension de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Modifier et améliorer les indicateurs et critères d'évaluation			

<input type="checkbox"/>	Assurer la fidélité et la validité de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Identifier adéquatement le seuil de réussite			
LES CONDITIONS DE PASSATION				
<input type="checkbox"/>	Préciser les conditions d'admissibilité, de réussite et de reprise de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Préciser les conditions de passation			
<input type="checkbox"/>	Déterminer les conditions idéales de passation			
<input type="checkbox"/>	Proposer une forme de rétroaction			
<input type="checkbox"/>	Proposer une forme d'évaluation formative à l'ÉSP			
LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES (SECTION FACULTATIVE)				
<input type="checkbox"/>	Améliorer les situations problèmes proposées pour évaluer la progression des apprentissages			
<input type="checkbox"/>	Améliorer la tâche proposée			
<input type="checkbox"/>	Assurer une démonstration du savoir-agir complexe dans la réalisation de la tâche			
<input type="checkbox"/>	S'assurer que la tâche proposée puisse évaluer la progression des apprentissages			

LEXIQUE DES TERMES PÉDAGOGIQUES

Caractère intégrateur d'une compétence selon Tardif (2006) repose sur deux éléments, la construction progressive des savoirs créés à partir des connaissances antérieures et la mise en application, l'utilisation de ces nouveaux acquis, mais dans différentes situations ou contextes.

[Retour au formulaire](#)

Caractère combinatoire de la compétence fait référence à la capacité de mobiliser différentes ressources, de justifier l'utilisation et la mise en relation des ressources pour résoudre une situation donnée.

[Retour au formulaire](#)

Caractère complexe doit progressivement demander de réaliser des tâches et des compétences de plus en plus complexes et qui évoluent au fil des apprentissages réalisés. Les stratégies d'apprentissage devraient exiger l'étudiante et l'étudiant à auto évaluer sa performance, à porter un jugement sur la démarche entreprise et au besoin à fournir des pistes de solution pour améliorer une situation problème.

[Retour au formulaire](#)

Caractère évolutif d'une compétence selon Tardif (2006), consiste à adapter notre enseignement en fonction de l'avancement technologique, des attentes du marché du travail, de «la mouvance des sociétés et la complexité évolutive de la vie, tant professionnelle que personnelle» (p.34).

[Retour au formulaire](#)

Devis ministériel : Document officiel du Ministère qui présente l'ensemble des exigences retenues dans le cadre d'un programme de formation pré universitaire et technique.

Le lien suivant vous permet de consulter les devis ministériels : <http://www2.mesrst.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp>

[Retour au formulaire](#)

La formation générale fait partie intégrante du programme, peu importe le domaine d'études. Elle est composée de cours de français, de philosophie, d'éducation physique, d'anglais, et de cours complémentaires. Constituant une base solide, commune à tous les étudiantes et les étudiants du

collégial, elle est utile au développement de la culture générale et à l'acquisition de savoirs spécifiques au programme d'études.

On propose trois visées de la formation collégiale, auxquelles sont associées cinq compétences communes. Celles-ci caractérisent tous les programmes d'études collégiales. On parle des composantes de la formation générale commune et propre. (MESRST, 2013) :

Les visées de la formation collégiale

1. Former la personne à vivre en société de façon responsable :

- faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions,
- faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique,
- adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir,
- poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif,
- assumer ses responsabilités sociales;

2. Amener la personne à intégrer les acquis de la culture :

- reconnaître l'influence de la culture et du mode de vie sur la pratique de l'activité physique et sportive,
- reconnaître l'influence des médias, de la science ou de la technologie sur la culture et le mode de vie,
- analyser des œuvres ou des textes en philosophie issus d'époques ou de courants d'idées différents,
- apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issues d'époques ou de courants d'idées différents;

3. Amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde :

- améliorer sa communication dans la langue seconde,
- maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation,
- parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement.

Les compétences communes sont associées aux visées de la formation collégiale. Elles contribuent à préparer adéquatement l'élève à la vie personnelle et professionnelle.

5 compétences communes :

A. Résoudre des problèmes

L'élève sait reconnaître un problème et en analyser les éléments. Il inventorie des pistes de solution et met en œuvre celle qu'il considère comme la plus efficace. Il réfléchit sur sa démarche, voit si la solution choisie est appropriée et juge si elle peut être transposée dans d'autres situations.

B. Exercer sa créativité

En opposant, combinant et réorganisant des concepts, l'élève s'ouvre à de nouvelles avenues. Il peut également le faire en transférant des idées, des stratégies et des techniques dans des situations nouvelles. L'élève accueille de nouvelles idées et différentes façons de faire, tout en évaluant leur pertinence.

C. S'adapter à des situations nouvelles

Devant une situation nouvelle, l'élève démontre une attitude réceptive et critique. Après avoir analysé la situation en cause, il détermine des moyens pour l'aborder et il les expérimente. Pour s'adapter à un monde en constante mouvance, l'élève travaille en équipe et se soucie de maintenir à jour ses connaissances.

D. Exercer son sens des responsabilités

L'élève exerce son rôle de citoyen responsable et agit en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables sur le plan social comme sur le plan démocratique. Il fait preuve d'éthique et d'intégrité, exerce son jugement critique et s'engage pleinement sur les plans personnel, social et professionnel. Autonome et organisé, l'élève respecte ses engagements.

E. Communiquer

L'élève livre un message cohérent et adapté à chaque situation. Il fait preuve d'écoute et il structure sa pensée dans le but de formuler un message clair. Il s'appuie sur une variété de stratégies de communication et utilise les technologies de l'information. L'élève évalue la portée de sa communication et revoit, au besoin, ses stratégies.

Collège Maisonneuve (2002). Guide d'accompagnement, *Analyse du devis ministériel d'une compétence*. Montréal : Service de développement pédagogique.

Gouvernement du Québec (2013a). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Les compétences : L'énoncé de la compétence ministérielle décrit brièvement la cible de formation. L'objectif intégrateur à atteindre (défini par l'équipe d'élaboration institutionnelle), décrit ce que l'étudiante ou l'étudiant devra démontrer au moment de la résolution de situations problèmes représentatives de la compétence.

Les **éléments de compétence** précisent les composantes essentielles de la compétence. Ils se limitent à ce qui est nécessaire à la compréhension et à l'atteinte de la compétence. Ils constituent des étapes de réalisation ou des composantes essentielles de l'action décrite dans l'énoncé et permettent d'établir l'étendue et la portée de la compétence.

Gouvernement du Québec (2013b). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Le contexte de réalisation précise dans quelles conditions la compétence devra s'exercer à l'intérieur de la fonction de travail.

Les contextes de réalisation sont réalistes et signifiants, c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante, de la profession ou de la discipline et permettent d'observer si l'étudiant ou l'étudiante mobilise effectivement la ou les compétences et par le fait même les connaissances dans les activités d'évaluation.

Cégep de Sherbrooke (s.d.). *Site du cégep de Sherbrooke*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/193-131-contexte-de-realisation>>, > Consulté le 20 septembre 2012.

[Retour au formulaire](#)

Le profil de sortie consiste à identifier les buts, les finalités du programme pour lesquels nous désirons concevoir ou modifier l'ÉSP. Il est réalisé en tenant compte de la (des) tâche(s) attendue(s) et du niveau de compétence souhaité pour un nouveau technologue diplômé au seuil d'entrée à la profession.

[Retour au formulaire](#)

Le savoir-agir est la «Capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante» (Legendre, 2005, p. 1203).

[Retour au formulaire](#)

Les ressources à mobilisées correspondent à «l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi ses expériences, ses habiletés» (Legendre, 2005, p. 1190), nous ajoutons à cela le savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir. L'étudiant est en mesure de sélectionner les connaissances, les savoirs nécessaires et les plus pertinentes pour résoudre efficacement une tâche.

[Retour au formulaire](#)

Le niveau taxonomique correspond aux «objectifs d'habilité placés dans un ordre hiérarchique croissant sur une échelle où chaque échelon intègre le précédent. (Legendre, 2005, p. 936)

La taxonomie révisée de Bloom. Cette version propose une taxonomie permettant de classer les opérations intellectuelles mobilisées (cognitives) au cours de l'apprentissage, de la plus simple à la plus complexe

La taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl

Niveau	Activités
1. Se souvenir	Mémoriser des informations, définir des terminologies, des techniques, etc.
2. Comprendre	Comprendre un article afin d'être en mesure de traiter l'information (faire un résumé).
3. Appliquer	Mobiliser des connaissances et des stratégies pour les appliquer dans une situation familière.
4. Analyser	Identifier les composantes d'un tout, en expliquer les tenants et les aboutissants.
5. Évaluer	Estimer en appliquant des critères.
6. Créer	Concevoir une méthode, une idée, un produit original.

Source: Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). A Taxonomy for Learning, Teaching, and

Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, Longman :

Allyn & Bacon.

La taxonomie de DISCAS propose 18 catégories transdisciplinaires qui se basent sur les **processus expérientiels, affectifs et cognitifs et psychomoteurs** sollicités chez les étudiantes et les étudiants.

Type d'objectifs	Aspects	Capacités sollicitées	PROCESSUS	Exemples de comportements
Processus expérientiels (vécu personnel)	Perception	Éveil	EXPLORER	se familiariser, percevoir, discuter, manipuler, échanger avec ses pairs
	Rappel	Mémoire épisodique	RAPPELER	raconter, dire, inventorier
	Objectivation	Métacognition	RÉTROAGIR	dire ce qu'il ressent, évaluer son action, dire pourquoi il...
Processus cognitifs et psychomoteurs (habiletés intellectuelles)	Réception de l'information	Attention	CONSTATER	reconnaître, comprendre
	Stockage de l'information	Observation Mémoire à long terme	IDENTIFIER	nommer, repérer, indiquer, énoncer, définir
			DÉCRIRE	énumérer, caractériser, dresser la liste
	Codage de l'information	Pensée symbolique	INTERPRÉTER	lire, déchiffrer, résumer, expliciter, préciser
			REPRÉSENTER	schématiser, tracer, écrire sous forme de, transposer
	Organisation de l'information	Pensée associative	RELIER	comparer, classer, associer, établir le lien, mettre en relation
EXPLIQUER			illustrer, montrer, donner des exemples, démontrer	
Traitement de l'information	Inférence	ANALYSER	découvrir, établir, rechercher, faire une hypothèse, juger si, vérifier	
Processus cognitifs et psychomoteurs (habiletés pratiques)	Exécution	Performance	APPLIQUER	exécuter, utiliser, faire, respecter, calculer, déterminer
	Création	Sélection	CHOISIR	fournir, retenir, sélectionner, déterminer, juger
		Intégration	PRODUIRE	créer, réaliser, composer, rédiger, communiquer
	Résolution de problèmes	Intégration	SYNTHÉTISER	résoudre un problème, démontrer, évaluer, élaborer une stratégie, décider
Processus affectifs (attitudes)	Réception	Ouverture	ACCUEILLIR	prendre conscience, reconnaître, accepter
	Communication	Authenticité	EXPRIMER	se situer, donner son opinion
	Mobilisation	Adhésion	S'ENGAGER	participer, poser des gestes

Cormier, J. et Henry, J. (s.d.). Les archives de DISCAS. Site de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.csrndn.qc.ca/discas/index.html>>. Consulté le 8 mars 2011.

[Retour au formulaire](#)

La rigueur est perceptible lorsque «la tâche est structurée de telle manière que les étudiants doivent comprendre le contenu, afin de la compléter avec succès. Ils doivent également démontrer qu'ils peuvent utiliser ce contenu effectivement et ils doivent être en mesure d'expliquer et d'expliciter la démarche suivie dans la complétion de la tâche» (Huba et Freed, 2000, p. 225).

[Retour formulaire](#)

La «fidélité d'un instrument dénote sa capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus» (Boudreault, 2004, p. 171).

[Retour formulaire](#)

Un outil est **valide** lorsqu'il permet de bien évaluer ce l'on veut mesurer (Boudreault, 2004, p. 171).

[Retour formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **juste** lorsqu'elle examine fidèlement ce qui est précisé dans les consignes, ou au plan d'études. Le principe de justice est perceptible lorsqu'il y a absence d'arbitraire (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour formulaire](#)

La transparence est assurée lorsque l'on annonce à l'avance aux étudiants les stratégies d'évaluation, les critères de performance ainsi que les indicateurs de réussite. «La diffusion de l'information reliée à l'évaluation lui permet de se situer au regard des apprentissages effectués ainsi que de ceux à réaliser afin de répondre aux attentes de réussite» (Cégep Sorel-Tracy, 2012, p. 5).

[Retour formulaire](#)

L'authenticité favorise une «démonstration des compétences évaluées dans un contexte et à partir de tâches *présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre* de la compétence considérée» (Guy *et al.*, 2003, p. 69).

[Retour au formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **équitable** lorsque la «tâche à réaliser est comparable d'une évaluation à une autre pour une compétence donnée» (Leroux et Bigras, 2003, p. 129). L'équité favorise un jugement équivalent, dans des situations comparables, et ce, d'un individu à l'autre. Cela implique qu'il n'existe aucune forme de discrimination.

[Retour formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **signifiante** lorsqu'elle cible l'engagement, l'implication et l'accord d'une plus grande importance à la réalisation d'une tâche ou d'une compétence de la part de l'étudiante et de l'étudiant. La situation doit avoir du sens aux yeux de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle est utile, pertinente dans l'accomplissement de sa future profession, donc elle ressemble à ce que lui demandera dans l'exercice de sa profession. Il s'agit d'une tâche authentique (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour au formulaire](#)

Une activité est **complexe** puisqu'elle ne vise pas seulement l'application d'une habileté, mais la mobilisation de celle-ci en situation familière et elle incite le réinvestissement dans une situation plus problématique (Scallon, 2004a).

[Retour au formulaire](#)

L'activité d'évaluation est **contextualisée** lorsqu'elle invite l'étudiante ou l'étudiant à «mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problème», (Roegiers et de Ketele, 2000, p. 66) et ainsi, de démontrer sa compétence.

[Retour au formulaire](#)

Produit/ Processus/ Discours (la justification et l'évaluation de l'action) : Scallon (2004a) suggère que le résultat souhaité ne doit pas porter uniquement sur la production obtenue. Il insiste pour que l'évaluatrice ou l'évaluateur porte attention à la démarche de résolution de problème (processus, démarche) et à la justification ou l'explication (discours) que l'étudiante ou l'étudiant donne à son processus de résolution de problème.

[Retour au formulaire](#)

Les **critères de performance** définissent les exigences qui permettent de reconnaître le standard. Ils ne constituent pas un cadre d'évaluation; ils servent plutôt de référence pour en élaborer un. Ainsi, ils

doivent être pris en considération dans l'atteinte d'une compétence. Ils indiquent la qualité du travail attendu et sont fondés sur les exigences minimales au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Gouvernement du Québec (2013b). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Critères d'évaluation : consiste au «résultat attendu de l'élève dans la réalisation d'une tâche en lien avec la compétence ou une activité d'apprentissage. On dit qu'ils sont des éléments essentiels pour porter un jugement sur le développement d'une capacité. Généralement, on l'utilise un adjectif pour qualifier l'action ou le produit» (Lasnier, 2000, p. 65). Scallon (2004a) précise qu'on se réfère aux critères pour porter une appréciation. Le critère permet d'évoquer le niveau ou la qualité des acquis. Le critère est une qualité que l'on attend d'un produit d'une tâche à exécuter. On pourrait dire qu'un critère est un indicateur avec une qualité.

[Retour au formulaire](#)

Les indicateurs permettront d'observer les manifestations observables des apprentissages essentiels [...] ceux-ci correspondent à des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'étudiante ou l'étudiant, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation» (Guy, *et al.*, 2003, p. 4). Les indicateurs précisent le critère d'évaluation, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

[Retour au formulaire](#)

L'intégration et transfert des apprentissages

Selon Legendre (2005), «**l'intégration des apprentissages** consiste à organiser mettre en relation les disciplines scolaires, dans le but de supprimer leur cloisonnement traditionnel; processus et résultat de processus par lequel l'élève interprète la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qui ont déjà acquis» (p. 786).

L'intégration des apprentissages demande aux étudiantes et aux étudiants de développer des stratégies d'apprentissage de niveau supérieur. Cela dépasse largement la mémorisation de connaissances. Les moyens d'études propices à l'intégration des apprentissages ciblent un apprentissage de longue durée. Pour ce faire, on invite l'étudiante et l'étudiant à greffer de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures (Legendre, 2005), organiser et créer des liens entre les

connaissances, les habiletés, les attitudes et à les utiliser dans de nouveaux contextes. Cette dernière action fait alors référence au **transfert des apprentissages**.

[Retour au formulaire](#)

Selon Legendre (2005) «**le transfert des apprentissages** correspond à l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence, impact sur un apprentissage subséquent» (p. 1402).

[Retour au formulaire](#)

ANNEXE M
LE QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

1. L'objectif du questionnaire

Depuis le renouveau pédagogique de l'enseignement collégial de 1993, les programmes d'études collégiales ont l'obligation d'imposer une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales. Celle-ci vise à vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des compétences déterminées pour ce programme. Chaque programme a développé son activité synthèse de programme, mais l'activité proposée aux étudiants respecte-t-elle les visées de l'approche par compétences et l'application des nouveaux modèles d'enseignement centrés sur le paradigme de l'apprentissage?

L'essai tente de répondre à la question suivante:
Comment s'assurer qu'une ÉSP rende compte de l'atteinte de l'ensemble des compétences du programme d'études collégiales ?

Votre ÉSP est-elle adéquate? L'essai a pour objectif d'expérimenter un outil de validation de l'épreuve synthèse de programme (ÉSP). L'outil de validation cible la pose d'un diagnostic sur l'épreuve synthèse d'un programme d'études. Nous souhaitons que notre travail puisse servir à d'autres programmes d'études collégiales. Pour ce faire nous vous proposons un questionnaire concernant l'appréciation de l'outil de validation que vous aurez expérimenté.

Pour que vos réponses puissent nous aider dans l'interprétation des résultats, nous vous demandons d'avoir utilisé l'outil de validation et d'avoir tenté de poser un diagnostic sur votre ÉSP. (L'outil vous a préalablement été transmis par courrier électronique)

L'interprétation des résultats du présent questionnaire vise l'appréciation de l'outil de validation réalisé dans le cadre de l'essai. La réalisation du questionnaire ne nécessite que 15 minutes de votre temps, mais favorisera grandement notre processus de recherche dont nous vous présentons les objectifs:

1. Expérimenter un outil pédagogique pour soutenir des enseignantes et des enseignants dans la validation de l'ÉSP;

2. Analyser les résultats de l'expérimentation de l'outil de validation de l'ÉSP avec des enseignantes et des enseignants responsables du cours porteur de l'ÉSP.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration. Nous vous assurons de la confidentialité des informations que vous nous transmettez puisqu'elles ne seront utilisées qu'aux fins du présent essai.

1. Précisez votre programme d'études

- Secteur technique
- Secteur préuniversitaire
- 142.C0 Technologie de Radio-oncologie
- Aucune de ces réponses, je suis conseiller ou conseillère pédagogique

2. Votre équipe programme a-t-elle récemment modifié l'activité synthèse de votre programme d'études? (dans les 5 ans antérieurs)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

3. En quoi consiste votre épreuve synthèse de programme?

- Réussite d'un ou de plusieurs cours porteur
- Réussite d'une activité sommative à l'intérieur du cours porteur
- Réussite d'un ou de plusieurs volet(s) du cours porteur

Utilité de l'outil de validation

Les questions suivantes se réfèrent directement à l'utilisation de l'outil créé et tentent de mettre en lumière son utilité.

4. L'outil de validation de l'ÉSP est-il facile à utiliser?

- Oui
- Non

Sinon veuillez préciser pourquoi?

5. Les termes utilisés sont-ils clairs et bien expliqués?

- Oui
 Non

6. Les définitions associées à l'outil de validation de l'ÉSP, ont-elles facilité votre compréhension?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

7. Avez-vous consulté les définitions associées à l'outil de validation de l'ÉSP?

- Oui, une fois ou deux
 Oui, à plusieurs reprises
 Non

8. Les questions d'analyse sont-elles claires ?

- Oui
 Non

Si non, précisez laquelle et pourquoi?

9. Auparavant, aviez-vous déjà fait une analyse semblable de votre activité synthèse de programme?

- Oui
 Non

THÈMES DE L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉSP

Les questions qui suivent permettront de connaître votre appréciation en lien avec l'analyse de la cible de formation.

10. Considérez-vous important de prendre en considération le niveau taxonomique de la compétence dans l'élaboration de l'ÉSP?

- En désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord En accord

11. Considérez-vous important de bien identifier les ressources à mobiliser afin de faire la démonstration de l'atteinte de la ou les compétence(s) visée(s)?

En désaccord
 Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord
 En accord

12. Croyez-vous important que l'ÉSP du programme d'études valide la mobilisation de plusieurs ressources?

En désaccord
 Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord
 En accord

13. Considérez-vous important de prendre en considération le profil de sortie de l'étudiant(e) dans l'élaboration de l'ÉSP?

En désaccord
 Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord
 En accord

14. Les pistes de réflexion proposées permettent-elles selon vous de faire une bonne analyse de la ou les compétence(s) ciblée(s) par l'ÉSP?

En désaccord
 Plutôt en désaccord
 Plutôt en accord
 En accord

15. Considérez-vous que tous les aspects de la tâche évaluative énoncés sont importants?

Sans importance Peu important Plutôt important Très important

Prioriser la démonstration de l'atteinte de la compétence versus les ressources à mobiliser

Regrouper plusieurs situations problématiques de façon à suivre la progression des apprentissages

Présenter différents contextes de réalisation de façon à suivre la progression des apprentissages

	Sans importance	Peu important	Plutôt important	Très important
Cibler l'autonomie professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Démontrer la mobilisation de plusieurs ressources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cibler la prise de décision efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Démontrer le développement du jugement critique professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Selon vous, quels sont les éléments que vous considérez les plus importants lors de la création d'une tâche évaluative? (plus d'un choix de réponse possible)

- Prioriser la démonstration de l'atteinte de la compétence versus les ressources à mobiliser
- Regrouper plusieurs situations problématiques de façon à suivre la progression des apprentissages
- Présenter différents contextes de réalisation de façon à suivre la progression des apprentissages
- Cibler l'autonomie professionnelle
- Démontrer la mobilisation de plusieurs ressources
- Cibler la prise de décision efficace
- Démontrer le développement du jugement critique professionnel

17. Considérez-vous que nous avons omis un aspect important concernant l'analyse de la compétence?

- Oui
- Non

Si oui, le ou lesquels?

18. Considérez-vous que toutes les caractéristiques d'une situation d'évaluation énoncées sont importantes?

	Sans importance	Peu important	Plutôt important	Très important
Situation d'évaluation cohérente (les objectifs de l'évaluation correspondent à ceux du programme)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation rigoureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation fidèle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation valide (plusieurs situations appartenant à une même famille de situation pour démontrer la progression)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation juste, équitable, comparable d'un étudiant à l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation individuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation objective (évaluée selon certains critères)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation signifiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation réaliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation authentique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sans importance	Peu important	Plutôt important	Très important
Situation d'évaluation complexe (nécessite la mobilisation de plusieurs ressources pour résoudre une problématique professionnelle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation contextualisée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation d'évaluation appropriée, vise le produit, le processus (démarche) et le discours (justification de l'action).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Quelles sont les caractéristiques les plus importantes à considérer lors de la création d'une évaluation synthèse de programme d'études?

- Situation d'évaluation cohérente (les objectifs de l'évaluation correspondent à ceux du programme)
- Situation d'évaluation rigoureuse
- Situation d'évaluation fidèle
- Situation d'évaluation valide (les situations appartiennent à une même famille de situation pour démontrer la progression)
- Situation d'évaluation juste, équitable, comparable d'un étudiant à l'autre
- Situation d'évaluation individuelle
- La situation d'évaluation objective (évaluée selon certains critères)
- La situation d'évaluation signifiante
- La situation d'évaluation réaliste
- La situation d'évaluation authentique
- La situation d'évaluation complexe
- La situation d'évaluation contextualisée
- La situation d'évaluation appropriée, vise le produit, le processus et le discours.

20. Considérez-vous que nous avons omis une caractéristique de l'évaluation?

- Oui
 Non

Si oui, la ou lesquelles?

L'OUTIL DE JUGEMENT

(porte aussi l'appellation grille d'évaluation, grille de correction ou grille d'appréciation).

21. La grille d'évaluation critériée vous a-t-elle permis d'évaluer adéquatement l'ÉSP?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

22. La grille d'évaluation vous a-t-elle permis d'identifier certaines lacunes?

- Oui
 Non

23. Quels sont les éléments que nous devrions ajouter ou modifier en lien avec la grille d'évaluation proposée?

- Les critères d'évaluation
 Les indicateurs d'évaluation
 La pondération
 Le seuil de réussite
 Aucun élément à ajouter ou modifier, l'outil est complet ou adéquat
 Autre (veuillez préciser)

PRÉPARATION À L'ÉSP ET LES BUTS RECHERCHÉS

Nous aimerions mieux connaître le processus pédagogique que vous avez mis en place pour outiller l'étudiant à la réalisation de l'ÉSP.

24. Croyez-vous important que l'étudiant aie l'occasion de mettre en œuvre la

compétence évaluée par l'entremise d'une évaluation formative avant la réalisation de l'ÉSP?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

25. En quoi consiste votre activité formative?

- Révision des concepts ciblés par l'évaluation
 Activité formative semblable à celle demandée dans le cadre de l'ÉSP
 Schématisation des connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles)
 Suivi des apprentissages (journal de bord, dossier d'études, portfolio)
 Aucune activité formative offerte
 Autre

(veuillez préciser)

26. Croyez-vous important que l'ÉSP démontre l'intégration et le transfert de l'agir professionnelle du futur technologique?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

27. Croyez-vous important que l'ÉSP demande la démonstration du jugement professionnel de l'étudiant?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

28. Croyez-vous important que l'ÉSP cible la capacité de l'étudiant à résoudre des situations problématiques professionnelles et authentiques?

- En désaccord Plutôt en désaccord en Plutôt en accord En accord

29. Croyez-vous important que l'étudiant soit informé des conditions d'admissibilité, de passation, de réussite et de reprise concernant l'activité d'évaluation?

Les conditions d'admissibilité à l'ÉSP En désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord En accord

Les conditions de passation de l'ÉSP En désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord En accord

Les conditions de réussite de l'ÉSP En désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord En accord

Les conditions de reprise de l'ÉSP En désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord En accord

30. Croyez-vous important que l'ÉSP soit suivie d'une rétroaction de la part de l'enseignant?

Pas d'importance Peu d'important Important Très important

31. Quel(s) mode(s) de rétroaction utilisez-vous?

- Rétroaction orale individuellement
- Rétroaction orale en groupe
- Rétroaction écrite sous forme de commentaire explicatif
- Utilisation de la grille de correction sans commentaire
- Utilisation de la grille de correction avec commentaire
- Utilisation de la grille de correction et rétroaction orale individuelle
- Remise des notes de façon électronique uniquement
- Rencontre individuelle à la demande de l'étudiant
- Autre (veuillez préciser)

APPRECIATION DE L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉSP

Les questions suivantes visent à vérifier la validité de l'outil mise à l'essai.

32. La démarche vous a-t-elle permis de poser un diagnostic sur votre ÉSP?

- En désaccord
 Plutôt en désaccord
 en Plutôt en accord
 En accord

33. Selon vous, la démarche de validation de l'ÉSP est-elle aidante ?

- Oui
 Non

Si vous avez répondu non, veuillez préciser

34. La démarche proposée est-elle complète?

- Oui
 Non

Si non, identifier les éléments manquants selon vous

35. Suggéreriez-vous notre outil de validation de l'ÉSP à un autre programme d'études qui désirent évaluer son ÉSP?

- Pas du tout
 Peut-être
 Sûrement
 Sans hésiter

ANNEXE N
LE SCHÉMA D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE SEMI-DIRIGÉE

LE SCHÉMA D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE SEMI-DIRIGÉE

L'ouverture :

Explication de la valeur des informations à recueillir dans le cadre de l'entrevue téléphonique semi-dirigée. (Buts recherchés)

Précision sur la confidentialité des propos et rappel des mesures prises pour la garantir.

Permission d'enregistrer l'entrevue téléphonique semi-dirigée.

1. La démarche que nous vous avons proposée correspondait-elle à vos attentes?
2. Est-ce que votre participation à la démarche de validation de l'ÉSP vous a permis d'apprendre quelques choses ?

Du point de vue de vos pratiques professionnelles?

Du point de vue du programme?

Du point de vue de l'épreuve certificative?

Déroulement :

Présentation des modifications apportées à l'outil de validation de l'ÉSP à la suite de l'analyse des expérimentations et des résultats du questionnaire électronique.

- A. Analyse des compétences, section lourde. Dois-je alléger cette portion?
 - B. Fusion de la piste de réflexion 1.15 et 1.16.
 - C. Ajout d'une caractéristique concernant la charge de travail associée à l'ÉSP.
 - D. Définir plus précisément le caractère authentique et signifiant.
 - E. Retrait d'une piste de solution concernant la mobilisation des ressources. Cela évite les doublons.
 - F. Meilleure précision des critères d'évaluation et des indicateurs.
3. L'objectif était d'expérimenter un outil de validation de l'ÉSP qui permette de poser un diagnostic sur l'ÉSP mais qui soit à la fois utile et fidèle pour les équipes programmes, est-ce qu'elle répond à ces qualités?

4. Croyez-vous que les corrections apportées seront aidantes pour les futurs utilisateurs de l'outil de validation de l'ÉSP?
5. Est-ce que vous ajouteriez de nouvelles corrections?
6. Considérez-vous que cet outil de validation doit accompagner le processus d'élaboration d'une ÉPS? Cela faciliterait-il la démarche de création d'une ÉSP?
7. Considérez-vous que notre outil doit toujours faire l'objet d'un accompagnement par un conseiller pédagogique pour en faciliter l'usage?

Clôture :

8. Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer notre outil de validation?

Synthèse de l'entrevue téléphonique semi-dirigée, remerciement et informer des suites de notre essai.

ANNEXE O
LE TABLEAU COMPARATIF DES QUATRE ÉQUIPES CONSULTÉES
(QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE)

LE TABLEAU DES RÉSULTATS DES QUATRE ÉQUIPES CONSULTÉES (SONDAGE ÉLECTRONIQUE)

QUESTIONS	ÉQUIPE 1	ÉQUIPE 2	ÉQUIPE 3	ÉQUIPE 4	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ANALYSÉS
1. Précisez votre programme d'études	Secteur technique	Secteur Préuniversitaire	Secteur technique	Secteur technique	
2. Votre équipe programme a-t-elle récemment modifié l'activité synthèse de votre programme d'études? (dans les 5 ans antérieurs)	Non	Non	Oui	Oui	Deux programmes sur quatre ont révisé l'ÉSP.
3. En quoi consiste votre épreuve synthèse de programme?	Réussite d'une activité sommative à l'intérieur du cours porteur	Réussite d'une activité sommative à l'intérieur du cours porteur	Réussite d'un ou de plusieurs volets du cours porteur	Réussite d'un ou de plusieurs volets du cours porteur	Cet aspect varie d'un programme à l'autre.
Les questions suivantes réfèrent à l'utilité de l'outil de validation					
4. L'outil de validation de l'ÉSP est-il facile à utiliser?	Oui	Oui	Oui	Oui, mais la première partie est lourde.	L'outil est facile à utiliser, mais requiert un temps considérable pour être réalisé en totalité. L'équipe 4 mentionne que la section sur l'analyse de la compétence est imposante.

5. Les termes utilisés sont-ils clairs et bien expliqués?	Oui	Oui	Oui	Oui	Une liste des termes pédagogiques, un lexique, est disponible pour expliquer certains concepts en lien avec l'approche par compétences et l'évaluation des apprentissages.
6. Les définitions associées à l'outil de validation ont-elles facilité votre compréhension?	En accord	En accord	En accord	En accord	Les définitions des termes pédagogiques facilitent la compréhension.
7. Avez-vous consulté les définitions associées à l'outil de validation?	Oui, à plusieurs reprises	Les définitions ont été consultées à plusieurs reprises.			
8-Les questions d'analyse sont-elles claires?	Oui	Oui	Oui	Oui, en général, mais certaines questions auraient besoin d'être clarifiées. Par exemple : 1.16, différence entre 2.4 et 2.5? 3.7?	<p>L'équipe 4 nous demande de revoir les questions 1.16, 2.4, 2.5 et 3.7.</p> <p>La question 1.16 a été modifiée pour en faciliter la compréhension.</p> <p>Le caractère authentique et signifiant est deux caractéristiques distinctes donc, nous avons jugé bon de ne pas jumeler les deux caractéristiques.</p> <p>La question 3.7 a été retirée. On s'interrogeait sur la mobilisation des ressources et cet aspect avait été traité dans la première section de l'outil de validation.</p>
9. Auparavant, aviez-vous	Non	Non	Non	Non	Aucun participant n'avait fait une telle analyse de

déjà fait une analyse semblable de votre activité synthèse de programme?					l'activité synthèse auparavant.
Les questions suivantes sont en lien avec les thèmes que propose l'outil de validation					
10. Considérez-vous important de prendre en considération le niveau taxonomique de la compétence dans l'élaboration de l'ÉSP?	En accord	En accord	En accord	En accord	La référence au niveau taxonomique semble importante pour chaque équipe.
11. Considérez-vous important de bien identifier les ressources à mobiliser afin de faire la démonstration de l'atteinte de la ou les compétences visées?	En accord	En accord	En accord	En accord	Tous considèrent important d'identifier les ressources à mobiliser pour faire la démonstration de l'atteinte de la compétence. C'est un aspect à ne pas omettre.
12. Croyez-vous important que l'ÉSP du programme d'études valide la mobilisation de plusieurs ressources?	En accord	En accord	En accord	En accord	Tous considèrent important de valider la mobilisation de plusieurs ressources dans une ÉSP.
13. Considérez-vous important de prendre en	En accord	En accord	En accord	En accord	Le profil de sortie est un aspect que tous les répondants croient important de prendre en

considération le profil de sortie de l'étudiant(e) dans l'élaboration de l'ÉSP?					considération lors de l'ÉSP.
14. Les pistes de réflexion proposées (les preuves demandées) permettent-elles selon vous de faire une bonne analyse de l'ÉSP?	En accord	En accord	En accord	Plutôt en accord	Les pistes de réflexion semblent adéquates.
15. Considérez-vous que tous les aspects de la tâche évaluative énoncés <u>sont importants</u>?	Très important	Très important	Très important	Très importante	Tous les aspects de la tâche évaluative semblent importants.

<p>Selon vous, quels sont les éléments que vous considérez les plus importants lors de la création d'une tâche évaluative? (plus d'un choix de réponse possible)</p> <p>16.1. Prioriser la démonstration de l'atteinte de la compétence versus les ressources à mobiliser</p>	Très important	Très important	Très important	Très important	L'équipe 4 trouve très important de prioriser la démonstration de l'atteinte de la compétence et non seulement la mobilisation de ressources.
<p>16.2. Regrouper plusieurs situations problématiques de façon à suivre la progression des apprentissages</p>				Plutôt important	Il semble que de proposer plusieurs situations problématiques pour suivre la progression des apprentissages ne soit pas un aspect de premier ordre dans la tâche de l'ÉSP.
<p>16.3Présenter différents contextes de réalisation de façon à suivre la progression des apprentissages</p>	Plutôt important			Plutôt important	Il semble que la démonstration de la progression des apprentissages ne soit pas un aspect de première importance dans la planification de l'ÉSP
<p>16.4. Cibler l'autonomie professionnelle</p>	Très important	Très important	Très important	Plutôt important	Les répondants croient très/plutôt important que l'ÉSP cible l'autonomie professionnelle.
<p>16.5. Démontrer la mobilisation de plusieurs</p>	Très important	Très important	Très important	Plutôt important	Les répondants croient très/plutôt important que la mobilisation de plusieurs ressources soit prise en considération dans la création de la tâche

ressources					d'évaluation.
16.6. Cibler la prise de décision efficace	Très important	Très important		Plutôt important	La prise de décision efficace semble très et plutôt important pour trois répondants sur quatre..
16.7. Démontrer le développement du jugement critique professionnel	Très important	Très important	Très important	Très important	Tous trouvent très important que l'ÉSP inclue la démonstration du jugement critique de l'étudiant.
17. Considérez-vous que nous avons omis un aspect important concernant l'analyse de la compétence?	Non, cette section est relativement lourde.	Non Il faut aussi réfléchir au fait que l'association d'une ou de plusieurs compétences à l'épreuve synthèse de programme est une façon de faire qui ne correspond pas toujours à l'intégration des compétences essentielles du programme. L'association de compétences au cours porteur ou	Non	Non	Tous les aspects importants semblent être présents, un répondant mentionne toutefois que la ventilation des compétences du cours porteur ne témoigne pas toujours des compétences essentielles du programme. L'équipe 1 mentionne que cette section est relativement lourde.

		aux cours porteurs répond à un besoin de ressources humaines professorales pour tout ce qui se rapporte à l'ÉSP.			
18. Considérez-vous que toutes les <u>caractéristiques</u> d'une situation d'évaluation énoncées sont importantes?					Toutes les caractéristiques semblent être jugées importantes
18.1. Situation d'évaluation cohérente (les objectifs de l'évaluation correspondent à ceux du programme)	Très importante	Très importante	Très importante	Très importante	La cohérence est une caractéristique importante de la situation d'évaluation.
18.2. Situation d'évaluation rigoureuse	Plutôt importante	Plutôt importante	Très importante	Plutôt importante	La rigueur de la situation est une caractéristique plutôt importante pour 3 équipes sur 4.
18.3. Situation d'évaluation fidèle	Très importante	Très importante	Très importante	Très importante	Le caractère fidèle est une caractéristique très importante de la situation d'évaluation selon toutes les participantes et les participants.

18.4. Situation d'évaluation valide (plusieurs situations appartenant à une même famille de situation pour démontrer la progression)	Très importante	Très importante	Plutôt importante	Plutôt importante	La validité est une caractéristique très/plutôt importante de la situation d'évaluation selon les participantes et les participants.
18.5. Situation d'évaluation juste, équitable, comparable d'un étudiant à l'autre	Très importante	Très importante	Très importante	Très importante	La justice, l'équité et le caractère comparable sont des caractéristiques très importantes de la situation d'évaluation.
18.6 Situation d'évaluation individuelle	Très importante	Très importante	Très importante	Très importante	Il est très important que l'ESP soit une évaluation individuelle.
18.7. La situation d'évaluation objective (évaluée selon certains critères)	Très importante	Très importante	Très importante	Très importante	L'objectivité est une caractéristique très importante de la situation d'évaluation.
18.8. La situation d'évaluation signifiante	Plutôt important	Plutôt important	Très important	Très importante	Deux participantes et participants trouvent qu' situation d'évaluation signifiante est très importante, les deux autres trouvent cela plutôt important.
18.9. La situation d'évaluation réaliste	Plutôt important	Plutôt important	Plutôt important	Très importante	Une situation d'évaluation qui se rapproche de la réalité du marché du travail est plutôt importante pour 3 participantes et participants et pour un très importante.

18.10. La situation d'évaluation authentique	Très important	Plutôt important	Plutôt important	Très importante	Le caractère authentique de la situation semble aussi être très et plutôt important.
18.11. La situation d'évaluation complexe (nécessite la mobilisation de plusieurs ressources pour résoudre une problématique professionnelle)	Très important	Très important	Très important	Très important	L'évaluation certificative devrait être complexe et nécessiter la mobilisation de plusieurs ressources pour résoudre une problématique.
18.12. La situation d'évaluation contextualisée	Très important	Très important	Très important	Très important	Tous croient très important de proposer une situation d'évaluation contextualisée.
18.13. La situation d'évaluation appropriée vise le produit, le processus (démarche) et le discours (justification de l'action).	Plutôt important	Plutôt important	Très important	Très important	Les 4 équipes précisent que l'ÉSP doit favoriser autant le produit, le processus que le discours de l'étudiante et de l'étudiant.
19. Quelles sont les caractéristiques <u>les plus importantes</u> à considérer lors de la création d'une évaluation synthèse de programme d'études?					Les caractéristiques les plus importantes selon les participantes et les participants sont la cohérence, la justice, l'équité et le caractère comparable. L'ÉSP doit être une évaluation authentique, contextualisée, qui vise autant le produit, le processus que le discours et elle doit être individuelle.
19.1. Situation d'évaluation cohérente (les objectifs de	Très important	Très important			Par contre, les caractères de la rigueur, fidélité, la

l'évaluation correspondent à ceux du programme)					validité, l'objectivité, la signifiante, le réalisme, la complexité ne furent pas identifiés comme étant les plus importantes à considérer lors de la création d'une ÉSP.
19.2. Situation d'évaluation rigoureuse					
19.3. Situation d'évaluation fidèle					
19.4. Situation d'évaluation valide (les situations appartiennent à une même famille de situation pour démontrer la progression)		Très important			
19.5. Situation d'évaluation juste, équitable, comparable d'un étudiant à l'autre	Très important	Très important	Très important		
19.6. Situation d'évaluation individuelle	Très important	Très important	Très important		
19.7. La situation d'évaluation objective (évaluée selon certains critères)					

19.8. La situation d'évaluation signifiante			Très important		
19.9. La situation d'évaluation réaliste	Très important				
19.10. La situation d'évaluation authentique	Très important	Très important	Très important		
19.11. La situation d'évaluation complexe		Très important			
19.12. La situation d'évaluation contextualisée	Très important	Très important	Très important		
19.13. La situation d'évaluation appropriée vise le produit, le processus et le discours	Très important	Très important	Très important		
20. Considérez-vous que nous avons omis une caractéristique de l'ÉSP?	Non	Non	Non	Oui. La lourdeur de l'ÉSP pour les enseignants et pour les étudiants n'est pas évaluée.	<p>Nous avons omis de questionner la charge de travail associée à l'ÉSP. Nous croyons pertinent bon d'insérer l'aspect raisonnable de la charge de travail de la situation d'évaluation.</p> <p>La piste de réflexion (2.7) a été ajoutée sous la forme suivante :</p> <p>La charge de travail de la situation d'évaluation</p>

					est-elle raisonnable pour qui? Le prof ou l'étudiant?
Les questions qui suivent sont en lien avec la conception et l'utilisation de la grille d'évaluation critériée					
21. La grille d'évaluation critériée vous a-t-elle permis d'évaluer adéquatement votre ÉSP?	En accord	En accord	En accord	Plutôt en accord	La grille critériée semble avoir aidé les participantes et les participants à juger leur ÉSP.
21a. La grille d'évaluation critériée vous a-t-elle permis d'identifier des éléments que vous allez devoir modifier ou ajouter à votre ÉSP?	En accord	En accord	En accord	Plutôt en accord	Elle a permis l'identification des forces et des faiblesses.
22. Avons-nous inclus toutes les conditions d'utilisation qu'une grille d'évaluation doit proposer?	En accord	En accord	En accord	En accord	Les conditions d'utilisation de la grille d'évaluation semblent correspondre à celles de tous les équipes consultées.
23. Quels sont les éléments que nous devrions ajouter ou modifier en lien avec la grille		Autre : Proposer une grille de validation	Le seuil de réussite	Les critères d'évaluation	La grille d'évaluation devrait être adaptée pour une épreuve certificative de cours, en format simplifié.

<p>d'évaluation proposée?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les critères d'évaluation • Les indicateurs d'évaluation • La pondération • Le seuil de réussite • Aucun élément à ajouter ou modifier, l'outil de validation est complet 		<p>simplifiée, proposer une grille de validation pour un seul examen final de session</p>		<p>Il faut revoir les critères d'évaluation de la grille critériée et le seuil de réussite.</p> <p>Deux critères d'évaluation ainsi que les indicateurs associés furent modifiés pour qu'ils soient conformes aux règles de rédaction d'un critère et d'un indicateur.</p> <p>Section 4 : Critère : Élaboration des conditions de réalisation devient élaboration <i>judicieuse</i> de conditions de réalisation.</p> <p>Section 5 : nous avons ajouté le terme pertinence au critère associé à la progression des apprentissages. Le critère se lit maintenant comme suit : démonstration <i>pertinente</i> de la progression des apprentissages. Du fait même, les indicateurs se sont vus retirer le terme <i>pertinence et démonstration</i>.</p> <p>Notre outil ne propose pas de seuil de réussite proprement dit, nous considérons que le niveau satisfaisant permet de proposer une ÉSP adéquate, mais nécessitant quelques ajustements. L'obtention d'un niveau insuffisant pour certains critères invite à réfléchir sur des améliorations possibles pour que l'ÉSP respecte davantage les principes d'une activité d'évaluation certificative</p>
---	--	---	--	--

					d'une approche par compétences.
Les questions qui suivent réfèrent aux conditions d'évaluation					
24. Croyez-vous important que l'étudiant ait l'occasion de mettre en œuvre la compétence évaluée par l'entremise d'une évaluation formative avant la réalisation de l'ÉSP?	En accord	En accord	En accord	Plutôt en accord	Une activité formative devrait précéder l'ÉSP des programmes d'études.
25. En quoi consiste votre activité formative? (identifier votre activité formative en choisissant entre les choix 25.1 à 25.6)		La réponse peut varier d'un enseignant à l'autre. L'enseignant du cours porteur connaît bien ce qu'il met en place pour préparer ses étudiants. Ce n'est pas le cas pour les autres profs du programme. Il est impératif que toute réflexion sur		Aucune activité formative offerte.	

		l'ÉSP soit faite en équipe de profs.			
25.1. Révision des concepts ciblés par l'évaluation		Ici, les modes qui ont été choisis représentent ce qui devrait se faire et non ce qui se fait actuellement.			Nous avons proposé plusieurs formes d'évaluation formative, les modes qui ont été proposés représentent ce qui devrait se faire et non ce qui se fait actuellement. Peu importe la forme, l'ÉSP devrait être sujette à une activité formative.
25.2. Activité formative semblable à celle demandée dans le cadre de l'ÉSP		Oui			
25.3. Schématisation des connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles)					
25.4. Suivi des apprentissages (journal de bord, dossier d'études, portfolio)	Oui		Oui		
25.5. Aucune activité formative offerte				Oui	

25.6 Autre (précisez)					
26. Croyez-vous important que l'ÉSP démontre l'intégration et le transfert de l'agir professionnel du futur technologue?	En accord	En accord	En accord	En accord	L'ÉSP devrait permettre de démontrer l'intégration et le transfert de l'agir professionnel du futur technologue.
27. Croyez-vous important que l'ÉSP demande la démonstration du jugement professionnel de l'étudiant(e)?	En accord	En accord	En accord	En accord	Le jugement professionnel a aussi été abordé dans la thématique de l'analyse de la compétence.
28. Croyez-vous important que l'ÉSP cible la capacité de l'étudiant à résoudre des situations problématiques professionnelles et authentiques?	En accord	En accord	En accord	En accord	La résolution de problème en situation authentique correspond aux attentes des participantes et des participants concernant l'ÉSP.
29. Croyez-vous important que l'étudiant(e) soit informé des conditions d'admissibilité, de passation, de réussite et de reprise concernant l'activité d'évaluation?					L'étudiant doit connaître les conditions d'admissibilité, de passation, de réussite et de reprise concernant l'ÉSP.

29.1. Les conditions d'admissibilité à l'ÉSP	En accord	En accord	En accord	En accord	
29.2. Les conditions de passation de l'ÉSP	En accord	En accord	En accord	En accord	
29.3. Les conditions de réussite de l'ÉSP	En accord	En accord	En accord	En accord	
29.4. Les conditions de reprise de l'ÉSP	En accord	Plutôt en accord	En accord	En accord	
30. Croyez-vous important que l'ÉSP soit suivie d'une rétroaction de la part de l'enseignant?	Important	Important	Très important	Important	La rétroaction est très importante ou importante.
31. Quel(s) mode(s) de rétroaction utilisez-vous?					La rétroaction écrite semble plus populaire. L'utilisation de la grille de correction est une formule utilisée (3équipes/4). Certains l'utilisent avec l'ajout de commentaire explicatif soit oral (2/4) ou écrit (3/4), d'autres, sans ajout de commentaire (2/4). La rétroaction orale semble se réaliser surtout à la demande de l'étudiant (3/4). Peu importe la forme, nous constatons que l'ÉSP devrait être sujette à une rétroaction.
31.1 Rétroaction orale individuellement	Oui		Oui		
31.2. Rétroaction orale en groupe					
31.3. Rétroaction écrite sous forme de commentaire	Oui	Oui		Oui	

explicatif					
31.4. Utilisation de la grille de correction sans commentaire		Oui	Oui		
31.5. Utilisation de la grille de correction avec commentaire	Oui				
31.6. Utilisation de la grille de correction et rétroaction orale individuelle	Oui		Oui		
31.7. Remise des notes de façon électronique uniquement					
31.8. Rencontre individuelle à la demande de l'étudiant	Oui		Oui	Oui	
Les questions qui suivent réfèrent à l'appréciation de l'outil de validation					
32. La démarche vous a-t-elle permis de poser un diagnostic sur votre ÉSP?	En accord	En accord	En accord	En accord	Les 4 équipes consultées mentionnent que la démarche a permis la pose d'un diagnostic sur l'ÉSP.
33. Selon vous, la démarche de validation de l'ÉSP est-elle	Oui	Oui	Oui	Oui	C'est une démarche qui nécessite réflexion et concertation des membres du comité programme.

aidante ?		Très aidante, en fait, cette démarche a des répercussions sur l'ensemble des cours. Les profs qui ont participé ont maintenant un besoin de concertation au sujet de leur contribution à la préparation des étudiants à l'ÉSP.			<p>Elle nécessite une bonne connaissance du programme d'études ainsi que des connaissances pédagogiques.</p> <p>La démarche permet d'identifier les points forts et les points faibles de l'ÉSP.</p> <p>Elle ne propose pas de stratégies d'évaluation, mais guide l'équipe programme sur les orientations à mettre en œuvre.</p>
34. La démarche proposée est-elle complète?	Oui Processus nécessite beaucoup de temps. Devrait être réalisé en équipe programme, subdivision des thèmes et synthèse	Oui Très complète, en fait, elle nécessite une immense réflexion en profondeur. Elle est donc tellement exigeante qu'elle fait peur. J'ai dû scinder, sélectionner des	Oui Démarche assez longue qui demande la concertation des enseignants du programme. Il serait avantageux que celle-ci soit accompagnée d'un CP. Encouragerait	Non Il manque l'évaluation de la lourdeur de l'ÉSP.	<p>Il s'agit d'une démarche exigeante qui nécessite une profonde réflexion à réaliser en équipe programme. Un seul enseignant peut être découragé par l'ampleur de la tâche. Le partage des thèmes entre les membres d'un comité de travail faciliterait beaucoup le processus.</p> <p>De plus, l'accompagnement d'un CP encouragerait la complétion de la tâche et assurerait un soutien pédagogique aux</p>

	ensemble. Rencontre en équipe programme s'avère nécessaire.	parties pour diminuer l'ampleur du travail à faire pour valider l'ÉSP. Les participantes et les participants en sont arrivés à faire des changements dans leur enseignement, ils ont fait des acquisitions d'informations, ils ont consolidé leur rôle dans leur programme.	les enseignants à réaliser la tâche en totalité et soutiendrait les moins expérimentés en enseignement au collégial. Permettrait la répartition des tâches. Encouragerait les échanges avec tous les acteurs du programme.		enseignants moins expérimentés. Effectivement, nous avons omis de s'interroger sur la charge de travail dans les caractéristiques d'une situation d'évaluation. C'est un élément qui été ajouté à l'outil de validation pour le rendre plus complet.
35. Suggéreriez-vous notre outil de validation de l'ÉSP à un autre programme d'études qui désire évaluer son ÉSP?	Sans hésiter	Sans hésiter	Sûrement	Peut-être	Trois équipes sur quatre suggéreraient l'outil de validation à un autre programme d'études qui désire évaluer l'ÉSP, une équipe est indécise.

ANNEXE P
**LE TABLEAU SYNTHÈSE DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES SEMI-
DIRIGÉES**

LE TABLEAU SYNTHÈSE DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES SEMI-DIRIGÉES

<p>Question 1</p> <p>La démarche que nous vous avons proposée correspondait-elle à vos attentes?</p>	
Réponses	Synthèse des réponses
<p>Équipe 1. Je m'attendais à retrouver les éléments inclus et présentés dans l'outil de validation. Je n'avais aucune attente quant à la forme et la présentation de l'outil de validation. La forme de l'outil de validation me plaît beaucoup, elle est agréable à consulter, le lexique expliquant les termes pédagogiques est très aidant. Les liens hypertextes facilitaient beaucoup la compréhension. À chaque fois que l'on pouvait sélectionner un lien, c'était pertinent surtout pour les enseignants n'ayant pas un grand bagage pédagogique.</p>	<p>La démarche proposée semble plaire aux participantes et aux participants, elle permet de faire une analyse en profondeur de l'épreuve certificative.</p> <p>La forme de présentation est appréciée. Le lexique expliquant certains termes pédagogiques reliés à l'évaluation des apprentissages est aidant, utile et efficace. Les liens hypertextes inclus dans l'outil de validation facilitaient la compréhension des pistes de réflexion et l'utilisation de la grille critériée.</p> <p>La grille critériée est bien construite et réfère bien aux pistes de réflexion. Les pistes de réflexion quant à elles, permettent une réflexion approfondie de l'ÉSP et du programme d'études et sollicitent la concertation de l'équipe programme.</p> <p>Le plan de travail favorise la synthèse des actions ou modifications à réaliser par l'équipe programme. C'est un outil pertinent.</p>
<p>Équipe 2. Oui, l'outil de validation est très complet, et permet vraiment aux enseignants de faire une réflexion sur programme d'études. Il permet la concertation des enseignants d'un même programme d'études, il invite à travailler en équipe. Il fait prendre conscience que l'élaboration d'une ÉSP nécessite un travail en équipe programme. L'outil de validation demande qu'il y ait discussion avec les différents intervenants du programme. Je pense entre autres aux compétences essentielles et aux compétences transversales.</p>	
<p>Équipe 3. La forme de l'outil de validation me plaît beaucoup. La grille critériée est bien construite. Les éléments proposés sont vraiment pertinents. J'ai aimé que l'on propose un plan de travail qui résume l'ensemble des corrections à apporter. Les enseignants ont utilisé régulièrement le lexique. C'est très aidant. Son utilisation est simple et efficace.</p>	
<p>Équipe 4. Oui, cela permet d'analyser sa pratique évaluation concernant l'ÉSP, de porter un regard différent et de se questionner sur les différents aspects que doit contenir l'ÉSP</p>	
<p>Question 2a</p> <p>Est-ce que votre participation à la démarche de validation de l'ÉSP vous a permis d'apprendre quelque chose ? Du point de vue de vos pratiques professionnelles?</p>	

Réponses	Synthèse des réponses
<p>Équipe 1. L'ÉSP n'est pas connue de tous les nouveaux enseignants. Les nouveaux enseignants s'attardent davantage sur les contenus à enseigner, ils s'approprient surtout le cours, dans ce cas l'ÉSP n'est pas leur première préoccupation.</p> <p>Un prof novice qui consulterait l'outil de validation apprendrait beaucoup sur les caractéristiques de l'ÉSP, les conditions de l'évaluation.</p>	<p>Pour un enseignant novice, l'outil de validation lui permet d'apprendre beaucoup sur le programme et les finalités du programme d'études et bien entendu sur l'ÉSP. L'outil de validation permet d'identifier les caractéristiques et les conditions de l'ÉSP afin d'aider les enseignants des différents cours de la formation à bien préparer les étudiants à l'ÉSP du programme d'études. L'outil de validation met en évidence l'importance de la concertation des enseignants pour l'élaboration de l'ÉSP. Il ne s'agit pas de la tâche d'un seul enseignant.</p> <p>La présentation de l'outil de validation en différentes sections, amène à réfléchir sur plusieurs aspects de l'ÉSP et sur les changements ou corrections à la pratique évaluative, autant sommative que certificative. Cela permet de porter un regard critique sur l'ÉSP du programme concerné</p> <p>La définition des termes pédagogiques (lexique) permet aux enseignants novices de mieux se situer par rapport aux termes pédagogiques inclus dans l'outil de validation.</p>
<p>Équipe 2. Oui, l'outil de validation nous a demandé beaucoup d'attention, il a permis d'approfondir tous les concepts en lien avec l'évaluation des compétences. Le lexique associé à l'outil de validation est très aidant pour l'enseignant. Il guide beaucoup la réflexion, il permet de faire une lecture équivalente du concept observé. L'outil de validation a suscité beaucoup de réflexion. Il a permis de faire prendre conscience de l'importance de préparer l'étudiant à l'ÉSP. Il nous amène à devoir nous concerter pour réaliser l'ensemble de la démarche. Il s'agit d'une démarche d'une ampleur considérable et elle ne représente pas la tâche d'un seul enseignant.</p> <p>Les sections que propose l'outil de validation sont intéressantes puisque cela nous amène à réfléchir sur un aspect de l'ÉSP, à réfléchir sur des changements possibles et à proposer une correction à notre pratique directement en lien avec cette section. Il est possible d'apporter des modifications à nos pratiques sans avoir réalisé la globalité de la démarche.</p> <p>De plus, il est important de spécifier que la démarche nécessiterait l'accompagnement d'un CP, ne serait-ce pour encourager les enseignants à réaliser une section à la fois. Le CP peut guider la réflexion et faire prendre conscience de chaque aspect amélioré. Il appuierait les enseignants dans leur démarche et inciterait à réaliser l'intégralité de la démarche.</p>	
<p>Équipe 3. Les enseignants n'ont pas tous les mêmes connaissances du programme. Les enseignants expérimentés ayant une bonne connaissance en évaluation des apprentissages ont moins appris que l'enseignant novice possédant peu de connaissance du programme et des notions pédagogiques collégiales. C'est normal. Le lexique a permis à l'enseignant novice de mieux se situer.</p>	
<p>Équipe 4. Oui, cela a permis aux enseignants d'analyser leur pratique d'évaluation concernant l'ÉSP, de porter un regard critique sur l'ÉSP et de se questionner sur les</p>	

différents aspects qui touchent l'ÉSP.	
Question 2b	
Est-ce que votre participation à la démarche de validation de l'ÉSP vous a permis d'apprendre quelque chose ? Du point de vue du programme??	
Réponses	Synthèse des réponses
<p>Équipe 1. Oui, cela nous fait faire une certaine synthèse, cela met en lumière les caractéristiques essentielles, comment procéder pour faire une telle analyse, cela nous permet une réflexion sur le programme. Mais cela ne nous apprend pas de nouvelle chose sur le programme.</p> <p>S'il y avait concertation entre les intervenants du programme cela serait intéressant et on aurait avantage à revenir en équipe programme avec l'outil de validation. Les enseignants en première session n'ont pas toujours fait le lien entre leur enseignement et l'ÉSP. En leur permettant de prendre conscience des composantes de l'ÉSP on favorise l'approche programme. Dans un premier temps, les enseignants devraient faire une première démarche individuelle pour prendre connaissance de l'outil de validation, se familiariser avec les concepts et les notions présentés, et ensuite proposer une rencontre en programme pour que les enseignants puissent proposer des idées, des solutions pour améliorer l'ÉSP. Une démarche individuelle préalable favoriserait les échanges pertinents en département.</p>	<p>L'outil de validation permet de faire une synthèse sur les caractéristiques essentielles du programme d'études. Pour un enseignant expérimenté, cela ne permet pas de réaliser de nouvelles connaissances sur le programme d'études, mais certes de consolider les liens qui existent entre les cours du programme d'études ou de confirmer certains choix pédagogiques.</p> <p>Pour un enseignant novice, il est possible que la démarche lui permette de mieux comprendre le programme et de mieux saisir en quoi consiste l'approche programme. La démarche lui permettra de mieux saisir les liens entre les différents cours du programme.</p> <p>Une expérimentation individuelle de l'outil de validation permettrait à toutes les participantes et les participants du comité programme de s'approprier les aspects pédagogiques de l'ÉSP et cela favoriserait des échanges en comité programme. Les discussions pourraient viser l'amélioration ou la modification de certaines composantes de l'ÉSP.</p>
<p>Équipe 2. Cela a favorisé la concertation des enseignants, faisant voir aux plus anciens que les nouveaux enseignants devraient être accompagnés davantage pour leur permettre de connaître les fondements du programme dans lequel il œuvre. Les nouveaux enseignants ont pu apprendre comment l'ÉSP a été réfléchi. Cela leur permet de faire des liens avec leurs contenus de cours et mieux saisir les liens qui existent entre les cours.</p>	
<p>Équipe 3. L'outil de validation nous pousse à devoir travailler en équipe et à échanger sur le programme, sur les stratégies à mettre en place pour répondre aux exigences du marché du travail, pour développer les compétences transversales dans l'ensemble du programme d'études, à adapter nos stratégies d'enseignement et d'évaluation pour mieux préparer l'étudiant à l'ÉSP.</p>	
<p>Équipe 4. Pas nécessairement, le programme d'études ayant utilisé l'outil de validation est</p>	

<p>un petit département, tous les enseignants sont très impliqués et aux faits de ce qui passe au sein du programme d'études. Ils avaient tous une grande connaissance du programme. Ils ont tous participé à l'élaboration du programme d'études et ont récemment revu l'ÉSP. L'outil de validation avait pour objectif de confirmer les choix pédagogiques qu'ils avaient déterminés récemment.</p> <p>Dans un département avec de nouveaux enseignants, l'outil de validation pourrait permettre aux enseignants moins expérimentés de mieux connaître les pratiques mises en place pour l'enseignement de l'ensemble des compétences.</p>	
<p>Question 2c</p> <p>Est-ce que votre participation à la démarche de validation de l'ÉSP vous a permis d'apprendre quelque chose ? Du point de vue de l'épreuve certificative??</p>	
<p>Réponses</p>	<p>Synthèse des réponses</p>
<p>Équipe 1. Oui, c'est clair. Le fait de traiter des caractéristiques de l'ÉSP, nous permet de transférer et d'intégrer ces notions. Donc cela améliore nos connaissances en lien avec l'épreuve certificative. Au-delà d'en prendre connaissance, on apprend. Pour ma part, je possède déjà un bon bagage pédagogique en évaluation des apprentissages, cela m'a par contre permis de consolider certains acquis.</p>	<p>L'outil de validation propose d'analyser les caractéristiques, les conditions et la grille de correction d'une activité d'évaluation certificative. Il est clair que l'outil de validation permet d'apprendre ou de consolider des apprentissages concernant l'épreuve certification. De plus, l'expérimentation a favorisé le transfert et l'intégration de ces connaissances.</p>
<p>Équipe 2. Oui, même les enseignants expérimentés ont identifié des caractéristiques de l'ÉSP qu'ils ne considéraient pas dans leur activité certificative. Ils ont soutenu leurs connaissances en évaluation. Plusieurs nouvelles connaissances en évaluation des apprentissages se sont faites pour les nouveaux enseignants. Un soutien pédagogique fut même nécessaire à certains moments.</p>	
<p>Équipe 3. Oui beaucoup. L'outil de validation touche différents aspects d'une épreuve certificative. Il nous a fait faire une grande prise de conscience en lien avec l'évaluation certificative.</p>	
<p>Équipe 4. Oui, tout à fait.</p>	
<p>Présentation des modifications apportées à l'outil de validation de l'ÉSP à la suite de l'analyse des expérimentations et des résultats du questionnaire</p>	

<p>électronique. Quels sont vos commentaires concernant ces modifications?</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Analyse des compétences, section lourde. B. Fusion de la piste de réflexion 1.15 et 1.16. C. Ajout d'une caractéristique concernant la charge de travail associé à l'ÉSP. D. Définir plus précisément le caractère authentique et signifiant. E. Retrait d'une piste de solution concernant la mobilisation des ressources. Cela évite les doublons. F. Meilleure précision des critères d'évaluation et des indicateurs. 	
Réponses	Synthèse des réponses
<i>A. La section analyse des compétences est trop lourde. Dois-je alléger cette portion?</i>	<p>A-La majorité des répondants considèrent que la section analyse des compétences est longue, mais nécessaire pour réaliser une analyse en profondeur des compétences et assurer la conception d'une ÉSP qui répond et correspond aux objectifs ministériels, aux objectifs du programme et du marché du travail. Une activité synthèse ne ciblant pas uniquement une compétence intégratrice, mais plusieurs compétences essentielles, sans oublier les compétences transversales, rend le travail de cette section plus laborieux.</p>
Équipe 1 Il s'agit d'un travail de fond, il est important de travers ses étapes. Pour faire une analyse valable, on se doit de procéder à une telle analyse. Cette section devrait demeurer telle quelle.	
Équipe 2 Non, c'est un mal nécessaire pour faire un travail de fond.	
Équipe 3 C'est vrai que cette section est particulièrement longue, mais je crois que pour faire une bonne analyse il faut passer par là.	
Équipe 4 Cette section est celle que les enseignants ont trouvé la plus longue. Le cours porteur de ce programme d'études regroupe 5 compétences à atteindre, sans compter les compétences transversales. C'était donc une analyse assez exhaustive à réaliser. Il y a eu plusieurs discussions concernant les compétences essentielles. Dans ce programme technique, l'activité synthèse ne considérait pas uniquement une compétence intégratrice du programme, elle ciblait donc l'évaluation de plusieurs compétences, ce qui rendait le travail d'analyse assez impressionnant. Par contre, il est possible que cette section ne puisse être allégée.	
<i>B. Fusion de la piste de réflexion 1.15 et 1.16.</i>	B- Toutes les participantes et les participants sont en accord avec

Équipe 1 Je suis d'accord	la fusion des pistes de réflexion 1.15 et 1.16.
Équipe 2 C'est une modification pertinente.	
Équipe 3 Je suis d'accord avec cette modification.	
Équipe 4 Très bien étant donné que nous avons eu de la difficulté à voir la différence entre ces deux pistes de réflexion.	
<i>C. Ajout d'une caractéristique concernant la charge de travail associé à l'ÉSP.</i>	C-Bien que l'évaluation de la charge de travail de l'ÉSP ne soit pas spécifique à l'épreuve certificative, il faut aussi en tenir compte pour toute évaluation sommative, il s'agit d'un ajout pertinent. Il est fréquent que la charge de travail associée à l'ÉSP soit beaucoup trop importante pour l'étudiant. De plus, il serait intéressant de tenir compte du réalisme, de l'ampleur et de la durée de tâche évaluative.
Équipe 1 Cette caractéristique est associée non seulement à l'évaluation certificative, mais à l'évaluation sommative aussi. C'est pertinent	
Équipe 2 Je n'y avais pas pensé, mais c'est intéressant. C'est vrai que certaines ÉSP proposent une charge de travail beaucoup trop imposante pour l'étudiant.	
Équipe 3 Je trouve cela pertinent. Il faut évaluer la charge de travail d'une évaluation, qu'elle soit sommative ou certificative.	
Équipe 4 C'est bien, mais les enseignants visaient surtout la prise en considération du réalisme, de l'ampleur et de la durée de la charge de travail associée à l'ÉSP. Ils spécifient qu'il serait important de ne pas omettre ces éléments.	D- La précision des termes authentique et signifiant facilitera la distinction entre ces deux caractéristiques, et assure une meilleure compréhension autant pour un enseignant novice qu'un enseignant expérimenté. Un participant précise que les deux caractéristiques pourraient être jumelées dans l'outil de validation. Il mentionne que le caractère signifiant d'une tâche est souvent indissociable de l'authenticité.
<i>D. Précision du caractère authentique et signifiant</i>	
Équipe 1 Les ajouts sont pertinents et facilitent la compréhension. Les enseignants avec moins de bagages pédagogiques peuvent ne pas voir la différence entre ces caractéristiques. C'est bien de l'avoir précisé.	
Équipe 2 Pour ma part, c'était clair au départ, mais je comprends que les enseignants novices puissent s'interroger.	
Équipe 3 L'ajout de cette précision, évitera la confusion entre les deux caractéristiques.	

C'est une bonne idée.	
Équipe 4 La précision est intéressante, mais nous croyons que lorsque nous proposons une tâche authentique, elle est généralement signifiante puisqu'elle est représentative de ce que le professionnel réalisera dans son futur milieu de travail. Les deux pistes de réflexion pourraient être jumelées.	
<i>E. Retrait d'une piste de solution concernant la mobilisation des ressources. Cela évite les doublons.</i>	E-Les corrections apportées aux critères et aux indicateurs d'évaluation améliorent l'outil de validation.
Équipe 1 C'est bien.	
Équipe 2 Très bien.	
Équipe 3 Je suis d'accord.	
Équipe 4 Effectivement.	
<i>F. Meilleure précision des critères d'évaluation et des indicateurs.</i>	F-Le retrait d'une piste de réflexion concernant la mobilisation des ressources évite le dédoublement des réflexions. On allège un peu la démarche.
Équipe 1 Très bien.	
Équipe 2 C'est très bien.	
Équipe 3 C'est très bien.	
Équipe 4 C'est très bien.	
Question 3	
L'objectif était d'expérimenter un outil de validation de l'ÉSP qui permette de poser un diagnostic sur l'ÉSP mais qui est à la fois utile et fidèle pour les équipes programmes, est-ce que les modifications ajoutées à l'outil de validation permettent de mieux répondre à ces qualités?	

Réponses	Synthèse des réponses
Équipe 1 Cela correspond très bien aux qualités.	Ces corrections permettent d'améliorer l'outil de validation de l'ÉSP. L'outil de validation corrigé devrait assurer la pose d'un diagnostic sur l'ÉSP du programme d'études concerné. L'outil de validation semble utile aux équipes qui se questionnent sur l'ÉSP. De plus, il pourrait être adapté en fonction de l'établissement qui désire l'utiliser. Il serait possible de l'adapter en fonction du projet éducatif et des politiques en vigueur, par exemple.
Équipe 2 Oui, le lexique et la grille d'évaluation descriptive a facilité notre validation. Il était parfois difficile de répondre à toutes les questions (les pistes de réflexion).	
Équipe 3 Oui, les programmes qui se questionnent sur leur ÉSP peuvent bénéficier de pistes de réflexion intéressantes.	
Équipe 4 Oui, de plus, chaque cégep peut l'adapter l'outil de validation en fonction de son projet éducatif, de ces politiques d'évaluation.	
Question 4 Croyez-vous que les corrections apportées seront aidantes pour les futurs utilisateurs de l'outil de validation?	
Réponses	Synthèse des réponses
Équipe 1. Oui, les corrections sont claires et améliorent l'outil de validation.	Les corrections sont claires et améliorent l'outil de validation.
Équipe 2. Oui	
Équipe 3. Oui, les corrections améliorent l'outil de validation.	
Équipe 4. Oui, l'outil de validation est amélioré.	
Question 5 Est-ce que vous ajouteriez de nouvelles corrections?	

Réponses	Synthèse des réponses
<p>Équipe 1. Non, je précise que j'aime bien le plan de travail proposé, il est simple, il synthétise les informations et est aidant pour la planification des corrections à apporter à l'ÉSP.</p>	<p>Un seul répondant propose de nouvelles corrections.</p> <p>Développer davantage la piste de réflexion concernant l'intégration de la formation générale dans l'ÉSP. Énoncer les compétences transversales dans l'outil de validation dans le but de susciter les réflexions, les discussions et l'implication des disciplines contributives du programme d'études. Il semble tout à fait pertinent de favoriser la participation de la formation générale à la mise en œuvre de l'ÉSP.</p> <p>L'aspect concernant la charge de travail des enseignants, mentionné précédemment.</p> <p>L'ajout de liens conditionnels pourrait permettre d'alléger le processus de validation. Par exemple : une ou un enseignant ayant fourni un élément de réponse à une piste de réflexion pourrait se voir diriger, vers une autre section du document, et ce, même si certaines questions demeurent sans réponse.</p>
<p>Équipe 2. J'utiliserais les pistes de réflexion pour identifier l'ensemble des caractéristiques que doit posséder l'ÉSP.</p>	
<p>Équipe 3. Non, je crois que c'est complet. Vous avez selon moi répertorié tous les éléments nécessaires pour faire une bonne analyse de l'ÉSP.</p>	
<p>Équipe 4. Il serait souhaitable que l'outil de validation s'attarde un peu plus sur la formation générale, les compétences transversales. Il serait intéressant de nommer les quatre disciplines impliquées ou d'énoncer les compétences transversales de la formation générale à intégrer dans l'ÉSP. Ainsi, par l'entremise de l'outil de validation, on favoriserait la mise en œuvre d'une rencontre où siègerait les disciplines contributives du programme, afin de déterminer ou d'informer ceux-ci des actions demandées dans le cadre de l'ÉSP en lien avec leur discipline respective. Cela favoriserait la participation de la formation générale aux discussions et décisions concernant l'ÉSP.</p> <p>Un moyen d'alléger l'outil de validation pourrait consister à introduire des liens conditionnels. Par exemple, un programme qui fournit une réponse favorable à une piste de réflexion pourrait se voir retirer certaines pistes de réflexion sous-jacentes. En contrepartie, si l'on détecte une faiblesse en lien avec une piste de réflexion, on doit répondre à l'ensemble des pistes de réflexion relative à cet élément.</p>	
<p>Question 6</p> <p>Considérez-vous que cet outil de validation doit accompagner le processus d'élaboration d'une ÉSP? Cela faciliterait-il la démarche de création d'une ÉSP?</p>	
<p>Réponses</p>	<p>Synthèse des réponses</p>

<p>Équipe 1. Tout à fait, cette démarche devrait accompagner le processus d'élaboration de l'ÉSP. Je n'étais pas présente lors de l'élaboration de l'ÉSP de mon programme d'études, mais selon les enseignants présents à ce moment-là, aucun cadre de référence n'avait été proposé. La mise en place de ce processus permettrait au programme d'être guidé dans la planification, l'organisation et la mise en œuvre de leur stratégie d'évaluation certificative. Cela aiderait beaucoup la mise en place.</p>	<p>L'outil de validation pourrait être utilisé lors de l'élaboration d'une ÉSP. Les pistes de réflexion guideraient chaque étape de la mise en œuvre de l'ÉSP.</p> <p>Un participant propose de modifier le titre de l'outil de validation et de faire référence au processus d'élaboration autant qu'au processus de validation de l'ÉSP.</p>
<p>Équipe 2. Tout à fait, j'irais même jusqu'à dire que le titre de l'outil de validation devrait plutôt être un outil de réflexion sur l'ÉSP pour aider la validation ou l'élaboration d'une ÉPS.</p>	
<p>Équipe 3. Oui certainement</p>	
<p>Équipe 4. Oui, tout à fait. Les étapes d'élaboration d'une ÉSP sont en lien avec les pistes de réflexion proposées.</p>	
<p>Questions 7</p> <p>Considérez-vous que notre outil de validation doit toujours faire l'objet d'un accompagnement par un conseiller pédagogique pour en faciliter l'usage?</p>	
<p>Réponse</p>	<p>Synthèse des réponses</p>
<p>Équipe 1. Oui, l'accompagnement du conseiller pédagogique permettrait de soutenir les différentes étapes du processus et faciliterait la concertation des enseignants du programme d'étude.</p>	<p>L'accompagnement pédagogique associé à l'outil de validation aurait pour objectif de préparer les enseignants ayant moins de notions pédagogiques, de guider les réflexions et la démarche, d'offrir un soutien au niveau de l'organisation de la démarche et de la soutenir afin d'assurer l'efficacité, compréhension, la participation, la concertation et l'implication de tous.</p>
<p>Équipe 2. L'utilisation de l'outil de validation nécessite beaucoup de temps de réalisation (sept heures dans notre cas). Le CP pourrait être de soutenir les enseignants dans le processus. Sans son aide, je crois que les enseignants pourraient abandonner la démarche. Le CP favoriserait la concertation de tous les intervenants du programme.</p>	
<p>Équipe 3. Oui. Les enseignants pourraient améliorer leur compréhension et application de certaines notions pédagogiques.</p>	

<p>Équipe 4. Oui, je suis conseillère pédagogique et j'ai accompagné l'équipe d'enseignants qui ont utilisé l'outil de validation. Par contre, mon implication consistait à assister aux rencontres et à prendre des notes concernant la démarche proposée. Dans ce cas, il s'agit d'un programme d'études très impliqué et dont les enseignants possèdent un beau bagage pédagogique. Par contre, je crois que l'implication du CP pourrait s'avérer différente pour un autre groupe d'enseignants. Je modèlerais mon approche en fonction de l'équipe en fonction des besoins de chaque programme d'études.</p> <p>Dans un petit département, il est plus facile de se concerter, pour un programme ayant plusieurs disciplines contributives, je pense aux programmes pré universitaire par exemple, je crois que l'implication du CP serait un atout majeur. Il faciliterait probablement la concertation, les échanges et l'implication de tous les membres du comité programme au processus de validation de l'ÉSP.</p> <p>Un accompagnement pédagogique pourrait consister à faire une animation préalable à l'utilisation de l'outil de validation pour aider à mieux situer et organiser le travail afin d'améliorer l'efficacité du travail à réaliser.</p>	
<p>Questions 8 Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer notre outil de validation?</p>	
<p>Réponses</p>	<p>Synthèse des réponses</p>
<p>Équipe 1. Non, je trouve l'outil de validation très utile et pertinent. C'est un beau travail.</p>	<p>Proposer une démarche concernant l'activité certificative au terme d'un cours.</p>
<p>Équipe 2. Penser à comment un enseignant qui valide l'ÉSP de son programme peut aussi améliorer son évaluation terminale de cours. Situer l'évaluation terminale de cours dans le programme pour mieux préparer l'étudiant à l'ÉSP.</p>	
<p>Équipe 3. Non, bravo!</p>	
<p>Équipe 4. Non. J'aimerais bien recevoir l'outil de validation final de votre essai. J'ai apprécié collaborer à vos travaux de recherches.</p>	

ANNEXE Q
LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Le comité d'éthique de la recherche, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : *Outil d'évaluation de l'épreuve synthèse d'un programme d'études techniques.*

Chercheurs : Mme Catherine BOULANGER

Et a convenu que la proposition de cette recherche menée avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

Période de validité du présent certificat :

Date de début : 12 avril 2013

Date de fin : 12 avril 2014

Composition du comité d'éthique :

Le comité d'éthique de la recherche du Collège Ahuntsic est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

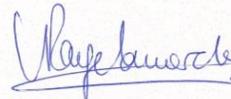
- a) Au moins deux personnes ayant une connaissance étendue des méthodes et des disciplines de recherche relevant de la compétence du CÉR
- b) Au moins une personne versée en éthique
- c) Un membre provenant de la collectivité servie par le Collège, mais n'y étant pas affilié
- d) Deux membres issus de la communauté collégiale
- e) Deux membres provenant de l'extérieur du Collège

Signatures :

Le Collège Ahuntsic confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche déclare la recherche mentionnée ci-dessus entièrement conforme aux normes éthiques.



Danielle Levert
Présidente par intérim du CÉR



Violaine Page-Lamarche
Secrétaire par intérim du CÉR

ANNEXE R
L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE D'UN
PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES - VERSION FINALE

L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES

L'outil de validation de l'épreuve synthèse de programme (ÉSP) vous propose des questionnements qui ont pour objectif de susciter une réflexion pour vous aider à faire une analyse approfondie de votre ÉSP de programme d'études. L'outil d'analyse vise principalement l'activité d'évaluation certificative du programme, soit l'ÉSP. Certains éléments peuvent s'appliquer aussi pour l'évaluation sommative, mais l'inverse n'est pas toujours vrai.

De plus, les questions suggérées sont universelles, mais les réponses à celles-ci ne le sont pas. Plusieurs variables telles que la forme d'évaluation, le contexte d'évaluation, les résultats attendus peuvent faire en sorte que certaines questions ne s'appliquent pas à votre ÉSP. Cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit inadéquate.

L'outil est conçu pour les équipes départementales qui s'interrogent sur la forme, la validité, les exigences de l'ÉSP, les conditions d'évaluation et il tente de vous faire identifier les forces et faiblesses de votre ÉSP afin que vous puissiez la modifier et l'améliorer.

La démarche d'analyse recommande cinq grandes thématiques à aborder. Pour que cet exercice soit profitable, en premier lieu, nous vous suggérons de répondre aux questions proposées et de soutenir vos réponses par une démonstration de preuves. Pour ce faire, vous pouvez inscrire directement sur le présent document les éléments de preuve correspondant à votre activité d'évaluation ou joindre un document en annexe sur lequel vous ferez le lien avec l'objectif proposé par l'outil de validation. Préciser à quel objectif l'élément de preuve réfère. (Ex. La consigne suivante renvoie à l'exigence 2.2 du formulaire de validation.) La démonstration de preuve viendra d'appuyer vos réflexions et facilitera l'utilisation ultérieure de l'outil par un collègue, qui s'interroge lui aussi sur l'ÉSP ou qui a pour mission la poursuite des travaux de réflexion ou l'amélioration de l'ÉSP.

En second lieu, nous vous invitons à porter un jugement global sur chacune des thématiques en utilisant la grille critériée créée. Chaque thématique abordée est suivie d'une grille critériée. La dernière section vous propose un plan de travail permettant d'identifier rapidement les critères d'évaluation de niveau insatisfaisants et pour lesquels vous devriez apporter certaines modifications.

De plus, pour faciliter votre compréhension ou pour améliorer vos connaissances, nous avons défini certains termes pédagogiques plus spécifiques à l'évaluation des apprentissages. Pour accéder aux définitions, utilisez les liens hypertextes (appuyez sur les touches CTRL et clic de la souris pour suivre le lien), afin de revenir au formulaire principal sélectionner le lien retour au formulaire.

Identifier votre programme d'études :		
Décrire brièvement votre stratégie d'évaluation utilisée pour l'ÉSP :		
1. L'analyse de la cible de formation : les compétences du programme d'études		
Quelles sont les compétences ministérielles essentielles visées par votre évaluation synthèse de programme (ÉSP)?		
Inscrire les compétences essentielles ou faire le lien avec le document en annexe		
	Question à répondre	Éléments de preuve
1.1	Les compétences essentielles visées par l'ÉSP sont-elles précisées aux étudiantes et aux étudiants?	Démontrer le lien entre les consignes de l'ÉSP et la compétence essentielle ciblée par l'activité d'évaluation.
1.2	Les compétences évaluées présentent-elles un caractère intégrateur ?	Démontrer le caractère intégrateur de la compétence.
1.3	Les compétences évaluées présentent-elles un caractère combinatoire ?	Démontrer le caractère combinatoire de la compétence.
1.4	Les compétences évaluées présentent-elles un caractère complexe ?	Démontrer le caractère complexe de la compétence.
1.5	Les compétences évaluées présentent-elles un caractère évolutif ?	Démontrer le caractère évolutif de la compétence.
1.6	Avez-vous pris le temps de faire les liens entre la cible de votre ÉSP et les éléments de la (des) compétence(s) décrit(e)s dans le devis ministériel ?	Démontrer le lien entre la cible de l'ÉSP et les éléments des compétences essentielles à atteindre.

1.7	Le contexte de réalisation de votre ÉSP est-il en lien avec celui inscrit au devis ministériel? (environnement, clientèle, moyens mis à la disposition)	Démontrer le lien avec le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel.
1.8	L'ÉSP considère-t-elle les visées de la formation générale inscrite au devis ministériel? (3 visées de la formation collégiale et 5 compétences communes associées) <i>Les 3 visées de la formation collégiale</i> 1. <i>Former la personne à vivre en société de façon responsable.</i> 2. <i>Amener l'élève à intégrer les acquis de la culture</i> 3. <i>Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde</i> <i>Les 5 compétences communes :</i> A. <i>Résoudre des problèmes</i> B. <i>Exercer sa créativité</i> C. <i>S'adapter à des situations nouvelles</i> D. <i>Exercer son sens des responsabilités</i> E. <i>Communiquer</i>	Identifier les résultats attendus qui permettent de faire lien avec les visées de la formation collégiale et les compétences communes (Exemple : développer la pensée critique, utiliser une bonne orthographe d'usage tant à l'oral qu'à l'écrit, considérer la dimension éthique, communication en anglais, etc.).
LE PROFIL DE SORTIE		
1.9	L'ÉSP est-elle en lien avec le profil de sortie ?	Préciser votre profil de sortie. Démontrer la correspondance entre votre ÉSP et celui-ci.
1.10	Les tâches de l'ÉSP correspondent-elles aux tâches d'un technologue au seuil d'entrée à la profession?	Démontrer la correspondance entre les tâches de l'ÉSP et les tâches du profil de sortie.
LES RESSOURCES À MOBILISER		
1.11	Quelles sont les ressources à mobiliser en lien avec les compétences ciblées? (savoir, savoir être, savoir-faire, savoir-agir)	Démontrer la correspondance entre les ressources à mobiliser des compétences essentielles ciblées et celle de votre ÉSP.
1.12	L'ÉSP permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant mobilise ces ressources de façon efficace pour atteindre la cible de l'ÉSP?	Identifier où et comment l'étudiant mobilise ses ressources pour atteindre la cible de l'ÉSP.

1.13	L'ÉSP propose-t-elle le réinvestissement des ressources à mobiliser dans une situation plutôt complexe, mais respectant le seuil d'entrée à la profession?	Évaluer la complexité des ressources à mobiliser.
LE NIVEAU TAXONOMIQUE		
1.14	<p>Quel est le niveau taxonomique de la ou des compétence(s) visée(s) par l'ÉSP, selon la taxonomie de votre choix?</p> <p>Taxonomie de Bloom révisée (connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation)</p> <p>Taxonomie de DISCAS (objectifs expérientiels, cognitifs et psychomoteurs; habiletés intellectuelles, cognitives et psychomotrices; habiletés pratiques ou affectives)</p>	<p>Taxonomie utilisée :</p> <p>Révisée de Bloom <input type="checkbox"/></p> <p>DISCAS <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Autre <input type="checkbox"/> (préciser)</p> <p>Inscrire le domaine cognitif (révisée de Bloom) ou le type d'objectifs et le processus (DISCAS) visé par l'ÉSP.</p> <p>Inscrire le domaine cognitif (révisée de Bloom) ou le type d'objectifs et le processus (DISCAS) des compétences essentielles ciblées par l'ÉSP.</p> <p>Comparer le niveau taxonomique de votre ÉSP à celui des compétences prescrites dans le devis ministériel.</p>
1.15	Le niveau taxonomique de votre ÉSP correspond-il à celui des critères de performance prescrits dans le devis ministériel?	Identifier le niveau demandé et celui qu'il devrait être.

1-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA CIBLE DE FORMATION DE L'ÉSP				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Analyse pertinente de la cible de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de toutes les compétences essentielles • Respect du caractère d'une compétence • Respect de l'intégralité du contexte de réalisation • Prise en compte des visées de la formation générale • Respect du profil de sortie 	<p>L'ÉSP évalue l'ensemble des compétences essentielles visées par le programme d'études. Elle respecte <i>bien le caractère intégrateur, combinatoire, complexe et évolutif</i> d'une compétence. Elle <i>respecte parfaitement</i> le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>bien les visées</i> de la formation générale et est <i>directement</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>	<p>L'ÉSP évalue les compétences essentielles visées par le programme d'études. Elle <i>omet un</i> caractère de la compétence, soit le caractère intégrateur, combinatoire, complexe ou évolutif. Elle <i>respecte généralement</i> le contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>quelques visées</i> de la formation générale et est <i>partiellement</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>	<p>L'ÉSP évalue <i>en partie</i> les compétences essentielles visées par le programme d'études. Elle respecte <i>seulement un</i> caractère de la compétence. (intégrateur, combinatoire, complexe ou évolutif) Elle <i>ne tient pas ou peu compte</i> du contexte de réalisation inscrit au devis ministériel. Elle considère <i>peu les visées</i> de la formation générale. Elle est <i>peu</i> en lien avec le profil de sortie du diplômé.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Justesse de la démonstration des ressources à mobiliser en lien avec les compétences ciblées. • Exactitude de la correspondance avec les 	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise de <i>façon efficace</i> ces ressources (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) pour</p>	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise ces ressources (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) pour atteindre les</p>	<p>L'ÉSP proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise <i>certaines</i> ressources et de façon <i>morcelée</i> (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) pour atteindre les compétences ciblées.</p>

	savoirs professionnels.	atteindre les compétences ciblées. Celles-ci correspondent <i>tout à fait</i> aux savoirs professionnels attendus du futur diplômé.	compétences ciblées. Celles-ci correspondent <i>bien</i> aux savoirs professionnels attendus du futur diplômé.	Les savoirs professionnels attendus du futur diplômé <i>sont peu</i> considérés.
	<ul style="list-style-type: none"> • Respect dans l'ÉSP du niveau taxonomique des compétences. • Respect dans l'ÉSP des critères de performance des compétences essentielles. 	Le niveau taxonomique de l'ÉSP respecte <i>bien</i> le niveau taxonomique des compétences ciblées par l'évaluation. Elle respecte <i>fidèlement</i> les critères de performances des compétences essentielles.	Le niveau taxonomique de l'ÉSP respecte le niveau taxonomique des compétences ciblées par l'évaluation. Elle considère <i>certaines critères</i> de performances des compétences .	Le niveau taxonomique de l'ÉSP <i>ne correspond pas</i> à celui des compétences ciblées par l'évaluation. Les critères de performances des compétences ciblées sont <i>peu</i> considérés.

2. L'ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉVALUATION CERTIFICATIVE		
	Question à répondre	Éléments de preuve
2.1	La situation d'évaluation est-elle <u>équitable</u> ? <i>L'activité d'évaluation est-elle comparable d'un(e) étudiant(e) à l'autre? Offre-t-elle un avantage pour un étudiant plus que l'autre?</i>	Démontrer le caractère équitable de l'ÉSP.
2.2	La situation d'évaluation est-elle <u>juste</u> ? <i>L'activité d'évaluation examine-t-elle fidèlement ce qui est précisé dans les consignes, ou au plan d'études?</i>	Démontrer la justice de l'ÉSP.
2.3	La situation d'évaluation est-elle <u>transparente</u> ? (connue avant l'épreuve)	Démontrer la transparence de l'ÉSP.
2.4	La situation d'évaluation est-elle <u>authentique</u> ? <i>(Authentique : démontrer les similitudes avec des situations réelles, des habiletés et des concepts qu'ils ont à maîtriser)</i>	Démontrer l'authenticité de l'ÉSP.
2.5	La situation d'évaluation est-elle <u>signifiante</u> ? <i>(Signifiant : démontrer l'utilité, la pertinence de l'évaluation dans l'accomplissement de la future profession, afin de cibler l'engagement, l'implication de l'étudiant dans la réalisation de cette tâche)</i>	Démontrer le caractère signifiant de l'ÉSP.
2.6	La situation d'évaluation nécessite-t-elle de la <u>rigueur</u> dans la réalisation de la tâche?	Démontrer la rigueur de l'ÉSP.
2.7	La charge de travail de la situation d'évaluation est-elle raisonnable?	Démontrer que le nombre d'heures de travail de l'étudiant pour l'ensemble du cours porteur correspond à la pondération inscrite au plan d'études. Évaluer le réalisme, l'ampleur et la durée de la tâche associée à l'ÉSP.
2.8	La situation d'évaluation fait-elle appel à la capacité à résoudre des situations problématiques?	Démontrer la capacité de résolution de problème que propose l'ÉSP.
2.9	La situation d'évaluation fait-elle appel à la capacité à résoudre des situations problématiques dans des conditions variées?	Démontrer la variété de conditions pour la résolution de problème que propose l'ÉSP.
2.10	La situation d'évaluation permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant a <u>intégré</u> ses apprentissages?	Démontrer l'intégration des apprentissages dans l'ÉSP.

2.11	La situation d'évaluation permet-elle de faire la démonstration que l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de faire un transfert des apprentissages?	Démontrer le transfert des apprentissages dans l'ÉSP.
2.12	La situation d'évaluation vise-t-elle le produit (le résultat attendu, capacité d'action)?	Démontrer le produit attendu.
2.13	La situation d'évaluation vise-t-elle le processus (la démarche entreprise, la capacité de réflexion)?	Démontrer le processus attendu.
2.14	La situation d'évaluation vise-t-elle le discours (la justification et l'évaluation de l'action, la régulation)?	Démontrer le discours attendu.

2-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉSP				
CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Pertinence des caractéristiques d'une situation d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect dans la tâche proposée des caractéristiques d'une situation d'évaluation certificative 	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>équitable, juste et transparente</i> .	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>plutôt équitable</i> . Elle est <i>juste et transparente</i> .	L'ÉSP propose une tâche d'évaluation <i>plutôt équitable</i> . Toutefois, certains paramètres <i>peuvent différer d'un étudiant à l'autre</i> cela affecte la dimension <i>juste</i> de l'évaluation.
		De plus, la tâche proposée est <i>authentique, rigoureuse, signifiante</i> . La charge de travail est <i>raisonnable</i> .	La tâche proposée possède un <i>caractère authentique, rigoureux et signifiant</i> . La charge de travail est <i>acceptable</i> .	L'ÉSP propose un <i>contexte pédagogique d'évaluation</i> ayant quelques <i>ressemblances</i> avec la vie réelle, elle semble <i>peu signifiante</i> pour l'étudiant. La charge de travail est <i>exagérée</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • Application d'une démarche de résolution de problème 	La tâche d'évaluation propose à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation</i> . Elle a pour objectif que les actions sont <i>toujours conformes</i> à la démarche de réflexion et	La tâche d'évaluation propose <i>parfois</i> à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation</i> . La tâche <i>demande quelques fois</i> d'établir un lien de <i>conformité</i> et de <i>pertinence</i> entre les actions et	La tâche d'évaluation propose <i>peu</i> à l'étudiant d'expliquer et d'expliciter sa démarche <i>de réflexion, et de régulation</i> . La tâche ne <i>demande pas</i> d'établir un lien de <i>conformité</i> et de <i>pertinence</i> entre les actions

		<i>pertinente</i> à la situation problématique.	la démarche de réflexion de la situation problématique.	et la démarche de réflexion de la situation problématique.
	<ul style="list-style-type: none"> • Variété des contextes des situations problèmes 	La tâche d'évaluation incite l'étudiant à résoudre des situations problèmes dans des <i>contextes variés</i> .	Elle incite l'étudiant à résoudre des situations problèmes, <i>les contextes sont peu variés</i> .	L'ÉSP comporte <i>peu</i> de situations problématiques à résoudre ou les <i>contextes ne sont pas assez variés</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitation de l'intégration et du transfert des apprentissages par l'étudiant 	La tâche d'évaluation propose <i>fréquemment</i> d'être en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche tout en démontrant <i>régulièrement l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.	Il est <i>souvent</i> en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche tout en démontrant <i>parfois l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.	Il est <i>rarement</i> en mesure d'expliquer et d'explicitement la démarche suivie dans la complétion de la tâche Il <i>est difficile de valider l'intégration et le transfert</i> des apprentissages.
	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours 	La tâche d'évaluation <i>considère très bien les 3 dimensions de l'évaluation soit : le produit (résultat attendu), le processus (la démarche entreprise pour résoudre la problématique) et le discours</i> , soit la justification que l'étudiant donne à sa démarche.	La tâche d'évaluation <i>considère assez bien les 3 dimensions de l'évaluation soit : le produit, le processus et le discours</i> .	La tâche d'évaluation <i>considère seulement 1 ou 2 dimensions de l'évaluation soit : le produit ou le processus ou le discours</i> .

3. ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION		
	Question à répondre	Éléments de preuve
3.1	La grille d'évaluation est-elle connue de l'étudiante ou de l'étudiant(e)?	Préciser le moment de remise de la grille d'évaluation.
3.2	La grille d'évaluation est-elle présentée à l'étudiant(e) minimalement deux semaines avant la réalisation de l'ÉSP? (PIEA)	Si la réponse est non, préciser pourquoi elle ne l'est pas.
3.3	La grille d'évaluation présente-t-elle plusieurs indicateurs et critères d'évaluation?	Identifier vos indicateurs et critères d'évaluation.
3.4	Les indicateurs permettent-ils d'observer les manifestations des apprentissages (aspects à observer)?	Décrire les aspects à observer et valider si cela répond bien à l'indicateur identifié.
3.5	Les critères d'évaluation et indicateurs d'évaluation sont-ils explicites? (<i>clairs, précis et bien décrits</i>)	Vérifier l'interprétation précise de chacun des indicateurs et des critères d'évaluation.
3.6	Les critères d'évaluation sont-ils facilement mesurables?	Évaluer le niveau (la qualité) de la prise de décision que propose votre grille d'évaluation pour chacun des critères d'évaluation.
3.7	Les critères donnent-ils des informations précises sur les différents savoirs, savoir-être ou savoir-faire et savoir-agir à démontrer?	Faire le lien entre les savoirs, savoir-être et savoir-faire et savoir-agir à démontrer et les critères d'évaluation choisis. Vérifier la concordance entre ce qui est attendu et ce qui est mesuré.
3.8	La grille d'évaluation certificative est-elle fidèle ?	Démontrer le caractère de fidélité de la grille d'évaluation de l'ÉSP.
3.9	La grille d'évaluation certificative est-elle valide ?	Démontrer le caractère de validité de la grille d'évaluation de l'ÉSP.
3.10	Le seuil de réussite est-il clairement fixé? (<i>Le niveau attendu au terme de la formation</i>)	Démontrer que le seuil de réussite est précisé dans les consignes de l'ÉSP. Démontrer que le seuil de réussite est précisé sur votre grille d'évaluation de l'ÉSP.

3-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉSP

CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Conception et utilisation adéquate d'un instrument de jugement	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des composantes d'une grille d'évaluation 	La grille d'évaluation comprend <i>toutes les composantes</i> suivantes : - indicateurs et critères - pondération - échelle d'appréciation - seuil de réussite	<i>Une composante de la grille d'évaluation est absente.</i> - indicateurs et critères - pondération - échelle d'appréciation - seuil de réussite	La grille d'évaluation est <i>incomplète</i> , mal formulée, ou pas disponible pour les étudiants.
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la grille d'évaluation 	La grille d'évaluation est présentée aux étudiants au moins deux semaines avant la tenue de l'évaluation ou lors de la remise des consignes lorsqu'il s'agit d'un travail ou d'un projet.	La grille d'évaluation est présentée aux étudiants quelques jours seulement avant la tenue de l'évaluation.	La grille d'évaluation n'est pas présentée aux étudiants
	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la grille d'évaluation 	Elle est très <i>claire et facile à comprendre</i> .	La <i>formulation</i> de certains critères est <i>plus ou moins claire</i> .	La <i>formulation</i> de plusieurs critères est <i>à revoir</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des indicateurs et critères d'évaluation 	Les indicateurs et les critères d'évaluation <i>sont très bien choisis et très explicites</i> .	Les indicateurs et les critères d'évaluation sont bien choisis, mais un ou deux critères d'évaluation <i>doivent être plus explicites</i> .	Les indicateurs et les critères d'évaluation sont assez bien choisis, mais <i>plusieurs modifications s'imposent</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'évaluation 	La grille d'évaluation est <i>fidèle et valide</i> .	La grille d'évaluation est <i>assez fidèle et valide</i> .	La grille d'évaluation <i>n'a pas été validée ou elle n'est pas fidèle</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • Identification du seuil de réussite 	Le seuil de réussite est <i>clairement précisé</i> .	Le seuil de réussite est <i>précisé</i> .	Le seuil de réussite <i>n'est pas précisé</i> .

4- LES CONDITIONS D'ÉVALUATION		
	Question à répondre	Éléments de preuve
4.1	Les conditions d'admissibilité à l'ÉSP sont clairement annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions d'admissibilité à l'ÉSP.
4.2	Les conditions de reprise ou de non reprise de l'ÉSP sont annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions de reprise de l'ÉSP.
4.3	Les conditions de passation de l'ÉSP sont clairement annoncées à l'étudiante ou l'étudiant?	Démontrer que l'étudiant (e) connaît les conditions de passation de l'ÉSP.
4.4		Démontrer que le plan de cours présente les conditions de passation de l'ÉSP.
4.5		Démontrer que les conditions respectent le contexte de réalisation prescrit par le devis.
4.6	La grille d'évaluation permet-elle d'offrir une rétroaction à l'étudiante ou à l'étudiant?	Démontrer que la grille permet une rétroaction.
4.7	Quel type de rétroaction est offert lors de l'ÉSP?	Préciser le type de rétroaction offerte.
4.8	La grille d'évaluation permet-elle à l'étudiante ou à l'étudiant de se préparer à l'ÉSP?	Démontrer que la grille peut faciliter la préparation à l'ÉSP.

4-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LES CONDITIONS D'ÉVALUATION DE L'ÉSP

Critère	Indicateur	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
Élaboration judicieuse des conditions de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des conditions d'admissibilité, de réussite et de reprise de l'ÉSP 	Les conditions d'admissibilité, de réussite, de reprise sont <i>clairement annoncées</i> aux étudiants.	Les conditions d'admissibilité, de réussite, de reprise <i>sont annoncées</i> aux étudiants, mais doivent être précisées davantage.	Les conditions d'admissibilité, de réussite ou de reprise ne sont pas annoncées clairement aux étudiants.
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des conditions de passation 	Les conditions de passation de l'ÉSP sont <i>clairement expliquées</i> au plan de cours, donc suffisamment tôt pour assurer une préparation adéquate de l'étudiant (e).	Les conditions de passation de l'ÉSP sont <i>annoncées brièvement</i> au plan de cours.	Les conditions de passation de l'ÉSP <i>ne sont pas annoncées</i> au plan de cours.
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des conditions de passation 	Les conditions de passation respectent <i>très bien</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.	Les conditions de passation respectent <i>bien</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.	Les conditions de passation respectent <i>partiellement</i> le contexte de réalisation de la compétence ciblée.
	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une rétroaction 	Une rétroaction est <i>toujours offerte</i> afin de permettre à l'étudiant de connaître ses forces et ses faiblesses.	Une rétroaction <i>est disponible</i> afin de permettre à l'étudiant de connaître ses forces et ses faiblesses.	Une rétroaction est offerte seulement aux étudiants qui en font la demande.
	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'une grille d'évaluation favorisant une préparation formative à l'ÉSP 	La grille d'évaluation utilisée comme outil formatif permet <i>facilement</i> à l'étudiant(e) de <i>bien se préparer</i> à l'ÉSP.	La grille d'évaluation utilisée comme outil formatif permet <i>assez facilement</i> à l'étudiant(e) de <i>se préparer</i> à l'ÉSP.	La grille d'évaluation <i>n'est pas proposée</i> aux étudiant(e)s comme outil formatif pour les aider dans leur préparation à l'ÉSP

Certains programmes d'études choisissent une formule d'évaluation certificative qui s'appuie sur la progression des apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant, et ce, tout au long du cours porteur à travers différentes tâches réalisées (Leroux, 2010a). Le portfolio, le dossier d'études, le dossier d'apprentissage, les guides de suivis sont des formules possibles d'évaluation qui considèrent la progression pour certifier la maîtrise de la compétence. La prochaine section s'applique à ces formes d'évaluation certificatives.

5. LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES		
	Question à répondre	Éléments de preuve
5.1	L'ÉSP regroupe-t-elle plusieurs situations et contextes de réalisation différents de façon à suivre la progression des apprentissages de l'étudiant (e) dans sa démonstration de l'atteinte de la ou les compétence(s) essentielle(s)? <i>(situation contextualisée)</i>	Expliquer l'évaluation de la progression des apprentissages que propose votre ÉSP.
5.2	L'ÉSP propose-t-elle plusieurs volets à réussir? (<i>savoir-être, savoir-faire, savoir-agir</i>)	Identifier les volets importants que doit réussir l'étudiant(e) et assurer la correspondance avec le profil de sortie du diplômé.
5.3	L'ÉSP accorde-t-elle une priorité à la démonstration du savoir-agir complexe?	Analyser la tâche demandée et valider la démonstration d'un savoir-agir complexe.

5-PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

CRITÈRE	INDICATEUR	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE		
		NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU SATISFAISANT	NIVEAU INSUFFISANT
		Démonstration pertinente de la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Situations problèmes proposées pour évaluer la progression des apprentissages 	L'ÉSP propose <i>plusieurs</i> situations problèmes et contextes de réalisation de façon à pouvoir suivre la progression des apprentissages de l'étudiant (e). (du simple au complexe).
<ul style="list-style-type: none"> • La tâche proposée 	La tâche proposée <i>cible tous les volets importants</i> de la profession.		La tâche proposée cible <i>plusieurs volets importants</i> de la profession.	La tâche proposée vise <i>seulement un ou deux volets</i> importants de la profession.
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir-agir complexe dans la réalisation de la tâche 	La tâche proposée permet de voir <i>précisément</i> la démonstration d'un <i>savoir-agir complexe</i> afin de certifier l'atteinte de la compétence.		La tâche proposée permet d'observer succinctement la démonstration du savoir-agir de l'étudiant(e) afin de certifier l'atteinte de la compétence.	La tâche proposée permet de voir surtout la démonstration du <i>savoir-faire</i> . Ainsi, il semble difficile de certifier l'atteinte de la compétence.

Vous venez de compléter la dernière section de l'outil de validation. Dans le but de compléter votre démarche de validation de l'ÉSP, nous vous invitons à repérer les critères d'évaluation dont l'échelle d'appréciation révèle un niveau insuffisant. Ces indicateurs devront être révisés et

améliorés, soit par la modification d'une consigne, la précision de votre grille d'évaluation, l'amélioration de votre stratégie ou du contexte de réalisation de votre ÉSP.

Pour ce faire, nous vous suggérons un plan de travail. Celui-ci est disponible à la page suivante. Le plan de travail s'inspire des questions du présent outil de validation. Cocher les indicateurs à corriger. Réutiliser les questions associées aux indicateurs à revoir, celles-ci s'avèreront une piste de réflexion adéquate afin d'accompagner votre processus de révision de l'ÉSP. Vos ajustements ou modifications devraient permettre d'atteindre un niveau satisfaisant, voire même optimal, sur une échelle d'appréciation descriptive. Ainsi, nous croyons que vous respecterez davantage les caractéristiques d'une épreuve certificative de programme d'études collégiales.

PLAN DE TRAVAIL POUR L'AMÉLIORATION DE VOTRE ÉSP				
	ANALYSER LA CIBLE DE FORMATION	JE CONNAIS LA SOLUTION	JE NE CONNAIS PAS LA SOLUTION	J'AI BESOIN D'AIDE
<input type="checkbox"/>	Revoir, préciser et considérer toutes les compétences essentielles			
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect des 4 caractères d'une compétence			
<input type="checkbox"/>	L'intégralité du contexte de réalisation est à considérer			
<input type="checkbox"/>	Introduire les visées de la formation générale			
<input type="checkbox"/>	Considérer le profil de sortie dans l'élaboration de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Démontrer le lien entre les ressources à mobiliser et les compétences ciblées (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir)			
<input type="checkbox"/>	Assurer une correspondance avec les savoirs professionnels.			
<input type="checkbox"/>	Revoir le niveau taxonomique des compétences et de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Considérer les critères de performance des compétences essentielles dans la stratégie d'évaluation de l'ÉSP.			
	LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE SITUATION D'ÉVALUATION			
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect dans la tâche proposée des caractéristiques d'une situation d'évaluation certificative			
<input type="checkbox"/>	Améliorer la stratégie pour assurer l'application d'une démarche de résolution de problème			
<input type="checkbox"/>	Proposer une stratégie qui offre une variété des contextes des situations problèmes			
<input type="checkbox"/>	Proposer une stratégie qui assure l'intégration et le transfert des apprentissages			
<input type="checkbox"/>	Proposer une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours			
	CONCEPTION ET UTILISATION ADÉQUATE D'UN OUTIL DE JUGEMENT			
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect des composantes d'une grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer la diffusion de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer une meilleure compréhension de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Modifier et améliorer les indicateurs et critères d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer la fidélité et la validité de la grille d'évaluation			
<input type="checkbox"/>	Identifier adéquatement le seuil de réussite			
	LES CONDITIONS DE PASSATION			
<input type="checkbox"/>	Préciser les conditions d'admissibilité, de réussite et de reprise de l'ÉSP			
<input type="checkbox"/>	Préciser les conditions de passation			
<input type="checkbox"/>	Déterminer les conditions idéales de passation			
<input type="checkbox"/>	Proposer une forme de rétroaction			

<input type="checkbox"/>	Proposer une forme d'évaluation formative à l'ÉSP			
	LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES (SECTION FACULTATIVE)			
<input type="checkbox"/>	Améliorer les situations problèmes proposées pour évaluer la progression des apprentissages			
<input type="checkbox"/>	Améliorer la tâche proposée			
<input type="checkbox"/>	Assurer une démonstration du savoir-agir complexe dans la réalisation de la tâche			
<input type="checkbox"/>	S'assurer que la tâche proposée puisse évaluer la progression des apprentissages			

LEXIQUE DES TERMES PÉDAGOGIQUES

Caractère intégrateur d'une compétence selon Tardif (2006) repose sur deux éléments, la construction progressive des savoirs créés à partir des connaissances antérieures et la mise en application, l'utilisation de ces nouveaux acquis, mais dans différentes situations ou contextes.

[Retour au formulaire](#)

Caractère combinatoire de la compétence fait référence à la capacité de mobiliser différentes ressources, de justifier l'utilisation et la mise en relation des ressources pour résoudre une situation donnée.

[Retour au formulaire](#)

Caractère complexe doit progressivement demander de réaliser des tâches et des compétences de plus en plus complexes et qui évoluent au fil des apprentissages réalisés. Les stratégies d'apprentissage devraient exiger l'étudiante et l'étudiant à auto évaluer sa performance, à porter un jugement sur la démarche entreprise et au besoin à fournir des pistes de solution pour améliorer une situation problème.

[Retour au formulaire](#)

Caractère évolutif d'une compétence selon Tardif (2006), consiste à adapter notre enseignement en fonction de l'avancement technologique, des attentes du marché du travail, de «la mouvance des sociétés et la complexité évolutive de la vie, tant professionnelle que personnelle» (p.34).

[Retour au formulaire](#)

Devis ministériel : Document officiel du Ministère qui présente l'ensemble des exigences retenues dans le cadre d'un programme de formation pré universitaire et technique.

Le lien suivant vous permet de consulter les devis ministériels : <http://www2.mesrst.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp>

[Retour au formulaire](#)

La formation générale fait partie intégrante du programme, peu importe le domaine d'études. Elle est composée de cours de français, de philosophie, d'éducation physique, d'anglais, et de cours complémentaires. Constituant une base solide, commune à tous les étudiantes et les étudiants du

collégial, elle est utile au développement de la culture générale et à l'acquisition de savoirs spécifiques au programme d'études.

On propose trois visées de la formation collégiale, auxquelles sont associées cinq compétences communes. Celles-ci caractérisent tous les programmes d'études collégiales. On parle des composantes de la formation générale commune et propre. (MESRST, 2013) :

Les visées de la formation collégiale

4. Former la personne à vivre en société de façon responsable :

- faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions,
- faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique,
- adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir,
- poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif,
- assumer ses responsabilités sociales;

5. Amener la personne à intégrer les acquis de la culture :

- reconnaître l'influence de la culture et du mode de vie sur la pratique de l'activité physique et sportive,
- reconnaître l'influence des médias, de la science ou de la technologie sur la culture et le mode de vie,
- analyser des œuvres ou des textes en philosophie issus d'époques ou de courants d'idées différents,
- apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issues d'époques ou de courants d'idées différents;

6. Amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde :

- améliorer sa communication dans la langue seconde,
- maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation,
- parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement.

Les compétences communes sont associées aux visées de la formation collégiale. Elles contribuent à préparer adéquatement l'élève à la vie personnelle et professionnelle.

5 compétences communes :

F. Résoudre des problèmes

L'élève sait reconnaître un problème et en analyser les éléments. Il inventorie des pistes de solution et met en œuvre celle qu'il considère comme la plus efficace. Il réfléchit sur sa démarche, voit si la solution choisie est appropriée et juge si elle peut être transposée dans d'autres situations.

G. Exercer sa créativité

En opposant, combinant et réorganisant des concepts, l'élève s'ouvre à de nouvelles avenues. Il peut également le faire en transférant des idées, des stratégies et des techniques dans des situations nouvelles. L'élève accueille de nouvelles idées et différentes façons de faire, tout en évaluant leur pertinence.

H. S'adapter à des situations nouvelles

Devant une situation nouvelle, l'élève démontre une attitude réceptive et critique. Après avoir analysé la situation en cause, il détermine des moyens pour l'aborder et il les expérimente. Pour s'adapter à un monde en constante mouvance, l'élève travaille en équipe et se soucie de maintenir à jour ses connaissances.

I. Exercer son sens des responsabilités

L'élève exerce son rôle de citoyen responsable et agit en adoptant des attitudes et des comportements souhaitables sur le plan social comme sur le plan démocratique. Il fait preuve d'éthique et d'intégrité, exerce son jugement critique et s'engage pleinement sur les plans personnel, social et professionnel. Autonome et organisé, l'élève respecte ses engagements.

J. Communiquer

L'élève livre un message cohérent et adapté à chaque situation. Il fait preuve d'écoute et il structure sa pensée dans le but de formuler un message clair. Il s'appuie sur une variété de stratégies de communication et utilise les technologies de l'information. L'élève évalue la portée de sa communication et revoit, au besoin, ses stratégies.

Collège Maisonneuve (2002). Guide d'accompagnement, *Analyse du devis ministériel d'une compétence*. Montréal : Service de développement pédagogique.

Gouvernement du Québec (2013a). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Les compétences : L'énoncé de la compétence ministérielle décrit brièvement la cible de formation. L'objectif intégrateur à atteindre (défini par l'équipe d'élaboration institutionnelle), décrit ce que l'étudiante ou l'étudiant devra démontrer au moment de la résolution de situations problèmes représentatives de la compétence.

Les **éléments de compétence** précisent les composantes essentielles de la compétence. Ils se limitent à ce qui est nécessaire à la compréhension et à l'atteinte de la compétence. Ils constituent des étapes de réalisation ou des composantes essentielles de l'action décrite dans l'énoncé et permettent d'établir l'étendue et la portée de la compétence.

Gouvernement du Québec (2013b). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Le contexte de réalisation précise dans quelles conditions la compétence devra s'exercer à l'intérieur de la fonction de travail.

Les contextes de réalisation sont réalistes et signifiants, c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante, de la profession ou de la discipline et permettent d'observer si l'étudiant ou l'étudiante mobilise effectivement la ou les compétences et par le fait même les connaissances dans les activités d'évaluation.

Cégep de Sherbrooke (s.d.). *Site du cégep de Sherbrooke*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/193-131-contexte-de-realisation>>, > Consulté le 20 septembre 2012.

[Retour au formulaire](#)

Le profil de sortie consiste à identifier les buts, les finalités du programme pour lesquels nous désirons concevoir ou modifier l'ÉSP. Il est réalisé en tenant compte de la (des) tâche(s) attendue(s) et du niveau de compétence souhaité pour un nouveau technologue diplômé au seuil d'entrée à la profession.

[Retour au formulaire](#)

Le savoir-agir est la «Capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante» (Legendre, 2005, p. 1203).

[Retour au formulaire](#)

Les ressources à mobilisées correspondent à «l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi ses expériences, ses habiletés» (Legendre, 2005, p. 1190), nous ajoutons à cela le savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir. L'étudiant est en mesure de sélectionner les connaissances, les savoirs nécessaires et les plus pertinentes pour résoudre efficacement une tâche.

[Retour au formulaire](#)

Le niveau taxonomique correspond aux «objectifs d'habilité placés dans un ordre hiérarchique croissant sur une échelle où chaque échelon intègre le précédent. (Legendre, 2005, p. 936)

La taxonomie révisée de Bloom. Cette version propose une taxonomie permettant de classer les opérations intellectuelles mobilisées (cognitives) au cours de l'apprentissage, de la plus simple à la plus complexe

La taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl

Niveau	Activités
1. Se souvenir	Mémoriser des informations, définir des terminologies, des techniques, etc.
2. Comprendre	Comprendre un article afin d'être en mesure de traiter l'information (faire un résumé).
3. Appliquer	Mobiliser des connaissances et des stratégies pour les appliquer dans une situation familière.
4. Analyser	Identifier les composantes d'un tout, en expliquer les tenants et les aboutissants.
5. Évaluer	Estimer en appliquant des critères.
6. Créer	Concevoir une méthode, une idée, un produit original.

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman : Allyn & Bacon.

La taxonomie de DISCAS propose 18 catégories transdisciplinaires qui se basent sur les **processus expérientiels, affectifs et cognitifs et psychomoteurs** sollicités chez les étudiantes et les étudiants.

Type d'objectifs	Aspects	Capacités sollicitées	PROCESSUS	Exemples de comportements
Processus expérientiels (vécu personnel)	Perception	Éveil	EXPLORER	se familiariser, percevoir, discuter, manipuler, échanger avec ses pairs
	Rappel	Mémoire épisodique	RAPPELER	raconter, dire, inventorier
	Objectivation	Métacognition	RÉTROAGIR	dire ce qu'il ressent, évaluer son action, dire pourquoi il...
Processus cognitifs et psychomoteurs (habiletés intellectuelles)	Réception de l'information	Attention	CONSTATER	reconnaître, comprendre
	Stockage de l'information	Observation Mémoire à long terme	IDENTIFIER	nommer, repérer, indiquer, énoncer, définir
			DÉCRIRE	énumérer, caractériser, dresser la liste
	Codage de l'information	Pensée symbolique	INTERPRÉTER	lire, déchiffrer, résumer, expliciter, préciser
			REPRÉSENTER	schématiser, tracer, écrire sous forme de, transposer
	Organisation de l'information	Pensée associative	RELIER	comparer, classer, associer, établir le lien, mettre en relation
EXPLIQUER			illustrer, montrer, donner des exemples, démontrer	
Traitement de l'information	Inférence	ANALYSER	découvrir, établir, rechercher, faire une hypothèse, juger si, vérifier	
Processus cognitifs et psychomoteurs (habiletés pratiques)	Exécution	Performance	APPLIQUER	exécuter, utiliser, faire, respecter, calculer, déterminer
	Création	Sélection	CHOISIR	fournir, retenir, sélectionner, déterminer, juger
		Intégration	PRODUIRE	créer, réaliser, composer, rédiger, communiquer
Résolution de problèmes	Intégration	SYNTHÉTISER	résoudre un problème, démontrer, évaluer, élaborer une stratégie, décider	
Processus affectifs (attitudes)	Réception	Ouverture	ACCUEILLIR	prendre conscience, reconnaître, accepter
	Communication	Authenticité	EXPRIMER	se situer, donner son opinion
	Mobilisation	Adhésion	S'ENGAGER	participer, poser des gestes

Cormier, J. et Henry, J. (s.d.). Les archives de DISCAS. Site de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.csrndn.qc.ca/discas/index.html>>. Consulté le 8 mars 2011.

[Retour au formulaire](#)

La rigueur est perceptible lorsque «la tâche est structurée de telle manière que les étudiants doivent comprendre le contenu, afin de la compléter avec succès. Ils doivent également démontrer qu'ils peuvent utiliser ce contenu effectivement et ils doivent être en mesure d'expliquer et d'explicitier la démarche suivie dans la complétion de la tâche» (Huba et Freed, 2000, p. 225).

[Retour formulaire](#)

La «fidélité d'un instrument dénote sa capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus» (Boudreault, 2004, p. 171).

[Retour formulaire](#)

Un outil est **valide** lorsqu'il permet de bien évaluer ce l'on veut mesurer (Boudreault, 2004, p. 171).

[Retour formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **juste** lorsqu'elle examine fidèlement ce qui est précisé dans les consignes, ou au plan d'études. Le principe de justice est perceptible lorsqu'il y a absence d'arbitraire (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour formulaire](#)

La transparence est assurée lorsque l'on annonce à l'avance aux étudiants les stratégies d'évaluation, les critères de performance ainsi que les indicateurs de réussite. «La diffusion de l'information reliée à l'évaluation lui permet de se situer au regard des apprentissages effectués ainsi que de ceux à réaliser afin de répondre aux attentes de réussite» (Cégep Sorel-Tracy, 2012, p. 5).

[Retour formulaire](#)

L'authenticité favorise une «démonstration des compétences évaluées dans un contexte et à partir de tâches *présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre* de la compétence considérée» (Guy *et al.*, 2003, p. 69).

[Retour au formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **équitable** lorsque la «tâche à réaliser est comparable d'une évaluation à une autre pour une compétence donnée» (Leroux et Bigras, 2003, p. 129). L'équité favorise un jugement équivalent, dans des situations comparables, et ce, d'un individu à l'autre. Cela implique qu'il n'existe aucune forme de discrimination.

[Retour formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **signifiante** lorsqu'elle cible l'engagement, l'implication et l'accord d'une plus grande importance à la réalisation d'une tâche ou d'une compétence de la part de l'étudiante et de l'étudiant. La situation doit avoir du sens aux yeux de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle est utile, pertinente dans l'accomplissement de sa future profession, donc elle ressemble à ce que lui demandera dans l'exercice de sa profession. Il s'agit d'une tâche authentique (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour au formulaire](#)

Une activité est **complexe** puisqu'elle ne vise pas seulement l'application d'une habileté, mais la mobilisation de celle-ci en situation familière et elle incite le réinvestissement dans une situation plus problématique (Scallon, 2004a).

[Retour au formulaire](#)

L'activité d'évaluation est **contextualisée** lorsqu'elle invite l'étudiante ou l'étudiant à «mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problème», (Roegiers et de Ketele, 2000, p. 66) et ainsi, de démontrer sa compétence.

[Retour au formulaire](#)

Produit/ Processus/ Discours (la justification et l'évaluation de l'action) : Scallon (2004a) suggère que le résultat souhaité ne doit pas porter uniquement sur la production obtenue. Il insiste pour que l'évaluatrice ou l'évaluateur porte attention à la démarche de résolution de problème (processus, démarche) et à la justification ou l'explication (discours) que l'étudiante ou l'étudiant donne à son processus de résolution de problème.

[Retour au formulaire](#)

Les **critères de performance** définissent les exigences qui permettent de reconnaître le standard. Ils ne constituent pas un cadre d'évaluation; ils servent plutôt de référence pour en élaborer un. Ainsi, ils

doivent être pris en considération dans l'atteinte d'une compétence. Ils indiquent la qualité du travail attendu et sont fondés sur les exigences minimales au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Gouvernement du Québec (2013b). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

Critères d'évaluation : consiste au «résultat attendu de l'élève dans la réalisation d'une tâche en lien avec la compétence ou une activité d'apprentissage. On dit qu'ils sont des éléments essentiels pour porter un jugement sur le développement d'une capacité. Généralement, on l'utilise un adjectif pour qualifier l'action ou le produit» (Lasnier, 2000, p. 65). Scallon (2004a) précise qu'on se réfère aux critères pour porter une appréciation. Le critère permet d'évoquer le niveau ou la qualité des acquis. Le critère est une qualité que l'on attend d'un produit d'une tâche à exécuter. On pourrait dire qu'un critère est un indicateur avec une qualité.

[Retour au formulaire](#)

Les indicateurs permettront d'observer les manifestations observables des apprentissages essentiels [...] ceux-ci correspondent à des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'étudiante ou l'étudiant, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation» (Guy, *et al.*, 2003, p. 4). Les indicateurs précisent le critère d'évaluation, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

[Retour au formulaire](#)

L'intégration et transfert des apprentissages

Selon Legendre (2005), «**l'intégration des apprentissages** consiste à organiser mettre en relation les disciplines scolaires, dans le but de supprimer leur cloisonnement traditionnel; processus et résultat de processus par lequel l'élève interprète la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qui ont déjà acquis» (p. 786).

L'intégration des apprentissages demande aux étudiantes et aux étudiants de développer des stratégies d'apprentissage de niveau supérieur. Cela dépasse largement la mémorisation de connaissances. Les moyens d'études propices à l'intégration des apprentissages ciblent un apprentissage de longue durée. Pour ce faire, on invite l'étudiante et l'étudiant à greffer de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures (Legendre, 2005), organiser et créer des liens entre les

connaissances, les habiletés, les attitudes et à les utiliser dans de nouveaux contextes. Cette dernière action fait alors référence au **transfert des apprentissages**.

[Retour au formulaire](#)

Selon Legendre (2005) «**le transfert des apprentissages** correspond à l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence, impact sur un apprentissage subséquent» (p. 1402).

[Retour au formulaire](#)

