



Cégep de Saint-Hyacinthe

COMMENT DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

ÉVALUENT-ILS LES COMPÉTENCES?

Article

Le présent article de vulgarisation présente des résultats d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

©Julie Lyne Leroux, Ph.D.

Mars 2010

Introduction

L'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement collégial québécois a été l'objet de profondes transformations depuis la mise en œuvre du Renouveau. La révision des programmes d'études, maintenant axés sur le développement de compétences, a imposé de nouvelles exigences et a engagé tous les enseignants du collégial à revoir leurs pratiques évaluatives. Les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages, en plus de s'inscrire dans les paramètres énoncés dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de chaque collège, font l'objet d'ententes entre enseignants d'un même programme ou d'un même département. Dans ce contexte, les enseignants détiennent la responsabilité d'élaborer un plan de cours détaillé comprenant notamment les objectifs d'apprentissages et les modalités d'évaluation en s'appuyant sur le plan-cadre de cours.

Conséquemment, depuis la révision de leur programme, les enseignants évaluent des compétences dans les cours et ils ont développé des pratiques à cette fin. Toutefois, malgré l'ampleur des transformations exigées par la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences, que savons-nous de ces pratiques évaluatives qui sont riches d'un savoir d'expérience des enseignants du collégial? Quelles pratiques évaluatives ont été mises en œuvre par des enseignants du collégial dans un contexte de développement des compétences pour un cours?

Afin de répondre à ces questions, cet article rapporte quelques résultats d'une recherche¹ menée au collégial auprès d'enseignants reconnus par des pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Plus particulièrement, une étude de cas multiples a été menée auprès de douze enseignants provenant de neuf cégeps publics et issus de la formation générale, des programmes préuniversitaires et techniques du collégial.

Une approche descriptive des pratiques évaluatives

En amont du Renouveau, malgré les constats de Howe et Ménard (1993), qui ont identifié des lacunes importantes sur le plan des pratiques évaluatives et qui déploraient le caractère facultatif de la formation des enseignants en matière de mesure et d'évaluation, c'est au compte-goutte que l'on prend connaissance des transformations au sujet des pratiques évaluatives du collégial. Ainsi, dans l'attente des premiers résultats de recherches abordant l'étude des pratiques évaluatives au collégial, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) présente des rapports synthèses qui portent sur les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 1995, 1996). Par les nombreuses recommandations formulées, la CEEC exerce un rôle d'influence qui incite les collèges à adopter une politique

¹ Cette recherche a été subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) sous le titre *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Elle a fait l'objet d'une thèse de doctorat en éducation intitulée *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*, soutenue à l'Université Sherbrooke, en décembre 2009.

institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), dont les règles d'évaluation sont cohérentes avec l'approche par compétences.

Quelques années après la mise en œuvre progressive de programmes formulés par compétences, un certain nombre de recherches (Chbat, 2004; Corriveau, 2005; Isabel, 2000; Pineault, 2001) lèvent finalement le voile sur des changements de pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants qui s'actualisent progressivement au collégial. Toutefois, en dépit de ces avancées, aucune nouvelle recherche ne décrit ni n'analyse en profondeur les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignants de différents programmes. Ces pratiques évaluatives qui émergent sur le terrain sont riches d'un savoir fondé sur les expériences d'enseignants qui ont dû composer avec les changements introduits par l'approche par compétences (APC).

La recherche que nous avons menée vise à décrire et à analyser des pratiques évaluatives développées dans le cadre du Renouveau et qui contribuent à l'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur le développement des compétences dans le cadre d'un cours. L'encadré suivant expose quelques données sur la méthodologie de recherche et sur l'échantillon.

Les pratiques évaluatives

Malgré que le concept de *pratique évaluative* soit fréquemment utilisé en éducation pour désigner les actes de l'enseignant liés à l'évaluation des apprentissages de l'élève, les écrits sont peu bavards lorsqu'il s'agit de définir celui-ci. Dans la présente recherche, nous retenons que la *pratique évaluative* est 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 évaluative 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.

Comme notre étude se rapporte aux pratiques évaluatives d'enseignants du collégial, la formulation des questions de l'entrevue a été guidée par un cadre opérationnel de la recherche. Ce cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, que nous avons construit pour les fins de la présente recherche, comprend quatre dimensions, soit l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation (Leroux, 2009, 2010). Les dimensions du cadre opérationnel ont guidé l'analyse des données de la recherche. Cet article présente quelques résultats de la recherche quant aux dimensions de l'intention et du moment de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative, les tâches et les instruments d'évaluation.

L'intention et le moment de l'évaluation

Dans le contexte d'un cours, la terminologie utilisée par les enseignants qui ont participé à la recherche renvoie principalement à la « typologie classique » de Bloom *et al.* (1971), dont les termes ont été introduits dans le discours de l'évaluation depuis maintenant trois décennies (Scallon, 2001) comprenant trois modes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation

formative et l'évaluation sommative. En plus des termes associés à cette typologie, quelques enseignants utilisent l'expression « évaluation certificative », comme dans la littérature européenne, pour désigner l'évaluation à des fins de sanction (Scallon, 2000; Tourneur, 1985). Mais que disent des enseignants au sujet de l'évaluation formative et sommative ou certificative dans le cadre d'un cours? Lorsqu'ils évaluent le développement de la compétence dans le cadre d'un cours, comment utilisent-ils ces évaluations?

L'évaluation formative

Les données de la recherche présentée démontrent que les pratiques évaluatives des enseignants intègrent l'évaluation formative. Quelques enseignants formulent une distinction entre les évaluations formatives formelle et informelle. Ils précisent que la première s'effectue à l'aide d'activités planifiées ou prévues au plan de cours, tandis que la seconde sert à l'enseignant qui formule des questions ou qui propose une activité aux élèves à partir des observations effectuées en situation d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation formative formelle relève de la planification de l'évaluation du cours tandis que l'évaluation informelle relève des besoins identifiés par l'enseignant en situation d'apprentissage. Les données de la recherche présentées dans le tableau 1 nous renseignent sur la fréquence et les moments de l'évaluation, les buts poursuivis et les différentes modalités que peut prendre l'évaluation formative dans le cadre d'un cours.

Mais avant de porter notre regard de manière plus attentive sur ce type d'évaluation, il nous apparaît incontournable de retenir la définition de l'évaluative formative de Scallon (2000) :

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

La fréquence et les moments de l'évaluation

Les données de la recherche confirment que la pratique de l'évaluation formative est présente pour tous les enseignants ayant participé à la recherche. Ceux-ci soutiennent qu'elle se réalise individuellement ou en équipe principalement en classe et durant les heures de cours. Les enseignants insistent sur l'utilisation fréquente et constante de l'évaluation formative dans tous les cours. Aussi, ils précisent que l'évaluation formative s'effectue à différents moments prévus au plan de cours.

Dans certains cas, les moments d'évaluation formative sont fixés à partir des observations de l'enseignant et des besoins exprimés par l'élève. Dans d'autres cas, la réalisation de l'évaluation formative est exigée comme une activité préalable pour le cours suivant. Conséquemment, l'évaluation formative est davantage un processus continu qu'un événement ponctuel ou occasionnel et les différents moments peuvent être fixés par l'enseignant (plan de cours, observations en situation d'apprentissage) et parfois à partir des besoins exprimés par l'élève ou la classe.

Les buts poursuivis

Concernant les buts poursuivis, la majorité des enseignants affirment recourir à l'évaluation formative pour permettre à l'élève de se situer par rapport à ses apprentissages, d'améliorer et de favoriser ses apprentissages. L'évaluation formative est intégrée à la démarche d'apprentissage de l'élève, ce qui amène plusieurs enseignants à affirmer qu'il devient difficile, à certains moments, de distinguer les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative. Pour plusieurs enseignants, l'évaluation formative fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, elle vise l'amélioration des apprentissages et la réussite des élèves par la régulation et la rétroaction à l'élève. De plus, des enseignants exposent que l'évaluation formative permet à l'élève de corriger, de réviser sa production ou son travail et elle lui permet de se préparer à l'évaluation sommative. Quelques-uns ajoutent qu'ils utilisent l'évaluation formative dans le but de développer la capacité d'autocritique et d'autoévaluation de l'élève.

Lorsqu'ils déclarent les pratiques liées à l'évaluation formative, des enseignants formulent des questionnements au sujet d'une pratique qui consiste à noter la copie de l'élève. Plus précisément, des enseignants s'interrogent sur la motivation de l'élève et la valeur que ce dernier accorde à l'évaluation formative lorsqu'elle n'est pas notée. Dans cette situation qui semble poser un dilemme, ces enseignants manifestent un inconfort au sujet de la notation des évaluations formatives, mais ils expriment avoir recours à cette pratique pour s'assurer que ces évaluations soient complétées par les élèves.

Lorsqu'ils rapportent les situations d'évaluation formative proposées aux élèves, des enseignants établissent des liens entre l'évaluation et la réussite des élèves. En effet, certains déclarent que la mise en commun des ressources des élèves de la classe en situation d'évaluation formative contribue à la réussite. Plus précisément, ils soutiennent que cette mise en commun permet à tous les élèves de recourir à un ensemble de ressources disponibles afin de réaliser la production ou la performance exigée. Comme l'énoncent des enseignants, l'évaluation formative peut porter sur

différentes ressources de la compétence, soit les connaissances, les savoir-faire et parfois les savoir-être.

Les différentes modalités d'évaluation

Les données de la recherche présentées dans le tableau 1 révèlent que les enseignants ont recours à différentes modalités d'évaluation formative dans le cadre d'un cours, soit l'autocorrection, la coévaluation, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation, la rétroaction, les activités métacognitives et le tutorat individuel. En plus d'utiliser différentes modalités d'évaluation formative, les enseignants soutiennent que ces évaluations permettent à l'élève de recevoir des rétroactions ou des régulations fréquentes et significatives en cours d'apprentissage.

Parmi les modalités d'évaluation, des enseignants ont recours à l'*autocorrection* qui permet à l'élève de corriger sa copie d'un travail ou d'un exercice à l'aide d'un corrigé remis par l'enseignant. Plusieurs enseignants utilisent la *coévaluation* dans le but de permettre à l'élève et aux équipes de recevoir des rétroactions de la part de l'enseignant. En situation de coévaluation, l'élève confronte alors son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par l'enseignant; les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (grille d'évaluation, liste de critères, observations, etc.).

L'*évaluation par les pairs* est utilisée par plusieurs enseignants pour s'assurer que les élèves reçoivent des rétroactions fréquentes des autres élèves, pour responsabiliser l'élève au regard de ses apprentissages et pour lui permettre de développer des savoir-être. En plus de ces modalités, plusieurs proposent des activités d'*autoévaluation* qui contribuent, selon eux, à développer le jugement critique de l'élève sur son apprentissage. Par l'autoévaluation, l'élève développe la capacité de porter un jugement critique qui est essentiel au développement de la compétence et de son développement professionnel. Notons que les différentes modalités d'évaluation formative proposées par les enseignants sont accompagnées de questionnaires et de grilles d'évaluation. Comme l'exposent les données du tableau 1, plusieurs enseignants ont recours à plus d'une modalité d'évaluation formative dans le cadre d'un même cours.

Des formes diversifiées

Au sujet des différentes formes d'évaluation formative, l'analyse individuelle de la pratique de chaque enseignant confirme l'utilisation d'une diversité de propositions. Celles-ci vont du simple exercice en classe aux observations en situation de performance. Parmi les différentes formes d'évaluation, certaines sont proposées sur une plateforme virtuelle. Par conséquent, les données de la recherche démontrent qu'il n'y a pas une manière unique ou une forme unique retenue par les enseignants pour évaluer les apprentissages.

Pour illustrer cette diversité de propositions, l'évaluation formative prend les différentes formes suivantes : exercices, mini-recherche, questionnaires, études de cas, forum de discussion (en ligne et en présence), simulations d'examen, schémas, mots croisés, débats, séances de clavardage (vidéo), observation en situation de performance, simulations, projets, activités métacognitives et rédaction d'une feuille résumée.

L'évaluation sommative ou certificative

Bien que l'utilisation de la terminologie d'évaluation sommative soit bien ancrée au collégial, dans le cadre de la présente recherche nous avons fait le choix d'utiliser le terme d'évaluation certificative pour identifier un « jugement » intervenant à la fin d'un cours, qui consiste à prendre une décision sur le niveau de maîtrise de la compétence par l'élève. L'évaluation certificative est menée dans le but de rendre compte ou de certifier de l'atteinte de la ou des compétences visées par le cours.

Les données présentées dans le tableau 2 confirment que l'évaluation certificative s'effectue principalement individuellement dans le cadre d'un cours, et dans certains cas, elle s'effectue aussi en équipe. Au sujet de l'évaluation en équipe, plusieurs enseignants se disent satisfaits des modalités qu'ils ont mises en place, tandis que d'autres expriment un malaise relié à l'incapacité de porter un jugement sur la production effective de chacun des membres d'une équipe. Parmi ceux qui expriment un malaise, quelques-uns déclarent qu'ils sont incapables de juger de l'atteinte de la compétence de l'élève dans un contexte d'évaluation en équipe. Pour contrer cette difficulté, certains préfèrent proposer une évaluation certificative individuelle. Dans le cas des enseignants favorables à l'évaluation en équipe, il est constaté qu'ils mettent en oeuvre des pratiques pédagogiques (groupe d'experts, groupe de coopération, projets en équipe) qui exigent un engagement constant de chacun des élèves de l'équipe. Dans ces cas, la participation de chacun des membres de l'équipe est requise pour réaliser la tâche complexe proposée, qui s'effectue durant les heures de cours. L'enseignant a alors accès à la production effective de chacun des élèves de l'équipe et il utilise plusieurs sources d'information (observations, productions, rétroactions écrites ou verbales, grilles d'évaluation) afin de porter son jugement.

La fréquence et les moments de l'évaluation

Sur le plan de la fréquence et du moment, les données de recherche confirment que le nombre d'évaluations varie de trois à six pour la ou les compétences du cours. Les enseignants soutiennent que le temps constitue une balise importante lorsqu'ils déterminent le nombre d'évaluations dans un cours. En effet, compte tenu du temps qu'ils doivent accorder à l'évaluation formative, les enseignants déplorent le manque de temps dont ils disposent pour la mise en oeuvre de certains dispositifs d'évaluation certificative. Dans certains cas, ils expriment que le nombre d'élèves par groupe-classe et le temps requis pour la correction des copies les amènent à délimiter le nombre et les modalités d'évaluation.

Plusieurs enseignants expliquent que l'évaluation certificative s'effectue lorsqu'une partie substantielle du cours est complétée. Parmi les différents moments privilégiés, celle-ci se concentre principalement à la mi-parcours et au terme du cours. Dans certains cas, l'évaluation certificative est effectuée exclusivement au terme du cours et plus particulièrement durant les dernières semaines. Dans ces cas, une distinction très nette est présente entre les différentes modalités d'évaluation formative proposées tout au long du cours, et les modalités d'évaluation certificative proposées dans les dernières semaines de cours dans le but de prendre une décision sur le niveau d'atteinte de la compétence par l'élève. On constate que les enseignants utilisent de manière complémentaire les évaluations formatives et certificatives, qui deviennent alors deux phases du même travail, fondées sur les mêmes tâches réalisées par les élèves, mais utilisées pour

des fins différentes. Ainsi, tout au long du cours, l'évaluation formative permet de formuler de nombreuses rétroactions à l'élève sur les productions en cours et lorsque le temps est écoulé et qu'on s'approche de la fin d'un cours, l'évaluation est alors certificative, puisqu'il est temps de porter un jugement et de prendre une décision sur l'atteinte de la compétence par l'élève.

L'épreuve terminale de cours

L'épreuve terminale de cours est une pratique mise en œuvre par plusieurs enseignants dans le but d'évaluer la compétence ou les compétences au terme du cours. En effet, plusieurs enseignants affirment qu'à la fin du cours, l'évaluation finale devient une épreuve terminale de cours qui permet de porter un jugement sur l'ensemble de la ou des compétences ou sur la cible d'apprentissage du cours. Cette épreuve terminale peut prendre différentes formes. Les données de la recherche confirment qu'elle consiste à proposer une tâche complexe. Dans certains cas, elle est construite selon les modalités définies par l'enseignant et, dans d'autres cas, les modalités de l'épreuve terminale de cours sont prescrites dans le plan-cadre de cours. Certains enseignants affirment que cette évaluation terminale de cours demande à l'élève d'utiliser toutes les ressources du cours et parfois même celles des cours précédents. Parmi les évaluations sommatives ou certificatives proposées, les enseignants soutiennent que l'épreuve terminale de cours est celle qui prend le plus de temps à réaliser. Aussi, ils expliquent que dans certains cas, elle peut contenir plusieurs volets ou plusieurs étapes à réaliser.

Lors de la réalisation de l'épreuve terminale de cours, plusieurs enseignants soutiennent que les élèves ont accès aux ressources externes (documentation, équipement, collègues, etc.) pour réaliser la tâche complexe. Toutefois, dans certains cas, l'accès aux ressources est limité à une feuille résumée et à un dictionnaire. Dans d'autres cas, les élèves n'ont aucun accès aux ressources externes.

Les tâches

Les données de la présente recherche démontrent que la pratique liée à la proposition de tâches complexes et authentiques pour évaluer les apprentissages dans un cours axé sur le développement de la compétence est présente au collégial. Notons que « tâche » est un terme générique qui peut être remplacé par plusieurs expressions considérées ici comme synonymes : situation problème, situation complexe, activité, projets ou travaux. Les tâches complexes proposées par les enseignants conduisent à la réalisation de productions concrètes et très diversifiées par l'élève. Dans un même cours, plus d'une tâche complexe peut être proposée aux élèves. Parmi les pratiques rapportées, plusieurs types de tâches sont utilisés : l'étude de cas, la recherche, le rapport, les différents types de projets, la simulation, l'exposé oral, l'entrevue, le débat, le bilan, la production écrite, l'affiche synthèse et la résolution de problèmes.

Parmi les tâches exposées dans le tableau 3, la production écrite est la forme à laquelle plusieurs ont recours, particulièrement en formation générale. Dans certains cas, un exposé oral est associé à la production écrite. Parmi ces productions écrites, certaines d'entre elles sont prescrites dans le plan-cadre de cours. Comme l'énoncent des enseignants de la formation générale, ces

productions écrites prescrites possèdent des exigences communes qui sont les mêmes pour tous les cours, puisqu'elles développent la même compétence.

Dans la majorité des cas, les projets, le bilan, le rapport, la recherche, la simulation, tout comme les productions écrites se réalisent par étapes. Dans tous ces cas, les élèves ont accès aux ressources externes. De plus, le temps consacré à la réalisation de ces tâches est réparti sur plusieurs semaines du cours. Dans tous les cas, les élèves disposent d'une durée précise pour effectuer la tâche demandée. Toutefois, cette durée peut varier d'une tâche à l'autre. Dans plusieurs cas, les élèves disposent de moments prévus dans le cadre du cours afin de réaliser les tâches proposées. La réalisation des tâches s'effectue principalement individuellement, toutefois dans certains cas celles-ci se réalisent en équipe. Dans la majorité des cas, l'élève peut consulter des ressources externes. En d'autres termes, il peut consulter ses collègues, des personnes ressources et de la documentation afin de réaliser la tâche. Aussi, les enseignants soutiennent que les tâches proposées aux élèves sont accompagnées de documents en format papier ou électronique précisant les éléments essentiels à réaliser, les consignes et les échéanciers.

Les instruments d'évaluation

Dans le but de recueillir les traces et d'évaluer les acquis des élèves, les enseignants ont recours à une diversité d'instruments de mesure ou d'instruments d'évaluation des apprentissages. Parmi ceux-ci, présentés dans les tableaux 4 et 5, nous trouvons plusieurs types instruments : des questionnaires, l'examen, le portfolio, le dossier d'étude, l'enregistrement sur bande vidéo, et différentes grilles d'évaluation. Plusieurs de ces instruments sont utilisés à la fois en situation d'évaluation formative, sommative ou certificative.

Dans quelques cas, les enseignants utilisent l'examen dans le but de vérifier les connaissances de l'élève; les questions sont liées à la matière abordée dans le cours. Ils conçoivent eux-mêmes l'examen en formulant différents types de questions ou d'items : questions à choix multiples, questions de type « vrai ou faux », questions d'associations ou d'appariement et questions à réponses courtes. En plus de ces dernières, des enseignants utilisent des questions à développement qui requièrent la construction d'une réponse élaborée par l'élève. Ces examens s'effectuent sur une copie papier ou en version électronique.

Comme le précisent certains enseignants, pour répondre aux questions de l'examen à réponses courtes, les élèves n'ont pas accès à des ressources externes, et parfois un temps limite est imposé par question ou pour la durée de l'examen. Dans le cas d'examens conçus et administrés sur support informatique, les enseignants utilisent un logiciel adapté et développé pour le réseau collégial. À l'exception des questions à développement, pour lesquelles des enseignants conçoivent un barème ou un corrigé, les questions à réponses uniques sont corrigées de manière automatisée ou autoadministrée.

Parmi les autres instruments qui permettent de recueillir les traces de l'apprentissage de l'élève, des enseignants utilisent le portfolio en format papier et en format électronique. Parmi les différents types de portfolio proposés, on retrouve le portfolio de présentation, le portfolio

professionnel et le portfolio d'apprentissage. Le portfolio de présentation est utilisé dans le but de présenter le bilan des acquis de l'élève et le portfolio professionnel regroupe les meilleures productions de l'élève. Dans ces deux types de portfolio, l'élève doit y regrouper un ensemble de documents et des productions qu'il juge pertinents et de réflexions métacognitives. Pour soutenir l'élève, le portfolio est accompagné de différents documents : un barème du nombre de pages, un guide de production et un échéancier de remise des différentes parties du portfolio. Dans certains cas, lors de la remise finale du portfolio, une entrevue est prévue entre l'enseignant et l'élève.

Le portfolio d'apprentissage, ou le dossier d'étude proposé dans le cadre d'un cours, est un recueil d'activités réalisées par l'élève sur une base hebdomadaire dans le but de regrouper et d'intégrer les notions reliées à un cours. Ce dossier d'étude permet à l'élève de mémoriser les notions qu'il a organisées, classées, coloriées et dessinées. Il remplace l'examen dit « théorique » à la fin du cours et il permet de recueillir toutes les traces que l'élève a recueillies sur les différentes notions. Ce dossier d'étude permet l'intégration des notions par l'élève durant tout le déroulement du cours et l'enseignant peut suivre la réalisation des différentes étapes de ce dossier par l'élève.

Enfin, l'enregistrement sur bande vidéo est utilisé afin de saisir sur le vif la performance effectuée par un élève. Cet enregistrement permet à l'élève de visionner sa présentation afin d'effectuer son autoévaluation à la suite de sa présentation en classe.

Les grilles d'évaluation

Pour porter un jugement sur les productions réalisées par les élèves, plusieurs instruments, présentés dans le tableau 5, sont utilisés par les enseignants : les critères pondérés, la grille de vérification, la grille d'évaluation à échelle descriptive, la grille d'évaluation à échelle uniforme, la grille d'autoévaluation, la grille d'évaluation par les pairs, la grille d'évaluation de l'exposé oral.

Dans plusieurs des cas, des enseignants utilisent des critères d'évaluation pondérés pour porter le jugement. Selon les enseignants qui utilisent une grille avec des critères pondérés, ce type de grille est facile à concevoir et à utiliser. Les critères proposés par les enseignants possèdent un caractère universel (clarté, pertinence, cohérence, etc.).

Dans plusieurs cas, les enseignants ont recours à différents types de grilles d'évaluation à échelles descriptives. Parmi les grilles présentées dans le tableau 5, nous pouvons constater que plusieurs enseignants privilégient la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. De manière plus précise, cette grille d'évaluation à échelle descriptive est composée de critères; pour chaque critère, une description est rédigée par l'enseignant pour chaque niveau de la grille. La description des différents niveaux est qualitative et quantitative. Les grilles à échelles descriptives conçues par les enseignants sont composées d'une échelle de quatre niveaux différents. Ces grilles présentent un ensemble de performances allant d'insuffisantes ou inacceptables à acceptables ou supérieures. Un seuil de réussite est précisé dans la grille d'évaluation à échelle descriptive et ce seuil correspond à un niveau minimal à atteindre. Les données de la recherche révèlent que les enseignants conçoivent une grille d'évaluation à échelle descriptive pour chaque

tâche complexe que l'élève doit réaliser. Dans plusieurs cas, les grilles d'évaluation à échelles descriptives élaborées par les enseignants possèdent des échelons pondérés.

Plusieurs enseignants expliquent qu'ils utilisent les mêmes grilles pour l'évaluation formative et certificative. Ils précisent que les descriptions détaillées de chacun des niveaux de la grille permettent à l'élève de connaître les exigences lors de la réalisation d'une tâche. De plus, ce type de grille est utilisé afin de permettre à l'élève d'effectuer une autorégulation lors de la réalisation de la tâche.

Outre la grille d'évaluation à échelle descriptive, plusieurs enseignants utilisent la grille d'évaluation à échelle uniforme. Cette grille présente une description des critères auxquels est associée une échelle avec des échelons qualitatifs ou quantitatifs. Dans plusieurs cas, les enseignants jugent que ce type de grille est plus facile à élaborer et plus adaptable à l'ensemble des tâches, car l'enseignant n'a pas à formuler une description élaborée pour chacun des échelons. Dans quelques cas, des enseignants ont élaboré une grille de vérification ou *check-list* qui permet aux élèves et à l'enseignant de vérifier différents éléments en cours de réalisation des tâches. La grille de vérification est un aide-mémoire qui permet aux élèves de vérifier en situation de production et de performance si tout a été fait et d'effectuer un retour sur les étapes réalisées. Dans certains cas, cette grille est élaborée avec la collaboration des élèves de la classe. Ce type de grille est utilisé dans certains cas pour l'observation de l'élève et l'évaluation par les pairs.

En conclusion

Les résultats présentés témoignent de pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignants du collégial reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. L'analyse des données révèle que des enseignants du collégial ont rompu en grande partie avec des modalités d'évaluation traditionnelles et qu'ils expérimentent de nouvelles façons d'évaluer.

Les données confirment que la pratique évaluative des enseignants accorde une place importante à l'évaluation formative dans le cadre de leurs cours par l'utilisation de différentes modalités. Ces données insistent sur l'importance de responsabiliser l'élève et de développer son autonomie à l'égard de ses apprentissages, cette forme de responsabilisation conduit l'élève à participer à divers degrés à l'évaluation de ses apprentissages et à celle de ses pairs. Des enseignants utilisent ainsi à différents niveaux des activités de coévaluation, d'évaluation par les pairs, d'autoévaluation pour développer une autonomie accrue de l'élève et une capacité d'autorégulation. Ces données obtenues dans le cadre de la recherche se distancient des résultats de Howe et Ménard (1993a), qui déploraient une méconnaissance de l'évaluation formative en amont du Renouveau, et elles révèlent que des enseignants ont intégré l'évaluation formative à leur pratique évaluative.

Les données obtenues dans le cadre de la présente recherche font ressortir que la pratique évaluative des enseignants intègre l'utilisation de tâches complexes et authentiques pour évaluer les compétences du cours. Les données indiquent l'importance que les enseignants accordent à la

proposition de tâches qui font appel à la mobilisation de l'ensemble des ressources de l'élève. Les tâches proposées sont contextualisées, elles sont liées à la compétence et leur réalisation nécessite l'engagement prolongé de l'élève afin de construire une réponse élaborée et créative. Ces données témoignent d'une nouvelle pratique mise en œuvre par des enseignants pour évaluer les apprentissages de l'élève dans le cadre d'un cours axé sur le développement de compétences. Ainsi, les données de la recherche confirment une rupture avec une évaluation décontextualisée qui se centre sur la vérification de savoirs et d'habiletés isolés de tout contexte.

Les résultats de la recherche fournissent des données spécifiques quant aux instruments d'évaluation utilisés par les enseignants pour évaluer les compétences dans le cadre d'un cours. Ces données confirment que différents types d'instruments ont été conçus pour porter un jugement quant aux apprentissages réalisés. Dans plusieurs cas, le développement de ces instruments intègre l'utilisation de supports informatiques accessibles et adaptés pour les élèves. La diversité d'instruments indique l'apport important des enseignants à la mise au point de nouveaux dispositifs d'évaluation afin de porter un jugement sur la maîtrise de la compétence de l'élève.

Les données obtenues par la présente recherche démontrent que la méthodologie de l'évaluation des apprentissages dans un programme par compétences est en développement et qu'il n'y a pas une manière unique d'évaluer les apprentissages dans le cadre d'un cours. Ces données confirment qu'un travail considérable est réalisé sur le terrain par des enseignants du collégial dans le but de proposer des dispositifs qui permettent d'évaluer dans une logique de compétence. Les pratiques évaluatives qui émergent sont riches du savoir d'expérience des enseignants. Dans ce contexte, rappelons que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences exige de se prononcer sur le degré d'atteinte suffisant par l'élève des compétences attendues, ce qui un pose un réel défi sans cesse en renouvellement !

jllerox@cegepsth.qc.ca

Références bibliographiques

- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York, NY : McGraw-Hill.
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Montréal : Collège André-Grasset, Direction pédagogique, Service de recherche (PAREA).
- Corriveau, G. (2005). *L'équilibre des compromis ou, Les attentes négociées au coeur de l'évaluation en enseignement des sciences au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Gouvernement du Québec. (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport synthèse*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1996). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Rapport synthèse*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval : Collège Montmorency.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude*

- de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Rimouski, Montréal.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Pineault, M.-C. (2001). *Pratiques pédagogiques et approche par compétences dans le programme Sciences humaines du cégep de Rimouski*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?... Quelle question! *Vie Pédagogique*, 120(sept-oct.), 20-23.
- Tourneur, Y. (1985). La certification des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 7(4), 9-20.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3^e éd.). Thousands Oaks, CA : Sage Publications. (1^{re} éd. 1984).

MÉTHODOLOGIE

- L'approche de recherche est qualitative/interprétative
- La méthode de recherche est l'étude de cas multiples (Yin, 2003).
- Un enseignant et un cours sont considérés comme un cas unique.
- Le cadre d'échantillonnage est composé de six dimensions spécifiques.
- La sélection des participantes et des participants a été effectuée en deux étapes : une étape de présélection et une étape de sélection par un comité composé de cinq juges experts.
- L'échantillon compte 7 enseignantes et 5 enseignants ayant un statut d'emploi à temps complet à l'enseignement régulier. Les participants proviennent de 10 cégeps publics différents. Parmi ces participants, 4 proviennent de la formation générale, 4 d'un programme préuniversitaire et 4 d'un programme technique. Ils ont entre 2 et 26 années d'expérience.
- Parmi les participants, 6 détiennent un diplôme de baccalauréat, 5 détiennent un diplôme de maîtrise et 1 détient un diplôme de doctorat. Ils ont tous suivi un cours en mesure et évaluation ou un ou différents perfectionnements sur l'évaluation des apprentissages.
- Chaque participant a participé à une entrevue semi-dirigée en milieu naturel de 90 à 120 minutes et la collecte des documents en lien avec le cours (le plan-cadre, le plan de cours et les instruments d'évaluation) s'est effectuée pendant ce temps. Un entretien téléphonique d'environ 30 minutes s'est déroulé au plus tard deux semaines après l'entrevue.
- L'analyse des données qualitatives a été effectuée en deux phases, soit l'analyse et la synthèse des données. D'abord, nous avons procédé à l'analyse de chacun des cas individuellement. Par la suite, nous avons procédé à une analyse multi-cas.

TABLEAU 1 : L'ÉVALUATION FORMATIVE

		A ²	B	C	D	E	F	G	H	J	L	M	N
Moments	Constante	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
	Moments fixés					•			•				
	Précède l'évaluation sommative	•	•						•		•	•	
Buts	Situer et améliorer l'apprentissage	•	•	•	•		•		•	•	•		•
	Développer l'autocritique				•							•	
	Préparation à l'évaluation sommative	•	•				•	•	•	•	•	•	
	Correction de production		•	•	•	•		•		•	•	•	•
	Motiver l'élève						•	•				•	•
Modalités	Autocorrection	•					•	•				•	•
	Coévaluation	•		•	•			•		•	•	•	•
	Évaluation par les pairs	•	•	•	•	•		•	•			•	•
	Autoévaluation	•		•	•	•		•		•		•	
	Rétroaction	•		•	•		•			•			
	Métacognition				•	•							
	Tutorat individuel			•		•							

TABLEAU 2 : L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

		A	B	C	D	E	F	G	H	J	L	M	N
	Individuellement	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Équipe			•		•		•				•	•
	Plusieurs moments	•			•				•		•		•
	Mi-parcours	•	•		•	•	•	•		•			
	Au terme du cours	•	•	•	•	•	•	•		•			
	Épreuve terminale (ETC)	•	•	•	•		•	•		•	•	•	•
	Prescrite						•			•	•		•
	Accès aux ressources externes		•	•	•	•	•	•	•	•			
	Accès limité aux ressources externes	•									•		•
	Aucun accès aux ressources externes						•						

² La lettre qui identifie chaque colonne du tableau représente la première lettre du pseudonyme donné à chacun des participants dans le but de préserver l'anonymat.

TABLEAU 3 : LES TÂCHES

	A	B	C	D	E	F	G	H	J	L	M	N
Recherche	•				•		•	•				
Rapport	•											
Projet		•		•	•						•	
Simulation			•									
Exposé oral			•		•		•				•	•
Entrevue				•				•				
Débat								•	•			
Bilan				•	•	•		•				
Production écrite			•					•	•	•	•	•
Affiche synthèse						•						
Résolution de problèmes	•											
Individuelle	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Équipe		•	•		•		•				•	•
Accès aux ressources externes	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Accès aux ressources externes limité	•									•		•
Tâche définie par l'enseignant	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tâche prescrite					•			•	•	•		•
Plusieurs semaines	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Un cours	•						•			•	•	•
Une semaine						•						

TABLEAU 4 : LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

	A	B	C	D	E	F	G	H	J	L	M	N
Réponse construite	•	•				•			•		•	
Choix multiples		•				•			•			
Type alternative (V ou F)		•				•			•			
Réponse courte		•				•			•		•	
Questionnaires informatisés		•							•			
Professionnel				•								
Présentation					•							
Apprentissage						•						
Affiches - schémas						•						
Enregistrement sur bande vidéo					•							

TABLEAU 5 : LES GRILLES D'ÉVALUATION

	A	B	C	D	E	F	G	H	J	L	M	N
Critères pondérés		•				•	•		•		•	
Barème de correction		•										
Grille de vérification			•	•								
Grille d'évaluation à échelle descriptive analytique	•	•	•	•		•				•		
Grille d'évaluation à échelle descriptive pondérée	•	•	•	•		•				•		
Grille d'évaluation à échelle uniforme					•			•				•
Grille d'observation en situation			•	•								
Grille d'autoévaluation	•		•	•	•				•			
Grille d'évaluation par les pairs			•	•	•						•	•
Grille de l'exposé oral					•		•				•	