



PORTRAIT ACTUALISÉ DES CROYANCES ET DES PRATIQUES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL

R A P P O R T

Danielle-Claude BÉLANGER
Katia TREMBLAY

Juin 2012

Regroupement des collèges
PERFORMA

 **COLLÈGE
DE MAISONNEUVE**

PORTRAIT ACTUALISÉ DES CROYANCES ET DES PRATIQUES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL

R A P P O R T

Danielle-Claude BÉLANGER

Katia TREMBLAY

avec la collaboration de
Robert HOWE

Juin 2012

Recherche subventionnée par la
Délégation collégiale de
PERFORMA dans le cadre de
son appel de projets
2009-2010, 2010-2011 et
par le Collège de Maisonneuve
dans le cadre du soutien à la
recherche institutionnelle

Le contenu du présent rapport
n'engage que la responsabilité
de l'établissement et
celle des auteurs.

Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de ce document. Nous le remercions de ce soutien.

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à l'adresse Internet suivante :

<http://educ.usherb.ca/performa>

<http://www.salledesprofs.com>

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir un exemplaire de cet ouvrage ainsi que de tous les ouvrages subventionnés par ce regroupement en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à la bibliothèque de chacun des collèges membres de ce regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241; Site Web : <http://www.cdc.qc.ca>]

Publication sous la responsabilité du Collège de Maisonneuve

Dépôt légal — 3^e trimestre année

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 978-2-9813331-0-0

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source

Descripteurs : ÉVALUATION, CÉGEP, COLLÈGE, COLLÉGIAL, ENSEIGNEMENT, QUÉBEC

CONTRIBUTION

Équipe de recherche

Danielle-Claude Bélanger, chercheuse principale
conseillère pédagogique, répondante locale de PERFORMA
Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique
École nationale de police du Québec (2012)

Katia Tremblay, co-chercheuse
conseillère pédagogique associée à la recherche
Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique

Robert Howe, collaborateur
Consultant expert en mesure et évaluation, auteur et chercheur

Comité d'experts

Hélène Allaire Cégep Marie-Victorin, expert des collèges (direction des études)

Lyne Hébert Collège Montmorency, expert des collèges (enseignante)

François Lasnier Consultant en statistiques et méthodologie quantitative

Michel Poirier Université de Sherbrooke, expert des universités, secteur
PERFORMA

Gilles Raïche Université du Québec à Montréal, expert des universités,
formation continue du personnel enseignant des collèges

Collaborateurs des collèges pour la prévalidation du questionnaire

Marilyn Cantara conseillère pédagogique, Cégep de St-Jérôme

Nathalie Michaud conseillère pédagogique, Cégep de Granby-Haute-Yamaska

Jean-Yves Tremblay conseiller pédagogique, Collège de Sainte-Foy

Collaborateurs des collèges pour la collecte de données

Personnes répondantes locales du réseau PERFORMA

Collaboratrices au soutien technique

Ginette Buissière, agente de bureau
Collège de Maisonneuve

Anne-Cécile Harteman, technicienne
Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique

Sandra Murdock, agente de bureau
Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique

Révision linguistique : Services linguistiques Mélanie Paquin,

Traduction : MCT Linguistique Import-Export

Image de la première de couverture : Stock.xchnng <http://www.sxc.hu/>

La présente recherche poursuit quatre objectifs : 1. situer certaines croyances et pratiques en évaluation des apprentissages en regard des principes généralement reconnus en mesure et évaluation, cohérents avec l'approche par compétences, 2. répertorier les pratiques des enseignants de cégeps les plus fréquentes, 3. dégager des pistes de perfectionnement et, 4. proposer des outils aux intervenants du milieu collégial qui accompagnent les enseignants dans leur appropriation des enjeux de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

Au total, 761 enseignants de cégeps à la grandeur de la province et issus des secteurs technique, préuniversitaire ou de la formation générale ont répondu à un questionnaire d'enquête portant sur leurs croyances et leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. La recherche permet de qualifier les croyances et les pratiques déclarées selon leur proximité avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation, et cohérents avec l'approche par compétences (PGR-APC). Les résultats s'expriment par une cote moyenne pour cinq dimensions de l'évaluation : Buts, Qualité, Intégrité du processus, Rétroaction, Notes. En outre, le portrait établit la fréquence d'utilisation d'un grand nombre de pratiques évaluatives.

L'analyse des données indique que le portrait global de la proximité des croyances et des pratiques déclarées par les enseignants des cégeps, les PGR-APC, est positif. Globalement, les pratiques affichent des résultats supérieurs à ceux des croyances. Les pratiques relatives à la dimension *Intégrité du processus* (5.22 sur une échelle de 1 à 6) affichent la cote la plus élevée pour l'ensemble des données. Quant aux croyances, c'est la dimension *But de l'évaluation* (4.73) qui obtient la meilleure cote. Les croyances déclarées quant à la dimension *Notes* obtiennent la cote de proximité la moins forte pour l'ensemble des résultats et suggèrent qu'une appropriation de l'approche par compétences reste à poursuivre sur ce thème dans les collèges. En particulier, la composition de la note et le nombre d'évaluations sommatives figurent comme un sujet de réflexion à approfondir.

Concernant les pratiques évaluatives, une comparaison de nos résultats avec ceux d'une recherche de 1993 portant sur les mêmes objectifs indique que les enseignants accordent une importance accrue à des cibles complexes ou des formes d'évaluation propices à l'évaluation de compétences : problème complexe, développement long, projet et pensée critique. De plus, l'évaluation de la progression de l'apprentissage (évaluation formative) est présente chez plus d'un

enseignant sur deux. Enfin, les données révèlent une augmentation importante de la fréquence des pratiques collaboratives entre enseignants.

Nous avons cherché à cerner l'influence de différentes variables sur les résultats obtenus. Il appert que ce portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages est largement tributaire des caractéristiques de l'environnement éducatif, dont le secteur d'enseignement et la taille des cégeps. De façon plus spécifique, la proximité des croyances et des pratiques évaluatives avec l'approche par compétences reçoit des cotes plus élevées chez les enseignants du secteur technique et ceux de la formation générale. C'est aussi le cas pour les enseignants dans les cégeps de petite taille. Toutefois, les recherches doivent se poursuivre pour mieux cerner les facteurs associés à la taille des cégeps et susceptibles d'expliquer ce résultat.

Contre toute attente, l'analyse suggère que l'expérience en enseignement exerce une influence minimale pour expliquer la variabilité des résultats. Le fait de mettre en œuvre des pratiques évaluatives s'inscrivant dans le prolongement des PGR-APC ne s'observe pas davantage chez l'enseignant expérimenté que chez celui qui débute dans la profession.

La formation, pour sa part, joue un rôle significatif, mais toujours en interaction avec d'autres variables, et ce, plus souvent pour les cotes de proximité des énoncés de croyances avec les PGR-APC. Ainsi, la formation et la transformation des pratiques n'empruntent pas un chemin direct. Les chercheurs soutiennent que le climat de transfert des apprentissages dans les équipes de travail et plus globalement dans les établissements pourrait constituer un facteur décisif. Il s'agit là d'une piste importante de recherche future, car nos résultats suggèrent que l'enseignant ne porte pas seul le pouvoir de transformer ses croyances et ses pratiques en évaluation des apprentissages au collégial.

This research aims at four objectives: 1. to place into perspectives some beliefs and practices in learning assessments regarding generally established principles in measuring and assessments, coherent with the competency based approach, 2. to index the most frequently used practices of CEGEP teachers, 3. to bring out improvement avenues and, 4. to suggest tools to college level stakeholders in the college field which support teachers in their ownership of learning evaluation issues in a competency based approach.

761 CEGEP teachers throughout the province, coming from vocational, pre-university or general education sectors have answered a questionnaire asking about their beliefs and learning assessment practices. The research allows to qualify the declared believes and practices according to the proximity of generally established principles regarding measures and evaluations coherent with the competency based approach (GEP-CBA). The findings are expressed by an average rating for five aspects of an assessment: Goal, Quality, Integrity of the process, Feedback, Grades. Furthermore, the profile of the frequency that a large number of assessment practices are used.

The data analysis shows that the global profile of the proximity of declared beliefs and

practices of CEGEP teachers, the GEP-CBA, is positive. Globally, the practices show results that are higher than the results of the beliefs. The practices in relations with the *Integrity of the process* (5.22 on a scale of 1 to 6) show the highest rate for all the data collected. Regarding beliefs, it is the *Goal of the assessment* (4.73) that obtains the best rate. The declared beliefs regarding the *Grades* have the lowest rate for all the results and suggest that an ownership of the competency based approach is still to be gained in CEGEPs. Particularly on the composition of the grade and the number of summative evaluations which are still to be investigated.

Concerning assessment practices, a comparison of our results with the results of a research made in 1993 having the same goals, shows that teachers give more importance to complex targets or to some forms of assessment conducive to competency evaluations: complex problems, long development, projects and critical thinking. Moreover, the assessment of the learning progression (formative evaluation) is performed for more than one out of every two teachers. Finally, the data show an important increase in the frequency of collaboration practices between teachers.

We have tried to outline the influence of the different variables on the findings. It appears that the updated beliefs and practices

profile regarding learning assessment is largely due to the characteristics of the educative environment and the size of the CEGEPs. More specifically, the proximity of the evaluation beliefs and practices with the competency based approach is more popular among teachers of vocational training and among those of the general education. It is also the case for teachers of smaller CEGEPs. However, more research has to be performed in order to better outline the factors in link with the CEGEP size which may explain this finding.

Contrary to all expectations, the analysis suggests that the experience in teaching has low influence to explain the variability of the findings. The fact of performing assessment practices in link with the extension of the GEP-CBA is not more frequently seen among experienced teachers than among teachers with few teaching experience.

Teacher training plays a significant role but always in interaction with other variables and this, more often for the proximity rate of the declared beliefs with the GEP-CBA. Thus, the training and the transformation of practices are not following a straight path. Researchers plead that the climate of learning transfer among working teams and, more globally, in the schools could be a governing factor. This is an important avenue for future research because this research suggests that the teacher is not the only one to bear the power of transforming his own beliefs and practices regarding learning assessments at the CEGEP level.

Le présent rapport trace le chemin emprunté au terme duquel nous proposons un portrait mis à jour des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages ayant cours parmi les enseignants de l'ordre collégial. Il vise la diffusion des résultats et la mise en forme d'outils pouvant soutenir les intervenants appelés à accompagner les enseignants du collégial dans leur perfectionnement professionnel en évaluation des apprentissages.

Réalisé au fil de 4 sessions à raison d'une journée hebdomadaire pour chacune des chercheuses, le projet devait poursuivre des objectifs réalistes si nous voulions le conduire avec efficience dans le temps imparti. Par conséquent, nous nous sommes centrés sur la réalisation de la démarche d'enquête et le traitement des données selon les règles de l'art. La problématique est esquissée à grands traits et le cadre de référence, quant à lui, prend la forme d'un corpus de citations d'auteurs québécois faisant autorité en la matière. Nous

nous sommes appuyés sur ce corpus, avec le concours du comité d'experts, pour la rédaction des énoncés de croyances et de pratiques s'inscrivant dans l'approche par compétences ou dans l'ensemble plus vaste de principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par compétences.

En guise d'avant-propos, il y a donc lieu de préciser que nos travaux n'entretiennent pas l'ambition de faire le point sur le cadre de référence autour de la problématique des croyances et des pratiques évaluatives ou encore sur l'évaluation dans une approche par compétences. Au sujet de la relation entre les croyances et les pratiques des enseignants, on lira avec intérêt la synthèse de Mansour (2009). Pour sa part, Leroux (2009) offre une synthèse critique limpide des principales références relatives à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

REMERCIEMENTS

Pour l'appui qui nous a été accordé par le Collège de Maisonneuve, nous remercions la directrice des études, Mme Malika Habel, et Mme Anne Gourde, directrice adjointe responsable du Service de développement pédagogique (SDP), ainsi que la direction de l'Institut des procédés industriels pour le soutien logistique lors des rencontres du comité d'experts. Nous remercions également le personnel de soutien du SDP, Manon Gemme et Anne-Cécile Harteman, pour le soutien technique, de même que Sandra Murdock pour l'excellent travail quant aux suivis administratifs. Un témoignage de reconnaissance particulier va à M. François Dauphin, alors directeur des études, et Mme Marie Gagnon, alors directrice adjointe au Service de développement pédagogique, pour leur confiance et leur enthousiasme au moment de lancer le projet.

Notre gratitude va également à la Délégation collégiale de PERFORMA, à la directrice générale du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, Mme Léane Arsenault, ainsi qu'aux membres du Groupe de recherche-action de PERFORMA (GRA) desquels nous avons si bien senti l'appui. De plus, nous tenons à souligner le rôle clé des personnes répondantes locales PERFORMA dans la collecte des données.

Au total, plus de 17 établissements d'enseignement collégial ont pris part à l'une ou l'autre des étapes de réalisation de la recherche. Nous sommes redevables au personnel des cégeps et à leur direction qui ont donné suite à nos demandes. Bien sûr, une marque de reconnaissance toute particulière est adressée aux enseignants qui ont accepté de mettre en partage leurs croyances et leurs pratiques en évaluation des apprentissages.

Enfin, nous sommes reconnaissantes aux membres du comité d'experts pour leur contribution indispensable. Mme Julie-Lyne Leroux s'est également montrée très disponible et nous la remercions pour son soutien tout au long du processus et sa lecture attentive de la version préliminaire du rapport. Avant tout, ces remerciements offrent une ultime occasion de faire savoir à notre collègue, Robert Howe, le plaisir que nous avons eu à explorer la problématique qu'il avait si bien circonscrite avec Louise Ménard, il y a bientôt 20 ans.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE | ii |
| AVANT-PROPOS..... | iv |
| REMERCIEMENTS..... | viii |
| LISTE DES FIGURES..... | xii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xiii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| 1 Contexte et objectifs de la recherche..... | 5 |
| 1.1 Enquête sur les pratiques évaluatives à l'échelle du réseau collégial | 6 |
| 1.2 Objectif de recherche..... | 9 |
| 2 Éléments du cadre de référence | 13 |
| 2.1 De Stiggins à l'approche par compétences | 13 |
| 2.2 Esquisse d'un référentiel de compétences en évaluation des apprentissage..... | 14 |
| 2.3 Les facettes de l'évaluation considérée dans la recherche | 16 |
| 2.4 Mise au point de 5 dimensions..... | 18 |
| 2.5 Le concept de croyance | 20 |
| 2.6 Le concept de pratique..... | 21 |
| 2.7 L'interaction entre croyances et pratiques en enseignement..... | 21 |
| 3 Méthodologie..... | 27 |
| 3.1 Démarche méthodologique | 27 |
| 3.2 Élaboration du questionnaire..... | 28 |
| 3.3 Validation du questionnaire | 28 |
| 3.3.1 Prévalidation | 29 |
| 3.4 Présentation des dimensions validées..... | 29 |
| 3.5 Synthèse des qualités métrologiques du questionnaire validé..... | 30 |
| 3.6 Description des dimensions validées et énoncés associés | 31 |
| 3.7 Constitution de l'échantillon..... | 35 |
| 3.7.1 Pige des cégeps | 35 |
| 3.7.2 Pige des départements | 36 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.8 | Collecte..... | 37 |
| 3.9 | Considérations éthiques..... | 38 |
| 4 | Présentation des résultats..... | 41 |
| 4.1 | Description des répondants..... | 41 |
| 4.2 | Fréquence d'un éventail de pratiques évaluatives..... | 42 |
| 4.2.1 | Cibles..... | 43 |
| 4.2.2 | Évaluation formative..... | 43 |
| 4.2.3 | Évaluation sommative..... | 43 |
| 4.2.4 | Notation..... | 45 |
| 4.2.5 | Pratiques collaboratives..... | 46 |
| 4.2.6 | Comparaison des résultats de 1993 à 2010..... | 46 |
| | <i>Résumé de l'éventail des pratiques : les grands constats</i> | 48 |
| 4.3 | Proximité des croyances et des pratiques avec l'approche par compétences..... | 49 |
| 4.3.1 | Classement de certaines croyances et pratiques..... | 50 |
| 4.3.2 | Portrait par dimensions..... | 54 |
| | <i>Résumé du portrait des croyances et des pratiques : les grands constats</i> | 58 |
| 4.3.3 | Variables explicatives..... | 59 |
| | <i>Résumé des interactions entre les variables : les grands constats</i> | 67 |
| 4.3.4 | <i>Formation</i> et choix de certaines pratiques..... | 69 |
| | <i>Résumé de l'influence de la variable Formation sur la fréquence de pratiques évaluatives : les grands constats</i> | 71 |
| 5 | Discussion..... | 75 |
| 5.1 | Une utilisation variée d'un grand ensemble de pratiques..... | 75 |
| 5.2 | L'intégrité du processus en tête de liste..... | 76 |
| 5.3 | La note et le nombre d'évaluations : un enjeu..... | 76 |
| 5.4 | L'expérience ne suffit pas..... | 77 |
| 5.5 | La formation ne suffit pas, mais elle influence..... | 78 |
| 5.6 | Le rôle incontournable de l'environnement éducatif..... | 80 |
| 5.7 | Des pistes pour la formation..... | 82 |
| 5.8 | Apports et limites de la recherche..... | 84 |
| | CONCLUSION..... | 87 |
| | RÉFÉRENCES..... | 89 |

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 1 Consentement éthique et documents d'accompagnement de la collecte de données | 95 |
| ANNEXE 2 Compilation complète des fréquences obtenues à partir du questionnaire prévalidé – Automne 2011..... | 105 |
| ANNEXE 3 Compilation des résultats concernant l'éventail de pratiques par ordre décroissant de fréquences | 121 |
| ANNEXE 4 Compilation des résultats de croyances et de pratiques par ordre décroissant de cotes de proximité..... | 126 |
| ANNEXE 5 Questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages » | 133 |
| ANNEXE 6 Instruments d'interprétation des résultats du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »..... | 153 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|--|----|
| Figure 1 | La compétence en évaluation des apprentissages et une liste de compétences associées (Groupe de travail en évaluation – PERFORMA)..... | 15 |
| Figure 2 | Environnement éducatif intervenant dans l'exercice des fonctions enseignantes | 22 |
| Figure 3 | Mise en relation des éléments considérés dans la recherche..... | 23 |
| Figure 4 | Démarche méthodologique | 27 |
| Figure 5 | Échantillonnage aléatoire des collègues et des départements par grappes..... | 35 |
| Figure 6 | Fréquences des énoncés de cibles | 43 |
| Figure 7 | Fréquences des énoncés sur l'évaluation formative..... | 43 |
| Figure 8 | Fréquences des énoncés sur l'évaluation sommative..... | 44 |
| Figure 9 | Fréquences des types de question | 44 |
| Figure 10 | Fréquences des instruments de jugement..... | 45 |
| Figure 11 | Fréquences de diverses pratiques sommatives..... | 45 |
| Figure 12 | Fréquences des énoncés liés à la notation..... | 45 |
| Figure 13 | Fréquences des pratiques collaboratives | 46 |
| Figure 14 | Baisse du taux des réponses entre 1993 et 2010 | 47 |
| Figure 15 | Maintien du taux des réponses entre 1993 et 2010 | 47 |
| Figure 16 | Augmentation du taux des réponses entre 1993 et 2010..... | 47 |
| Figure 17 | Augmentation du taux des réponses entre 1993 et 2010..... | 48 |
| Figure 18 | Échelle d'appréciation de la proximité des croyances et des pratiques | 50 |
| Figure 19 | Cotes de proximité des buts de l'évaluation | 55 |
| Figure 20 | Cotes de proximité de la qualité de l'évaluation | 55 |
| Figure 21 | Cotes de proximité quant à l'intégrité du processus d'évaluation | 56 |
| Figure 22 | Cotes de proximité quant à l'intégrité du processus d'évaluation | 57 |
| Figure 23 | Cotes de proximité à l'égard des notes | 57 |
| Figure 24 | Cotes de proximité d'un regroupement d'énoncés APC..... | 58 |
| Figure 25 | Devis de recherche..... | 59 |
| Figure 26 | Résultat de l'interaction <i>Formation et Secteur</i> sur la variable dépendante <i>Rétroaction</i> (Croyances)..... | 60 |
| Figure 28 | Résultat de l'interaction <i>Formation et Secteur</i> sur la variable dépendante <i>Notes</i> (Croyances)..... | 61 |
| Figure 27 | Résultat de l'interaction <i>Formation et Sexe</i> sur la variable dépendante <i>Notes</i> (Croyances)..... | 61 |

| | | |
|-----------|---|----|
| Figure 29 | Résultat de l'interaction <i>Formation et Taille</i> sur la variable dépendante <i>Notes (Croyances)</i> | 61 |
| Figure 30 | Résultats de l'interaction <i>Secteur et Taille</i> sur la variable <i>Qualité (Pratiques)</i> | 64 |
| Figure 31 | Résultats de l'interaction <i>Secteur et Taille</i> sur la variable <i>Intégrité du processus (Pratiques)</i> | 64 |
| Figure 32 | Illustration de l'interaction <i>Formation et Expérience</i> sur la variable <i>Buts (Pratiques)</i> | 65 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|----|
| Tableau 1 | Catégories de Stiggins..... | 16 |
| Tableau 2 | Définition des dimensions de la recherche | 19 |
| Tableau 3 | Réorganisation des dimensions à partir des travaux de Howe et Ménard..... | 30 |
| Tableau 4 | Coefficient statistique des dimensions du questionnaire | 31 |
| Tableau 5 | Base de regroupement des cégeps par taille selon la classe de traitement..... | 36 |
| Tableau 6 | Plan d'échantillonnage final..... | 37 |
| Tableau 7 | Distribution des répondants selon les cégeps participants | 41 |
| Tableau 8 | Distribution des répondants selon certaines variables | 42 |
| Tableau 9 | Classement des croyances ayant une cote de proximité supérieure à 4,5 | 51 |
| Tableau 10 | Classement des croyances ayant une cote de proximité inférieure à 3,5 | 52 |
| Tableau 11 | Classement des pratiques ayant une cote de proximité supérieure à 4,5..... | 52 |
| Tableau 12 | Classement des pratiques ayant une cote de proximité inférieure à 3,5..... | 54 |
| Tableau 13 | Cotes de proximité pour chaque dimension à l'étude | 54 |

En relisant la recherche réalisée par Howe et Ménard (1993) sur les croyances et les pratiques des enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages, nous sommes saisis du caractère contemporain que conserve le questionnement de départ. Malgré le temps passé, nombre d'observations des chercheurs illustrent des situations qui se perpétuent : en l'absence de formation initiale dans le domaine de la pédagogie et, de façon plus spécifique, en mesure et évaluation, les savoirs des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages se développent, pour la plupart, à partir de leurs expériences d'étudiants ainsi que des échanges entre pairs dans l'exercice de la profession (Howe et Ménard, 1994).

Avec la Réforme de l'enseignement collégial, la profession enseignante s'est complexifiée :

[...] ce passage de la planification d'un programme par objectifs vers un programme construit à partir des compétences amène les enseignants à développer une nouvelle conception des savoirs et implique une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages en s'appuyant sur des nouvelles théories, de nouveaux modèles issus des nouveaux courants pédagogiques sous-jacents à la réforme (psychologie cognitive, constructivisme, socioconstructivisme). (Leroux, 2002, 13)

Par voie de conséquence, les programmes universitaires de formation en pédagogie collégiale et l'offre ponctuelle de perfectionnements locaux dans les établissements d'enseignement se sont raffinés et ont gagné en nombre. À la lumière des efforts consentis par le milieu collégial pour soutenir le corps enseignant dans l'exercice de ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, une transformation des conceptions et des pratiques est probablement survenue. C'est d'ailleurs l'avis de Côté (2005) qui estime cependant que les pratiques pédagogiques se seraient renouvelées plus rapidement que les pratiques en évaluation. Pour sa part, Howe (2006) rappelle le caractère artisanal qui persiste dans les pratiques en évaluation ainsi que les risques d'erreur de mesure qui s'ensuivent. De fait, le changement de paradigme vers l'approche par compétences (APC) oblige un effort de recadrage « considérable » et « les savoir-faire traditionnels, pour la plupart liés à des considérations d'ordre psychométrique, ne conviennent plus ou doivent être dépassés ». (Scallon, 2004, 329)

À la question de savoir où se situe le réseau collégial dans l'appropriation et l'application des démarches d'évaluation dans une APC ou de savoir s'il est seulement en phase avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par

compétences, les indications que nous détenons sont éparées et n'apportent pas d'informations probantes. La recherche entreprise apporte un nouvel éclairage.

Le chapitre premier établit succinctement le contexte et les objectifs de recherche tandis que le deuxième propose un tour de piste des principaux éléments du cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages retenu pour nos travaux. Pour sa part, la démarche méthodologique occupe le troisième chapitre. Les chapitres subséquents abordent la présentation des résultats, au chapitre 4, et ouvrent sur une discussion, au chapitre 5. En conclusion, nous soumettons quelques pistes pour le soutien du perfectionnement du corps enseignant des collègues à la lumière des croyances et des pratiques mises en relief par la recherche.



CHAPITRE 1

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1 Contexte et objectifs de la recherche

« Il est rare qu'ils [les étudiants] échouent vraiment... Il faut vraiment qu'ils le fassent exprès. »
(Remarque d'un enseignant. Chbat, 2004a, 92)

Posons, avec Leroux (2010, 78), que « l'évaluation est un processus systématique de collecte de l'information qui amène l'enseignante ou l'enseignant à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève ». Or évaluer se signale comme étant l'une des tâches de la fonction enseignante qui pose problème à la plupart des enseignants (Grégoire *et al.*, 1986, Berthelot, 1991). Le faire dans un contexte d'APC ne simplifie pas la situation. La recherche de Chbat, par exemple, laisse voir combien certains enseignants portent des croyances éloignées des principes de l'APC et qui ouvrent un questionnement sur leurs pratiques effectives. En effet, un enseignant qui croit qu'il faut « une sorte de don » pour échouer à un cours du collégial, qui estime que son « mode d'enseignement et d'évaluation » ne se prête pas à l'évaluation formative ou encore que ses « élèves sont en cours pour apprendre le contenu et non pour connaître les objectifs et critères d'évaluation » (Chbat, 2004a, rétroactions accessibles en ligne, lues en juin 2009) a certainement des pratiques qu'on voudrait regarder de plus près. Pour sa part, Tardif relate que, dans le cadre sa recherche, l'évaluation des compétences demeure un obstacle pour un enseignant sur deux, car selon eux, « elle manque de cohérence, crée des tensions et, à la limite, peut paraître irréaliste, voire chimérique. » (Tardif, 2010, 224) Ainsi, des recherches documentent les difficultés vécues par les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences.

Établir le portrait général des croyances et des pratiques enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages figure comme un enjeu important pour l'accompagnement et le perfectionnement des enseignants des cégeps. La recherche de Robert Howe et Louise Ménard (1993) met en perspective le fait que les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation des apprentissages. De fait, les croyances seraient en amont des attitudes et, par voie de conséquence, des pratiques. Or, le réseau collégial a connu une transformation importante qui se répercute sur les responsabilités des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages :

[...] les mesures de renouveau entraînent aussi leur part de responsabilités supplémentaires, notamment, parce qu'elles consolident le développement de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des programmes et des personnels; parce qu'elles imposent de nouvelles approches en matière d'évaluation par le développement d'une épreuve synthèse dans chaque programme, par l'imposition d'une épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, par la réorientation des pratiques pour tenir compte d'une nouvelle approche par compétences et d'une formation par programme plutôt que par cours distincts [...]. (CSE, 1997, 26)

Jusqu'à quel point les croyances et les pratiques enseignantes ont-elles migré avec le changement de paradigme? En dépit du fait que l'implantation de l'APC à l'ordre collégial remonte à des décennies, on trouve toujours des cours pour lesquels l'évaluation n'a pas été renouvelée ou adaptée, comme en témoigne Laberge (2010). Toutefois, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, dans son rapport synthèse sur l'application des politiques d'évaluation des apprentissages (2012), estime que les collèges appliquent leur politique de manière à assurer la qualité des évaluations. S'agissant d'accompagner les enseignants dans leur appropriation des différentes dimensions de l'évaluation des apprentissages dans une APC, il est pertinent de chercher d'abord à cerner les tendances qui marquent le réseau sur la question.

1.1 Enquête sur les pratiques évaluatives à l'échelle du réseau collégial

Quel portrait global détient-on des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages chez les enseignants des cégeps? L'évaluation comme thématique de recherche affiche une certaine popularité. Ainsi, de récents travaux issus de chercheurs du milieu collégial documentent les enjeux que pose l'évaluation d'objets particuliers, par exemple la créativité (Filteau, 2009), les attitudes (Gosselin, 2010) ou encore l'évaluation d'une compétence spécifique (Laberge, 2010). D'autres se penchent sur la mise au point d'instruments de jugement (Mastracci, 2011), d'outils d'évaluation adaptés à l'APC (Côté, 2005). L'analyse des recherches récentes abordant l'évaluation des apprentissages à l'ordre collégial fait voir que, outre la recherche-développement, les approches compréhensives/interprétatives soutenues par une méthodologie qualitative dominant. À ce chapitre, Leroux (2009) réalise l'étude la plus achevée en détaillant les pratiques retenues par une douzaine d'enseignants à l'ordre collégial reconnus pour avoir intégré l'APC. La chercheuse démontre bien que des enseignants ont développé des pratiques évaluatives cohérentes avec les principes de l'APC, mais que ces dernières sont peu connues. Pour qui

souhaite prendre la mesure de l'ampleur de ces pratiques dans le réseau, des études impliquant des échantillons de plus grande envergure doivent être conduites.

On compte quelques recherches intégrant des traitements quantitatifs tout en prenant en considération des pratiques évaluatives chez les enseignants du collégial. C'est le cas de Chbat (2004a) qui a procédé à une recherche s'apparentant à une recherche-action ou à une recherche-intervention impliquant près de 300 enseignants. Le chercheur se propose d'explorer les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial par le biais d'un questionnaire informatisé accessible par Internet. L'outil comprend une centaine d'énoncés, dont une douzaine concerne l'évaluation des apprentissages. La collecte s'est effectuée tantôt dans le cadre d'interventions auprès de différents groupes, tantôt par des démarches individuelles, certains répondants pouvant provenir de l'extérieur du Québec. L'objectif vise à susciter le partage d'expériences et les prises de conscience par une rétroaction continue du système informatique qui traduit le positionnement du répondant par rapport à l'ensemble des réponses cumulées au fur et à mesure de la passation du questionnaire. L'expérience présente un certain intérêt, notamment au plan technique, et les commentaires soumis par les enseignants constituent un corpus riche de réflexions de tous ordres. Il y a un intérêt à répondre au questionnaire dont l'accessibilité en ligne se poursuit et à survoler les commentaires des autres répondants. Cependant, la valeur des résultats dans une perspective scientifique paraît compromise, et ce, à deux égards. D'une part, les faiblesses méthodologiques invalident la généralisation qu'on pourrait vouloir opérer. D'ailleurs, selon les mots de l'auteur, le questionnaire « se voulait moins un sondage aseptisé et scientifique qu'une occasion privilégiée de réfléchir sur le métier et de partager assez librement ses idées avec ses collègues de la même institution et de l'ensemble du réseau. » (Chbat, 2004a, 120). D'autre part, l'interprétation des résultats repose sur des jugements découlant d'un cadre de référence qui reste à établir. Par exemple, on ne voit pas ce qui fonde l'idée voulant que l'enseignant doive s'attribuer une grande part de responsabilité dans l'échec de l'étudiant. Ce qui nous paraît indécidable a pourtant valeur de conviction chez Chbat :

En acceptant de s'attribuer une grande part de responsabilité devant l'échec d'un élève, comme le montrent les statistiques compilées par le système, ce professeur admet par le fait même qu'il est dans son pouvoir, voire même dans son devoir, de faire réussir tout le monde, de sorte que, si l'élève ne réussit pas, il serait prêt à en prendre personnellement le blâme. S'il est le moins sérieux, il devrait avoir des choses à apprendre aux autres qui reconnaissent qu'en général tout ne dépend pas d'eux en cette matière d'échec des élèves.
(Chbat, 2004b, 20)

Pour leur part, Tardif et ses collaborateurs (2009) abordent la thématique de l'évaluation des apprentissages dans leur enquête portant sur les représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme de l'enseignement collégial et rejoignant 129 répondants issus de collèges privés subventionnés. Quatre énoncés de pratiques évaluatives sont agrégés à un ensemble d'items servant à construire le concept « pratique enseignante ». Comme les chercheurs ne traitent pas les énoncés de pratiques d'évaluation distinctement, l'étude ne permet pas d'améliorer notre connaissance de certaines tendances quant aux croyances et aux pratiques évaluatives dans le réseau collégial. Cependant, 23 enseignants rencontrés en entrevue se prononcent sur leur rapport à la profession enseignante, entre autres sur les contraintes que fait peser la réforme de l'enseignement collégial sur l'évaluation des apprentissages. Les problèmes rencontrés touchent au premier chef la compréhension de l'APC et des dispositifs d'évaluation retenus par l'ordre collégial (par exemple la distinction entre l'épreuve finale de cours et l'épreuve synthèse de programme, etc.). Les répondants à l'étude regrettent les contradictions qui persistent à leurs yeux entre l'esprit de l'APC et les contraintes du système scolaire (notation en pourcentage, calcul des cotes R, contrainte de temps, etc.) tout comme les difficultés de mettre pleinement en application les principes de l'approche, par exemple l'intention de tenir compte du savoir-être sans avoir la garantie que les étudiants ne moduleront pas tout simplement leur comportement aux attentes exprimées sans une intériorisation réelle des attitudes visées. Bref, le versant quantitatif des travaux de ces chercheurs n'ajoute pas au portrait que nous cherchons à établir. Par contre, l'étude étaye la perception d'enseignants novices au regard des compétences professionnelles attendues en matière d'évaluation des apprentissages.

Enfin, Kingsbury et Tremblay (2008) questionnent les représentations des enseignants à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière des cégépiens et établissent que « les croyances des professeurs sont parmi les facteurs qui déterminent le plus fondamentalement les pratiques de correction de la langue écrite qu'ils adoptent. » (Kingsbury et Tremblay, 2008, 131) En provenance de 7 établissements différents, 162 enseignants ont répondu à un questionnaire et 37 autres se sont prêtés à des entrevues. Circonscriit autour de l'obligation faite aux enseignants de l'ordre collégial d'appliquer des règles de sanction pour la qualité de la langue, le questionnement central concerne ce qui fonde les décisions des enseignants dans leurs choix évaluatifs : évaluer ou non la compétence langagière; éléments qui seront objets de l'évaluation, profondeur de l'évaluation, etc. La contribution de cette recherche à l'établissement d'un portrait d'ensemble des croyances et les pratiques en évaluations des apprentissages au collégial tient, entre autres, dans le raffinement de l'analyse des nombreuses dimensions qui interviennent dans

l'exercice du jugement au moment de sanctionner la compétence : les conditions d'exercice, la pression des pairs, les prises de position administrative et des variables socioculturelles des étudiants évalués.

1.2 Objectif de recherche

Considérant les données disponibles sur les croyances et les pratiques enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages collectées par les chercheurs du réseau depuis la réforme de l'enseignement collégial, il apparaît pertinent de reconduire une enquête provinciale de l'envergure des travaux de Howe et Ménard (1993) qui ont rejoint 670 répondants en provenance de 47 cégeps selon une démarche quantitative rigoureuse. Dans une perspective de complémentarité avec les données qualitatives, cette démarche fournirait des résultats généralisables et permettrait d'obtenir un portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial profitable à la mise en œuvre de formations exerçant une influence sur les déterminants des pratiques d'évaluation des enseignants.

Nous poursuivons l'objectif général d'actualiser le portrait établi en 1993 des croyances et des pratiques des enseignants du réseau collégial à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Le portrait soumis devrait pouvoir s'interpréter en fonction de repères que constituent les principes généralement reconnus en mesure et évaluation et cohérents avec l'APC. À cette fin, nos objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

1. Situer les croyances et les pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages par rapport aux principes généralement reconnus en mesure et évaluation ou selon l'APC.
2. Répertorier les pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages.
3. Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les croyances et les pratiques des enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages.
4. Outiller les intervenants du milieu collégial qui accompagnent les enseignants dans leur appropriation des enjeux de l'évaluation des apprentissages dans une APC de manière à renforcer les démarches les mieux susceptibles de les conduire à porter un jugement évaluatif de qualité et de remettre en question des pratiques ou des croyances incompatibles avec la conduite d'une évaluation de qualité et dans une APC.



CHAPITRE 2

ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

2 Éléments du cadre de référence

S'intéresser à l'accompagnement des enseignants dans une perspective de développement professionnel, c'est s'intéresser aux manières de soutenir le processus par lequel une personne prend une distance par rapport à ses pratiques puis se questionne sur ses raisons d'agir, et ce, à la lumière des attentes professionnelles qui lui sont faites. Comme Lafortune le soutient (2002, 2004), l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation de nouvelles pratiques passe par l'objectivation des croyances et des pratiques et la mise en dialogue des différents points de vue. Des formateurs du collégial ont généralement appliqué ce principe. De fait, plusieurs se sont approprié les résultats de la recherche Howe et Ménard (1993) en utilisant le questionnaire d'enquête comme déclencheur et les données de l'ensemble du réseau comme résonateur de la position individuelle des enseignants impliqués dans les activités de formation.

Le présent chapitre aborde tour à tour les principaux aspects qui circonscrivent le cadre de référence de la recherche dans son objectif d'actualiser le portrait des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages. Comme nous nous proposons d'identifier des pistes de perfectionnement en fonction du portrait obtenu, il convient préalablement de mettre en lumière les compétences professionnelles sous-jacentes aux activités professionnelles visées; ici, l'évaluation des apprentissages dans une APC. Par la suite, nous faisons le point sur les concepts de croyances et de pratiques en terminant par une mise en relief de leur interaction dans la conduite des activités professionnelles des enseignants.

2.1 De Stiggins à l'approche par compétences

Howe et Ménard (1993) ont retenu les travaux du chercheur américain Richard Stiggins afin d'organiser en catégories le vaste domaine de l'évaluation des apprentissages ainsi que les croyances et les pratiques qui y sont associées. Ces mêmes catégories leur auront servi à classer les résultats de leur recherche. La longue carrière de Stiggins (on retrace des publications de 1985 à 2009) s'est centrée sur la formation des enseignants et la conception de documents de référence pédagogique à leur intention. L'auteur met au point un questionnement didactique permettant aux enseignants de penser l'évaluation dans une optique d'« *assessment for learning* » (Stiggins, Conklin, Bridgefort, 1986; Stiggins, 1987, 2001, 2006; Stiggins *et al.*, 2009), soit le courant

américain en évaluation qui milite pour l'évaluation formative. Les travaux de Stiggins couvrent l'ensemble de la démarche évaluative et proposent des stratégies visant la planification et la conception des évaluations en passant par la mise en œuvre de l'évaluation formative, de l'évaluation sommative et la communication des résultats auprès de l'ensemble des acteurs du système d'éducation. Sans relever de l'APC proprement dite, la grille d'analyse construite par Howe et Ménard à partir des travaux de Stiggins conserve sa pertinence pour fournir un point de départ à notre projet.

2.2 Esquisse d'un référentiel de compétences en évaluation des apprentissages

L'identification des attentes professionnelles en évaluation des apprentissages traduites dans un profil de compétences reste un enjeu. En particulier, une telle démarche fournirait un référentiel pour la formation des enseignants. Intervenant à plusieurs reprises pour promouvoir une meilleure formation des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages (Stiggins, 1991b, 1992, 1999), l'auteur en vient à proposer un ensemble de compétences à développer :

1. *Choose assessment methods appropriate for instructional decisions.*
2. *Develop assessment methods appropriate for instructional decisions.*
3. *Administer, score, and interpret results of both externally produced and teacher-produced assessment methods.*
4. *Use assessment results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum, and planning for school improvement.*
5. *Develop valid report card grading procedures.*
6. *Communicate assessment results to students, parents, and other lay audiences and educators.*
7. *Recognize unethical, illegal, and otherwise inappropriate assessment methods and uses of assessment information.* (Stiggins, 1999, p. 24-25)

Avant lui, le National Council on Measurement in Education (NCME, 1990) proposait déjà 7 compétences qui, pour présenter des points de convergence, n'en sont pas moins différentes. Au Québec, la profession enseignante ne jouit pas non plus d'un profil de compétences faisant consensus (Bélanger, 2007). Quant aux compétences en matière d'évaluation des apprentissages, on trouve des repères dans des travaux plus généraux sur la profession enseignante au collégial (Laliberté et Dorais, 2001; Comité paritaire, 2008), mais l'apport le plus récent et le plus complet vient du Groupe de travail sur l'évaluation des apprentissages de PERFORMA (Leroux *et al.*, 2011). Mise sur pied pour œuvrer à l'actualisation de l'offre de formation en évaluation des apprentissages selon l'APC au secteur PERFORMA de l'Université

de Sherbrooke, l'équipe formule une compétence générique et une liste de 7 compétences associées :

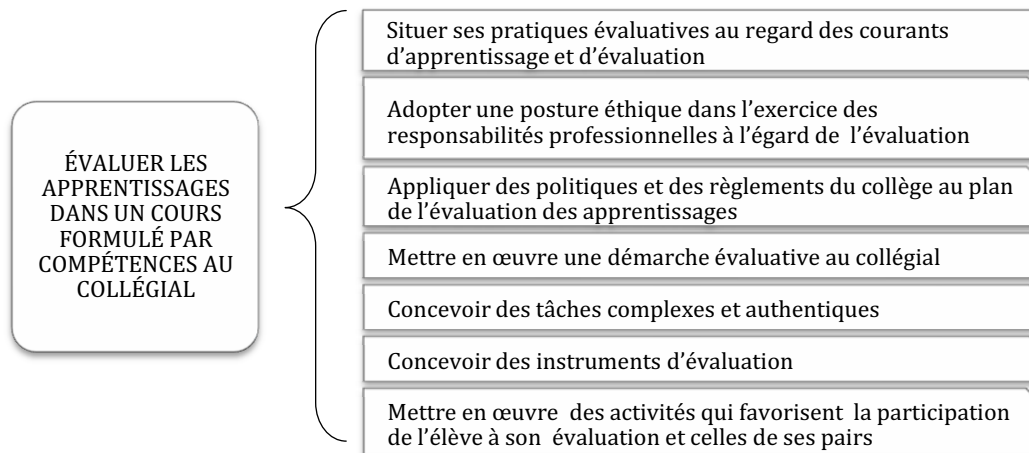


Figure 1 La compétence en évaluation des apprentissages et une liste de compétences associées (Groupe de travail en évaluation – PERFORMA)

À la seule lecture des énoncés de compétences, on détecte certains points à consolider : des niveaux de traitement plus généraux, par exemple « Mettre en œuvre une démarche évaluative », voisinent d'autres plus opérationnels, par exemple « Concevoir des instruments d'évaluation »; des compétences paraissent se recouper, etc. Bref, on sent que l'ensemble sera bonifié au fil de son exploitation dans l'élaboration des formations destinées aux enseignants. De fait, ces travaux jettent les bases d'un référentiel de compétences en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur et ouvrent un nouveau chantier à explorer, car la proposition semble audacieuse et novatrice malgré les hiatus qui ressortent du portrait global. Toutefois, en tant que liste de compétences dans l'absolu, on conçoit que l'ensemble de ces compétences ne peut être maîtrisé à l'entrée dans la profession. C'est d'autant juste que le fait d'avoir réussi une formation en pédagogie ne figure pas comme exigence à l'embauche des enseignants de l'ordre collégial.

Stiggins développe le concept d'« *assessment literacy* » (Stiggins, 1991a) qui emprunte à la problématique de l'alphabétisation l'idée selon laquelle il faut développer des compétences essentielles pour être en mesure d'évoluer dans la société. Ainsi, il y aurait des compétences fonctionnelles de base à développer en mesure et évaluation pour exercer la fonction d'enseignant, ce que les programmes de formation n'ont pas nécessairement réalisé à un niveau suffisant. En effet, certains auteurs estiment que la formation met souvent l'accent sur des aspects techniques, par exemple concevoir des grilles, au détriment d'une maîtrise plus générique d'enjeux de l'évaluation (Stiggins, 1991b, Popham, 2009). Selon Stiggins, ces éléments essentiels toucheraient trois aspects : l'élaboration de méthodes d'évaluation permettant d'obtenir

l'information pertinente selon le type de réalisation de l'étudiant; la communication adéquate des résultats selon la démarche évaluative choisie; l'utilisation de l'évaluation pour maximiser l'apprentissage et soutenir la motivation scolaire par l'implication de l'étudiant dans le processus d'évaluation formative depuis le jugement jusqu'à la communication des résultats. Ici encore, on peut penser que l'exercice d'identifier des compétences fonctionnelles de base pour l'enseignement collégial conduirait à un portrait différent dans le milieu québécois.

La multiplication des visions dans l'identification des compétences en évaluation des apprentissages, la difficulté rencontrée dans la conceptualisation d'une première esquisse d'un référentiel des compétences en évaluation cohérent et exhaustif pour l'enseignement collégial, les distinctions apportées entre les compétences fonctionnelles de base et les compétences à maîtriser dans le domaine sont autant de signes de la complexité du sujet. Le portrait des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages visé par notre recherche ne pourra faire autrement que de retenir certains angles de vue et d'en laisser d'autres dans l'ombre.

2.3 Les facettes de l'évaluation considérée dans la recherche

Les « catégories de Stiggins » qui fournissent les principes organisateurs des données de la recherche de 1993 que nous avons pour objectif d'actualiser proviennent de la réflexion de l'auteur américain sur les carences dans la formation des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages. Stiggins (1991b) fait le constat que les enseignants font face à des situations pour lesquelles les programmes de formation ne les préparent pas entièrement. Une enquête conduite en 1989 avait permis d'isoler 6 catégories de compétences devant être développées si les programmes de formation veulent préparer les enseignants « (a) évaluer avec précision la gamme complète des objectifs de formation et (b) gérer efficacement l'ensemble des paramètres de l'évaluation en classe. » (Stiggins, 1991b, 24; notre traduction) Ces catégories s'énoncent comme suit :

Tableau 1 Catégories de Stiggins

| |
|--|
| 1. <i>Classroom uses of assessment</i> (L'utilisation de l'évaluation en classe) |
| 2. <i>Achievement targets in assessment terms</i> (Les cibles de l'évaluation) |
| 3. <i>The qualities of sound assessment</i> (Les qualités de l'évaluation) |
| 4. <i>Assessment tools</i> (Les instruments d'évaluation) |
| 5. <i>Interpersonal dimensions of classroom assessment</i> (La dimension interpersonnelle de l'évaluation) |
| 6. <i>Feedback on assessment results</i> (La rétroaction et la notation) |

Note : Extrait de Stiggins (1991b) et libellés français retenus par Howe et Ménard (1993)

Nous avons entamé nos travaux sur cette base, en y greffant des références d'auteurs québécois reconnus pour avoir contribué à définir les principes et les enjeux de l'évaluation des apprentissages dans une APC (Lasniser, 2000; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Leroux, 2010). De fait, tout en étant motivés par la volonté de répliquer la recherche Howe et Ménard (1993), le contexte actuel rend plus pertinent de dresser le portrait des croyances et des pratiques à la lumière de l'APC. Pour étoffer ce qu'il faut entendre par une « évaluation selon une approche par compétences », nous avons analysé en profondeur les auteurs du cadre de référence et choisi de constituer un corpus de citations représentatives du discours théorique d'auteurs québécois sur la question. Comme notre intérêt de recherche n'a pas de visée théorique, nos travaux ne nous portent pas à tenter une synthèse des tenants et des aboutissants de l'APC ou à retenir un auteur principal au détriment des autres. De fait, le discours scientifique sur l'APC conserve une certaine mouvance. Selon les auteurs, l'accent est porté tantôt sur un aspect, tantôt sur un autre. Néanmoins, on ne dénote pas de contradiction fondamentale entre ceux-ci. Mentionnons que l'APC peut être vue comme principe organisateur pour l'élaboration ou la révision ministérielle d'un programme d'études ou encore comme un fondement de la planification d'unités de formation (cours, partie de cours, leçons) centrées sur le développement de compétences.

À terme, la démarche consiste à qualifier la proximité des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages avec l'APC tel que déclarée par les répondants de la recherche. Sur le plan épistémologique, la démarche est évaluative en fonction d'un cadre de référence construit *a priori*. Puisque le système d'éducation impose aux établissements d'enseignement des programmes d'enseignement collégial conçus par compétences et définis par objectifs et standards, l'APC se pose comme une norme. Toutefois, notre recherche ne vise pas à débusquer les pratiques fautives par rapport à la norme, mais à mettre en lumière le degré de pénétration des principes de l'APC dans les croyances et les pratiques actuelles. Le postulat de base considère que le personnel enseignant met en œuvre des pratiques d'évaluation qu'il juge les plus pertinentes et qui témoignent de son savoir-faire, de ses connaissances, de ses croyances, certes, mais également des contraintes qui surgissent dans l'exercice des fonctions et de l'encadrement fourni pour ce faire. En somme, l'enseignant ne figure pas comme étant le seul acteur en cause lorsqu'il s'agit d'apprécier les pratiques en évaluation des apprentissages à l'ordre collégial. Le système d'éducation est lui-même traversé par des enjeux de différentes natures et porte des contradictions qui sont partie prenante du portrait que nous sommes à établir.

Les extraits des auteurs de référence ont été associés aux catégories de Stiggins et ont servi de repère pour redéfinir les dimensions à l'étude et pour rédiger les énoncés du

questionnaire d'enquête. L'analyse des références en matière d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences a rapidement montré la limite de notre angle d'attaque. En fait, de nombreux principes mis de l'avant en évaluation dans une APC ne sont pas strictement propres à l'approche, mais trouvent leurs sources dans les principes généralement reconnus en mesure et évaluation présents dans d'autres cadres de référence dont le cognitivisme ou le constructivisme. Par exemple, on trouve chez les auteurs retenus la mise en valeur des principes de validité ou de transparence pour camper la dimension relative à la qualité des démarches évaluatives. Or, ces principes ne découlent pas strictement de l'approche par compétences. En conséquence, par souci de rigueur et de précision, nous ferons plus globalement référence aux principes généralement reconnus en évaluation et cohérents avec l'approche par compétences (PGR-APC).

Déjà, le travail d'association des citations aux différentes catégories de Stiggins a soulevé des difficultés tant les définitions des catégories présentent des aires communes. Plus conceptuel qu'empirique, le travail de Stiggins porte sur l'analyse des aspects de la formation des enseignants en évaluation dont il faut tenir compte. Or, la définition des différentes catégories ne s'est pas montrée suffisamment homogène lors de la prévalidation statistique du questionnaire pour soutenir une étude quantitative valable selon les objectifs que nous poursuivons, ce qui nous a conduits à retravailler la validité de construit des catégories.

En somme, de Stiggins à l'approche par compétences, nous avons introduit et nuancé le regard porté sur la proximité des croyances et des pratiques déclarées à la lumière de l'approche par compétences pour considérer l'aspect plus global des principes généralement reconnus en mesure et évaluation. De plus, nous avons délimité 5 dimensions de l'évaluation des apprentissages faisant l'objet de notre enquête.

2.4 Mise au point de 5 dimensions

L'analyse de la cohérence interne des catégories de départ a conduit à cerner avec plus de précision les facettes du travail de l'enseignant dans sa tâche d'évaluation prises en compte par notre recherche. De fait, les catégories revisitées apparaissent davantage comme des dimensions constitutives d'une globalité plutôt que des classes permettant de classer des éléments du processus évaluatif. Pour sa part, la catégorie initiale *Instrument d'évaluation* est devenue l'occasion de connaître la fréquence d'un ensemble de pratiques retenues par les enseignants. Les énoncés de départ ont été augmentés d'une liste fortement inspirée des pratiques élicitées dans Leroux (2009, 2010) pour les tâches évaluatives et les instruments. La présentation de la démarche

de validation et des qualités métrologiques de l’outil de collecte fait l’objet du chapitre suivant. Il paraît néanmoins utile d’identifier dès à présent les dimensions retenues dans l’étude :

Tableau 2 Définition des dimensions de la recherche

| | |
|---|--|
| <p>Dimension 1 BUT DE L'ÉVALUATION</p> | <p>Cette dimension réfère aux buts pour lesquels l'enseignant évalue. Selon les principes généralement reconnus, l'évaluation doit soutenir l'apprentissage ou en rendre compte. Elle doit répondre aux besoins des étudiants, des enseignants et des instances du système éducatif. À ce titre, l'évaluation des apprentissages doit témoigner du degré de développement de la compétence et fournir aux personnes ou aux instances concernées l'information nécessaire pour qu'elles puissent prendre des décisions qui touchent l'apprentissage ou la sanction.</p> |
| <p>Dimension 2 QUALITÉ DE L'ÉVALUATION</p> | <p>Cette dimension réfère aux critères qui permettent de mettre en œuvre une évaluation de qualité. L'enseignant doit prendre en compte des principes généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages de qualité dont les principaux seraient la validité du dispositif de mesure en fonction de la compétence visée; l'équité et la transparence des critères et des consignes s'appliquant à l'évaluation; le contrôle des sources d'erreur de mesure.</p> |
| <p>Dimension 3 INTÉGRITÉ DU PROCESSUS D'ÉVALUATION</p> | <p>Cette dimension réfère à la nécessité de neutraliser les atteintes à l'intégrité du processus d'évaluation. Selon les principes généralement reconnus, l'enseignant porte attention aux dérives possibles du processus d'évaluation. Il s'agit d'éviter les démarches visant des objectifs autres que l'obtention d'une information sur le développement de la compétence de l'étudiant : intervention sur la moyenne du groupe, gestion de classe (présence, participation), gestion du comportement d'étude, récompenser ou punir, prédisposition partielle à l'égard de l'étudiant, etc.</p> |
| <p>Dimension 4 RÉTROACTION</p> | <p>Cette dimension réfère aux rétroactions concernant les apprentissages. Selon les principes généralement reconnus, les rétroactions fournissent des informations suffisantes permettant de corriger les erreurs ou de renforcer les points forts tout au long de l'apprentissage. À cette fin, l'enseignant cible l'apprentissage de chacun des étudiants et s'assure de leur compréhension à l'égard des informations transmises.</p> |
| <p>Dimension 5 NOTE</p> | <p>Cette catégorie réfère à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats d'évaluation sommative. Selon les principes généralement reconnus, les démarches évaluatives portent sur un apprentissage que l'on juge suffisamment important à évaluer. Elles surviennent à des moments significatifs au cours de l'apprentissage et se traduisent dans la note finale par des résultats qui ont un poids conséquent. Ainsi, la pondération est fonction de l'importance de la compétence ou de ses éléments.</p> |
| <p><i>Éventail de pratiques</i></p> | <p><i>Une partie de la collecte vise les fréquences d'utilisation de pratiques évaluatives de tous ordres : utilisation de grilles, pratiques départementales, types de démarches, types de tâche, etc.</i></p> |

2.5 Le concept de croyance

Pour camper le concept de croyance, Howe et Ménard (1993, 22) citent Fontaine pour qui le concept : « (...) réfère à la perception, par l'individu, d'une relation quelconque entre deux choses ou entre une chose et une caractéristique de celle-ci. La chose peut-être qualifiée de bonne ou mauvaise, vraie ou fausse, désirable ou indésirable, etc. » Cette première définition est fortement inspirée des propositions de Frishbein, figure initiale mais lointaine de la recherche sur les croyances et les pratiques, qui nuance les concepts de *croyance* « en quelque chose » et les *croyances* « à l'égard » de quelque chose. Cette dernière serait « *the probability of a relationship between the object of belief and any other object, concept, or goal.* » (Frishbein, 1963, 233) De façon plus spécifique à la profession enseignante, Lafortune (2004, 101) précise :

Une croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage est un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si elle est une conception, elle renvoie davantage à la dimension cognitive. [...] Par exemple, un énoncé qui serait une conception pourrait être : « les élèves structurent leurs connaissances différemment ». Si une croyance est une conviction, elle renvoie plutôt à la dimension affective. Un énoncé de ce type pourrait être : « les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies ». Une telle croyance est plus liée à la relation qu'on peut entretenir avec les élèves.

La perspective de Lafortune rend peu perceptible l'influence ou le rôle du collectif dans l'émergence des conceptions et de conviction pas plus que l'interconnexion des croyances en un système organisé. Évidemment, les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage ne se réduisent pas à un répertoire d'énoncés. De même, bien que personnelles, les croyances sont aussi le produit d'une socialisation, d'où la pertinence de s'y attarder dans des démarches de formation, d'insertion professionnelle ou de développement professionnel :

Elles [les croyances] sont à considérer comme une caractéristique psychologique de l'individu, tout en étant enracinées dans son substrat culturel. Ceci permet, selon nous, de rapprocher ce concept de celui de représentation et, plus fondamentalement, de considérer les croyances ainsi que les représentations comme des constructions à la fois cognitives et sociales. (Crahay *et al.*, 2010, 5)

Si Lafortune retient la nature cognitive ou affective des croyances, Vause fait plutôt voir les objets sur lesquels les croyances à l'égard de l'enseignement peuvent porter. Nous retenons la définition de Vause qui, au surplus, ouvre sur l'articulation entre les croyances et les actions :

[...] nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés

sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (Vause, 2009, 10)

En somme, les croyances en évaluation des apprentissages sont des constructions cognitives et sociales qui forment un répertoire de convictions et de conceptions à l'égard de l'apprentissage et de son évaluation s'élaborant au fil des expériences de l'enseignant.

2.6 Le concept de pratique

Pour Legendre (1993), « les pratiques de l'enseignement correspondent à la mise en application de manières de procéder » et ces pratiques sont influencées par différents courants théoriques. Leroux (2010), en s'appuyant sur Bru (2002, 2005), fait la distinction entre les pratiques d'enseignement et le sous-ensemble que forment les pratiques d'évaluation. La chercheuse soumet que :

[...] la pratique est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un individu, ou les deux, lesquels comportent des procédures de mise en œuvre auxquelles sont rattachés des choix et des décisions pour l'exécution d'une activité dans une situation donnée. (Leroux, 2010, 79)

Cette définition de Leroux, que nous retenons, tient compte de l'aspect processuel nécessaire pour penser l'articulation entre l'agir empirique et les savoir-faire méthodologiques :

[...] il y a un primat de la dimension opérationnelle dans le contexte écologique de la classe. Les savoirs de la pratique quotidienne sont sélectionnés en fonction de leur caractère pragmatique. Peu à peu, les débutants vont élaborer des réponses fonctionnelles qui vont devenir plus ajustées et pertinentes aux situations rencontrées de manière récurrente dans la classe. (Piot, 2008, 102-103)

2.7 L'interaction entre croyances et pratiques en enseignement

L'idée selon laquelle les croyances exercent une influence déterminante sur les pratiques est largement répandue. C'est d'ailleurs posé chez Howe et Ménard (1993) et soutenu par un corps de recherches appréciable. Crahay et ses collaborateurs (2008) mentionnent ces données, mais relatent également des résultats de recherche remettant en question l'interaction croyances-pratiques ou référant à un lien conditionnel entre les deux. Rien n'est arrêté sur le plan théorique dans ce champ d'études.

L'une des finalités de notre recherche consiste à outiller les intervenants dans leur accompagnement des enseignants vers le développement de compétences en évaluation des apprentissages. D'aucuns postuleraient, de façon réductrice, qu'il s'agit de mettre en place un

dispositif de formation susceptible d'agir sur les croyances pour que les pratiques en viennent à présenter une proximité optimale avec le cadre de référence choisi, sachant que :

[...] la manière d'être au métier (Peyronie, 1998) de chaque enseignant dans sa classe, au niveau des interactions avec les élèves ou bien au niveau des équipes pédagogiques, est orientée, d'une certaine manière surdéterminée, par des valeurs, des croyances et des théories personnelles ou collectives implicites qui sont ancrées dans son histoire personnelle et sociale. » (Piot, 2008, 107)

Toutefois, la relation croyance-pratique ne se présente pas toujours dans une logique de causalité linéaire. Les pratiques sont conditionnées par les croyances, certes, mais elles se transforment également sous la pression d'autres facteurs. Par ailleurs, la formation ne fournit pas non plus l'assurance de voir une modification *ipso facto* des pratiques enseignantes. Selon Piot (2008, 102), le développement des compétences en enseignement passe d'abord par l'action, car « les savoirs acquis par l'étude à l'université ou en formation professionnelle ne sont pas suffisamment fonctionnels pour être mobilisables d'emblée dans l'action effective. ».

En terminant ce chapitre, il apparaît opportun d'illustrer la complexité de la dynamique qui s'installe entre les croyances et les pratiques dont les influences croisées seraient plutôt circulaires (Vause, 2011). À cette fin, nous proposons d'emprunter à l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage - TALIS (OCDE, 2009) le schéma regroupant un ensemble d'indicateurs permettant d'apprécier les croyances et les pratiques enseignantes (figure 2). Cette représentation permet de penser les pratiques enseignantes dans le contexte plus large de l'environnement éducatif dans lequel s'exercent les fonctions.

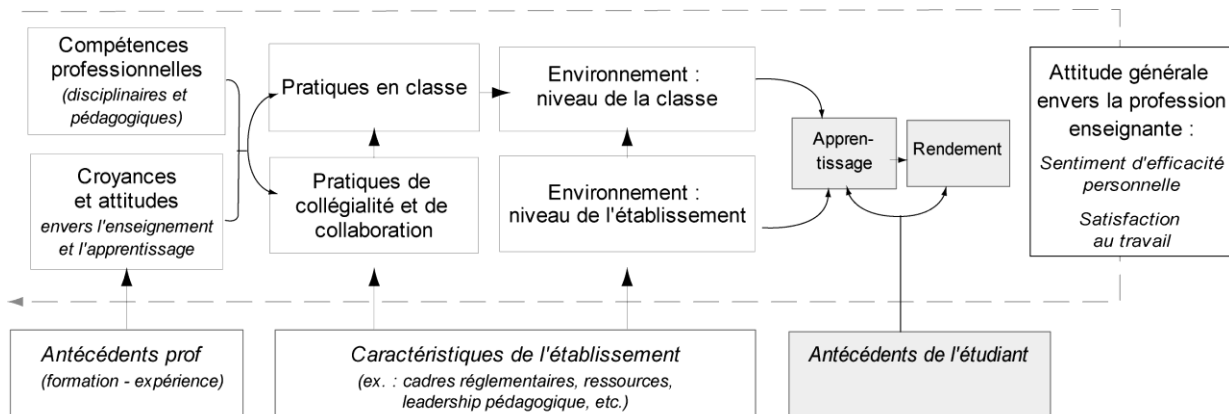


Figure 2 Environnement éducatif intervenant dans l'exercice des fonctions enseignantes

Dans notre adaptation du modèle, les zones non grisées sont soumises au moins indirectement à l'influence de l'enseignant. La présence des antécédents comme facteur intervenant compte pour beaucoup puisque les croyances antérieures exercent un rôle de filtre dans la construction du sens à donner à ces pratiques : « *The set of beliefs and knowledge that*

teachers have constructed as a result of their classroom experience, both as student and teacher, acts as a lens through which they view their practices. » (Bliem et Davinroy, 1997, 1) Dans sa proposition d'un modèle d'insertion professionnelle au collégial, Pratte (2007) détaille les antécédents du futur enseignant à l'égard de sa préparation à occuper la fonction par sa connaissance plus ou moins approfondie ou son expérience plus ou moins étendue à l'égard 1) de la discipline à enseigner, 2) de la profession enseignante et 3) de l'établissement d'accueil.

Les pratiques enseignantes se déploient en situation de classe, mais également en contexte départemental et en fonction de prescriptions institutionnelles. Le modèle de l'OCDE que nous adaptons a le mérite de considérer ces sphères d'intervention et d'influence. Les pratiques en classe dérivent des compétences et des croyances de l'enseignant et s'inscrivent dans un environnement éducatif qui imprime aussi sa marque.

Finalement, le modèle introduit une boucle de retour reliant les effets de l'intervention éducative sur le sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction face au travail, fin de cycle, aux indicateurs de départ que sont la compétence et les croyances à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage. Cette vision rejoint le processus décrit par Crahay et ses collaborateurs voulant que l'enseignant, tout en partageant des croyances communes à ses collègues, opère « un recours idiosyncrasique aux connaissances et croyances pour sélectionner les actes d'enseignement, contrôler leur processus et évaluer leurs effets. » (Crahay *et al.*, 2008, 4)

En terminant, nous réitérons les éléments essentiels de notre démarche de recherche : par le biais de 5 dimensions associées à l'évaluation des apprentissages au collégial, questionner les croyances et les pratiques enseignantes telles qu'elles sont portées par le corps enseignant de l'ordre collégial (figure 3).

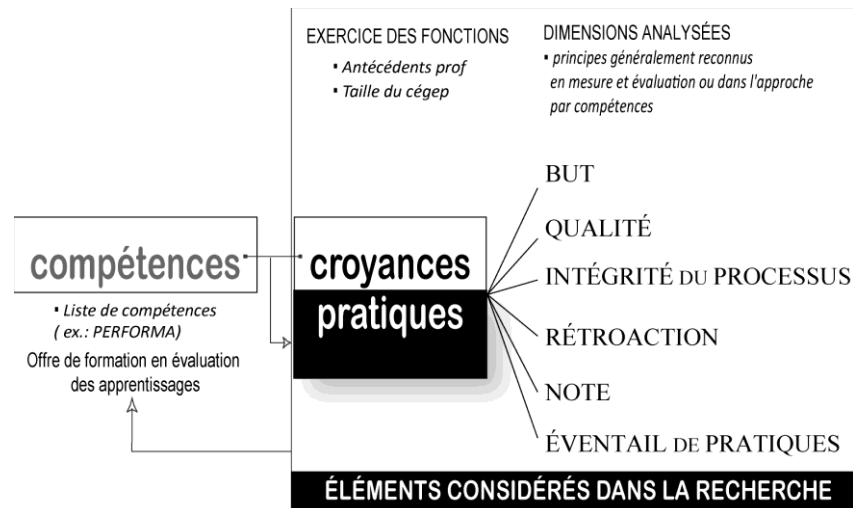


Figure 3 Mise en relation des éléments considérés dans la recherche

Le chapitre suivant présente le cadre méthodologique élaboré pour la présente étude.



CHAPITRE 3

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3 Méthodologie

Les premiers chapitres ont permis, d'une part, de décrire le contexte et les objectifs de la recherche et, d'autre part, de situer le cadre de référence qui a guidé les travaux. Ce troisième chapitre vise à présenter la démarche méthodologique dans son ensemble. Il détaille plus spécifiquement l'élaboration du questionnaire et sa validation (la présentation des dimensions validées, la synthèse des qualités métrologiques des dimensions ainsi que la description des dimensions validées et des énoncés associés), la constitution de l'échantillon et la collecte de données.

3.1 Démarche méthodologique

Le schéma suivant illustre la démarche poursuivie pour la concrétisation du projet qui a été réalisé en deux phases. La première a consisté à mettre au point le questionnaire, constituer l'échantillonnage, obtenir l'approbation éthique et, finalement, réaliser la collecte. La deuxième phase, quant à elle, a permis de compléter l'analyse psychométrique ainsi que de procéder au traitement et à l'analyse des données.

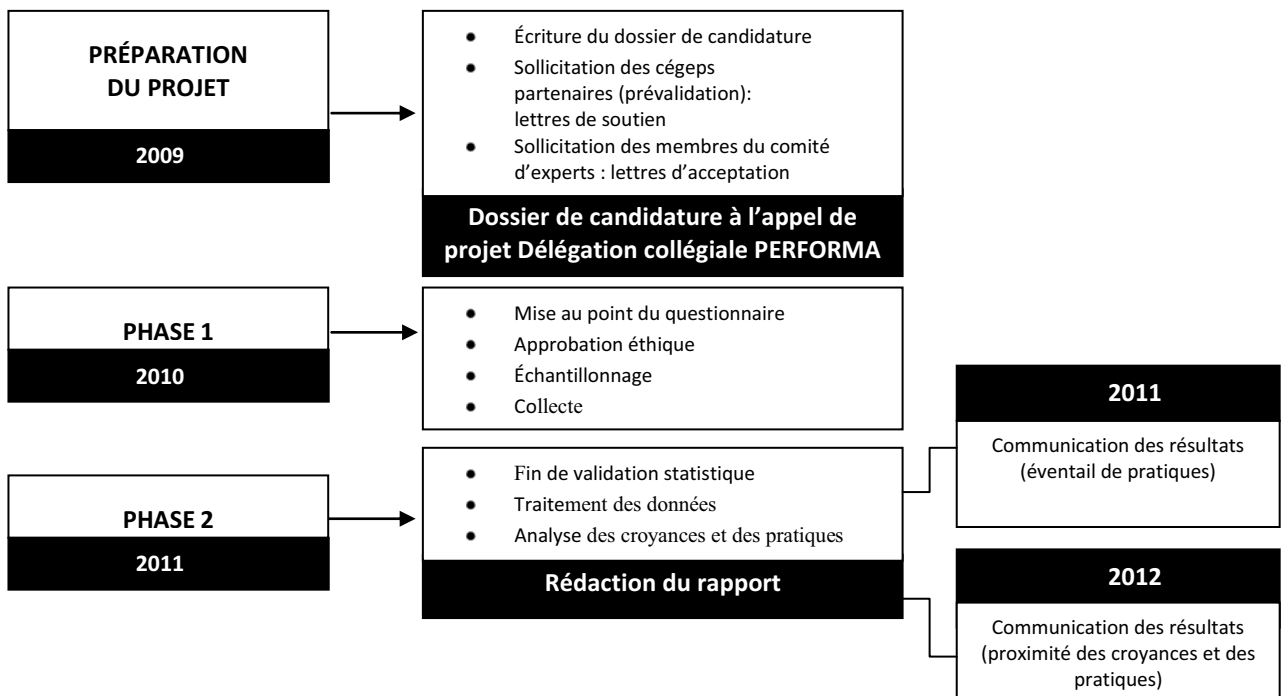


Figure 4 Démarche méthodologique

3.2 Élaboration du questionnaire

Cette recherche quantitative s'appuie sur l'utilisation d'un questionnaire pour effectuer une collecte de données. L'élaboration de l'outil de collecte a été amorcée lors d'une première démarche d'analyse du questionnaire utilisé dans la recherche initiale (Howe, Ménard, 1993). Cette analyse a également tenu compte du cadre de référence, tel qu'annoncé au chapitre 2.

D'abord, une sélection des items qui paraissent toujours pertinents dans le contexte actuel, c'est-à-dire à la lumière des principes généralement reconnus en mesure et évaluation et selon l'approche par compétences, a été faite. Cette première sélection a été complétée par la rédaction de nouveaux items à partir des références théoriques permettant de cerner les croyances et les pratiques en cette matière. L'équipe de recherche s'est assurée du soutien d'un comité d'experts pour contribuer à la conception et à la validation de l'outil de collecte. Voulant obtenir une rétroaction issue d'expertises variées, ce comité d'experts était composé de personnes qui assument des rôles différents tout en détenant une expertise reconnue en évaluation des apprentissages. Leurs contributions ont notamment permis de porter un jugement sur la pertinence et la clarté des énoncés au regard des principes généralement reconnus en mesure et évaluation et par rapport à l'approche par compétences. Leurs commentaires critiques ont mené à la préparation d'une première version du questionnaire.

Le questionnaire comprenait trois sections. Deux sections ont été conçues de manière à interpréter les résultats selon une échelle qui permet de se prononcer sur la proximité plus ou moins grande des croyances ou des pratiques déclarées au regard de l'approche par compétences ou au regard des principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par compétences. Une troisième section s'attachait plutôt à faire ressortir l'éventail des pratiques pour en déterminer un ordre de fréquence d'utilisation parmi les enseignants du réseau collégial. Dans ce cas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque le choix est multifactoriel et procède des caractéristiques du contexte, de la discipline, de la tâche retenue, etc.

Enfin, à ces différentes sections, se sont adjointes des questions relatives aux caractéristiques des répondants (sexe, secteur, etc.).

3.3 Validation du questionnaire

La démarche de validation s'est réalisée en deux temps : une prévalidation à partir d'un échantillon restreint de répondants et une validation finale préalable au traitement des résultats,

mais effectuée à partir des données de l'ensemble des répondants. L'analyse de la fidélité s'est déployée en 12 étapes de traitements statistiques tels que préconisés par Lasnier (2009).

3.3.1 PRÉVALIDATION

La phase de prévalidation de l'outil de collecte de données a été conduite dans quatre cégeps choisis en fonction de critères permettant d'assurer une représentation en fonction des régions et de la taille des établissements. Il s'agit de participation volontaire pour cette première étape. Ces collègues n'ont pas nécessairement été retenus dans l'échantillon final qui, lui, a été constitué de manière aléatoire. Avec le Collège de Maisonneuve, les cégeps de Sainte-Foy, de Saint-Jérôme et de Saint-Jean-sur-Richelieu ont signalé leur appui au projet et se sont engagés à faire passer le questionnaire à un échantillon restreint d'enseignants. À cette étape, 49 personnes ($F=36$, $H=13$) ont répondu à la version initiale du questionnaire. Les répondants enseignaient dans des programmes techniques ($n=29$), des programmes préuniversitaires ($n=7$) ou en formation générale ($n=11$). Deux répondants ont omis d'identifier leur programme.

Sur la base des données statistiques de la prévalidation, certains énoncés ont été élagués, parce qu'ils ne présentaient pas un pouvoir discriminant suffisant ou parce qu'ils affaiblissaient les coefficients d'homogénéité (alpha de Cronbach) des dimensions analysées.

3.4 Présentation des dimensions validées

Sur la base des résultats de la validation, certaines dimensions ont été maintenues, d'autres ont été modifiées, voire élaguées. Ce travail qui allait conduire à la mise au point du questionnaire validé a conduit à des remaniements importants de l'organisation des énoncés en dimensions (tableau 3). Dans certains cas, après élimination d'énoncés problématiques, la dimension était constituée d'un petit nombre d'énoncés. Dans le but de renforcer ces dimensions, de nouveaux énoncés ont été rédigés pour améliorer le regroupement des énoncés de croyances quant à la qualité (3 énoncés), la rétroaction (2 énoncés), la note (3 énoncés) et les pratiques relatives à la rétroaction (3 énoncés). Ces derniers n'ont donc pas été soumis à la rétroaction des experts ou de répondants, mais font partie de la validation finale qui a conduit en bout de piste à d'autres ajustements, dont le rejet d'énoncés et la disparition de dimensions dans notre analyse.

Tableau 3 Réorganisation des dimensions à partir des travaux de Howe et Ménard

| Catégorie de départ | Dimension d'arrivée |
|--|---|
| 1. <i>Finalité</i> | 1. But (fusion des deux catégories en une seule dimension, car l'ensemble était fortement corrélé) |
| 2. <i>Cible</i> | |
| 3. <i>Qualité de l'évaluation</i> | 2. Qualité (même cible d'analyse) |
| 4. <i>Instrument</i> | Éventail de pratique (retrait des énoncés de croyances, établissement d'une liste importante de pratiques analysées sous l'angle de la fréquence d'utilisation) |
| 5. <i>Dimensions interpersonnelles de l'évaluation</i> | 3. Intégrité du processus (reformulation de la catégorie qui conserve la même cible d'analyse) |
| 6. <i>Rétroaction et notation</i> | 4. Rétroaction (subdivision de la catégorie de départ, les corrélations entre les énoncés de rétroaction et les énoncés de notes affaiblissait les dimensions) |
| | 5. Note |

3.5 Synthèse des qualités métrologiques du questionnaire validé

Le questionnaire initial comprenait 40 énoncés de pratiques, 46 énoncés de croyances et 48 pratiques recensées dans l'éventail de pratiques. Au terme de l'analyse psychométrique, l'outil de collecte comprend 31 énoncés de croyances, 24 énoncés de pratiques et un répertoire de 50 pratiques de toutes natures (évaluation formative, sommative, pratiques collectives, etc.).

Les qualités métrologiques (tableau 4) indiquent que les dimensions ne présentent pas un caractère unidimensionnel très marqué. Les coefficients d'homogénéité (alpha de Cronbach) sont parfois plutôt bas (0,61). Le modèle de départ en 5 catégories n'étant pas validé préalablement (voir chapitre 2), de fait il n'existe pas de modèle validé délimitant scientifiquement les composantes de l'évaluation des apprentissages, il faut considérer que la présente démarche vient confirmer la difficulté de l'entreprise. Ainsi, les définitions des dimensions retenues restent fortement interreliées. L'analyse en composante principale indiquant un manque d'homogénéité. Par conséquent, nous ne sommes pas parvenus à exploiter les composantes comme des unités thématiques cohérentes. L'interprétation des données est mieux soutenue en se référant à des sous-thèmes qui sont spécifiés dans le guide d'interprétation des résultats (annexe 6).

Tableau 4 Coefficient statistique des dimensions du questionnaire

| DIMENSIONS | Coefficient d'homogénéité | | |
|---------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|
| | | Volet des croyances | Volet des pratiques |
| 1. But | Alpha | 0,68 | 0,63 |
| | Énoncés | 8 | 7 |
| 2. Qualité | Alpha | - | 0,70 |
| | Énoncés | | 7 |
| 3. Intégrité du processus | Alpha | 0,61 | 0,63 |
| | Énoncés | 9 | 6 |
| 4. Rétroaction | Alpha | 0,64 | 0,75 |
| | Énoncés | 6 | 4 |
| 5. Notes | Alpha | 0,67 | - |
| | Énoncés | 8 | |
| Éventail de pratique | 50 énoncés Traités en fréquence | | |

3.6 Description des dimensions validées et énoncés associés

Cette section dresse la liste des regroupements d'énoncés par dimension.

Dimension 1 – BUT : Cette dimension réfère aux buts pour lesquels l'enseignant évalue. Selon les principes généralement reconnus, l'évaluation doit soutenir l'apprentissage ou en rendre compte. Elle doit répondre aux besoins des étudiants, des enseignants et des instances du système éducatif. À ce titre, l'évaluation des apprentissages doit témoigner du degré de développement de la compétence et fournir aux personnes ou aux instances concernées l'information nécessaire pour qu'elles puissent prendre des décisions qui touchent l'apprentissage et la sanction.

Buts : Énoncés de croyances
Coefficient alpha : 0,68

- | | |
|------|--|
| C1. | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. |
| C2. | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. |
| C4. | Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative. |
| C5. | L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles. |
| C6. | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. |
| C10. | Au collégial, c'est l'affaire de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses. |
| C17. | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. |
| C24. | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. |

Buts : Énoncés de pratiques
Coefficient alpha : 0,63

- | | |
|------|---|
| P1. | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. |
| P2. | Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final. |
| P3. | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. |
| P4. | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. |
| P22. | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. |
| P24. | Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage. |
| P26. | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. |

Dimension 2 – QUALITÉ : Cette dimension réfère aux critères qui permettent de mettre en œuvre une évaluation de qualité. L'enseignant doit prendre en compte les critères de qualité généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages dont les principaux seraient la validité du dispositif de mesure en fonction de la compétence visée; l'équité et la transparence des critères et des consignes s'appliquant à l'évaluation; le contrôle des sources d'erreur de mesure.

Qualité : Énoncés de pratiques
Coefficient alpha : 0,70

- | | |
|------|---|
| P7. | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. |
| P8. | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. |
| P11. | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. |
| P12. | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. |
| p14. | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. |
| p15. | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. |
| P27. | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. |

Qualité : Énoncés de croyances

L'analyse psychométrique ne permet pas de conserver une dimension relative aux croyances associées à la mise en œuvre d'une évaluation de qualité. Il est probable que les énoncés de croyances concernant la qualité suscitent inévitablement l'effet de désirabilité, car la dimension comporte une exigence morale (échelle de valeur) d'équité, de validité, etc. À l'énoncé : « Il faut que les évaluations soient équitables. », on comprend que le répondant est automatiquement porté à signaler un accord.

Dimension 3 – INTÉGRITÉ : Cette dimension réfère à la nécessité de neutraliser les atteintes à l'intégrité du processus d'évaluation. Selon les principes généralement reconnus, l'enseignant porte attention aux dérives possibles du processus d'évaluation. Il s'agit d'éviter les démarches visant des objectifs autres que l'obtention d'une information sur le développement de la compétence de l'étudiant : intervention sur la moyenne du groupe, gestion de classe (présence, participation), gestion du comportement d'étude, récompenser ou punir, prédisposition partielle à l'égard de l'étudiant, etc.

Intégrité : Énoncés de croyances

Coefficient alpha : 0,61

- C7. Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note.
- C11. Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage.
- C15. La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives.
- C22. La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail.
- C23. Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas.
- C29. Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant.
- C30. Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts.
- C31. L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable.
- C32. L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra.

Intégrité : Énoncés de pratiques

Coefficient alpha : 0,63

- P17. Il m'arrive de modifier les notes des étudiants pour ajuster la moyenne de classe.
- p18. Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie.
- P19. Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile.
- P20. J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage.
- p21. Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant.
- P23. Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux.

Dimension 4 – RÉTROACTION : Cette dimension réfère aux rétroactions concernant les apprentissages. Selon les principes généralement reconnus, les rétroactions fournissent des informations suffisantes permettant de corriger les erreurs ou de renforcer les points forts tout au long de l'apprentissage. À cette fin, l'enseignant cible l'apprentissage de chacun des étudiants et s'assure de leur compréhension à l'égard des informations transmises.

Rétroaction : Énoncés de croyances**Coefficient alpha : 0,64**

- | | |
|------|---|
| C8. | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. |
| C18. | Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit. |
| C35. | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. |
| C20. | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. |
| C33. | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. |
| C9. | Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages. |

Rétroaction : Énoncés de pratiques**Coefficient alpha : 0,75**

- | | |
|-----|--|
| P5 | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. |
| P25 | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. |
| P28 | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. |
| P29 | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. |

Dimension 5 –NOTE : Cette catégorie réfère à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats d'évaluation sommative. Selon les principes généralement reconnus, les démarches évaluatives portent sur un apprentissage que l'on juge suffisamment important à évaluer. Elles surviennent à des moments significatifs au cours de l'apprentissage et se traduisent dans la note finale par des résultats qui ont un poids conséquent. Ainsi, la pondération est fonction de l'importance de la compétence ou de ses éléments.

Note : Énoncés de pratiques

L'analyse psychométrique de notre outil de collecte ne permet pas de conserver une dimension relative aux pratiques associées à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats d'évaluation sommative présentant un coefficient d'homogénéité satisfaisant. En effet, les énoncés retenus ne présentent pas une cohérence interne suffisante. Cela peut s'expliquer par la faiblesse à l'égard de la validité de contenu : la définition de la dimension serait problématique, faible ou trop étreinée. Cependant, les énoncés de croyances présentent un regroupement satisfaisant. On peut penser que le questionnement des pratiques quant à la note, dans un contexte où des politiques institutionnelles et départementales viennent contraindre le choix des enseignants, rend l'exercice moins pertinent.

Note : Énoncés de croyances**Coefficient alpha : 0,67**

- | | |
|------|--|
| C13. | L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter pour 40 % et plus de la note du cours. |
| C14. | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de <u>points</u> . |

- C16. Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours.
- C19. La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale.
- C21. Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : aux deux semaines).
- C22. La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail.
- C26. La note finale d'un cours attribuée à l'étudiant devrait refléter uniquement le niveau de compétence atteint par l'étudiant.
- C34. Des évaluations de mêmes pondérations (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la session sont préférables pour l'étudiant.
- C36. On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives.

3.7 Constitution de l'échantillon

Nous avons procédé selon un échantillonnage aléatoire par grappes (figure 5): 12 cégeps ont été choisis de façon aléatoire; 9 départements dans chacun de ces cégeps ont également été choisis de façon aléatoire.

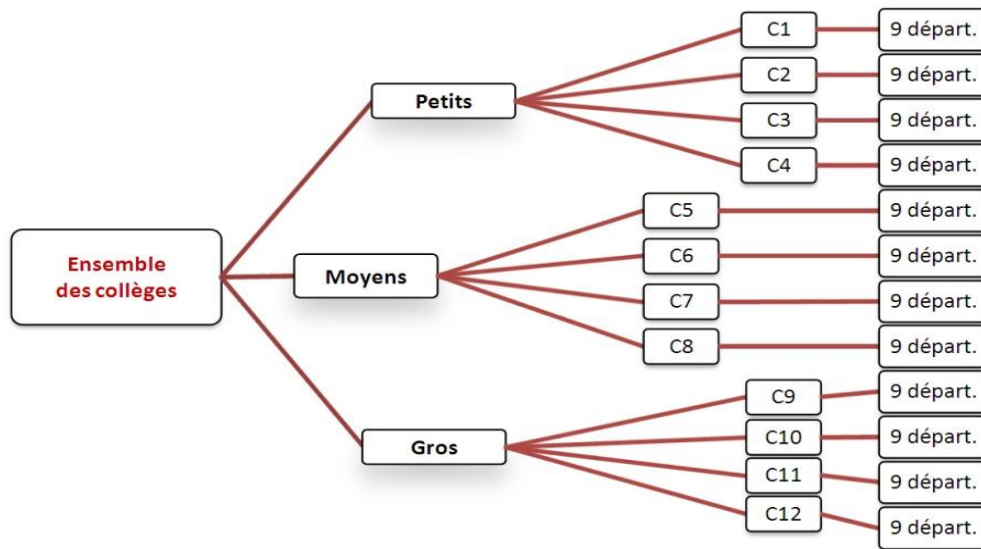


Figure 5 Échantillonnage aléatoire des collèges et des départements par grappes

3.7.1 PIGE DES CÉGEPS

Afin de procéder à la pige, l'ensemble des cégeps a été réparti dans trois sous-groupes selon la taille des institutions tels que regroupés par le Conseil patronal de négociation des collèges (CPNC) pour le traitement salarial du poste de directeur ou directrice des études.

Classe 12 (gros collèges) : 15 établissements (moins 2 anglophones), pige aléatoire de 4 collèges parmi les 13 établissements francophones présents dans la catégorie.

Classe 11 (collèges moyens) : 16 établissements (moins 2 anglophones), pige aléatoire de 4 collèges parmi les 14 établissements francophones présents dans la catégorie.

Classe 10 (petits collèges) : 18 établissements (moins 1 anglophone), pige aléatoire de 4 collèges parmi les 17 établissements francophones présents dans la catégorie.

Note : la classe 9 comportant 2 établissements a été mise à l'écart.

Tableau 5 Base de regroupement des cégeps par taille selon la classe de traitement

SECTION II

CLASSES DE TRAITEMENT PAR GROUPES DE COLLÈGES POUR LES POSTES DE DIRECTION DES ÉTUDES ET DE DIRECTION DE COLLÈGE CONSTITUANT

| COLLÈGES | CLASSE |
|--|-----------|
| Ahuntsic, Dawson, Édouard Montpetit, François-Xavier-Garneau, Jonquière, Limoilou, Maisonneuve, Marie-Victorin, Montmorency, Rimouski, Sainte-Foy, Sherbrooke, Trois-Rivières, Vanier, Vieux-Montréal. | 12 |
| Abitibi-Témiscamingue, André-Laurendeau, Champlain, Chicoutimi, Gaspésie et des Îles, John Abbott, Collège constituant du Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Lévis-Lauzon, Lionel-Groulx, Outaouais, Rosemont, Saint-Jean-sur-Richelieu, Saint-Jérôme, Saint-Laurent, Saint-Hyacinthe, Victoriaville. | 11 |
| Alma, Collège constituant du Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption, Baie-Comeau, Beauce-Appalaches, Bois-de-Boulogne, Drummondville, Gérald-Godin., Granby-Haute-Yamaska, Héritage, La Pocatière, Matane, Région de l'Amiante, Rivière-du-Loup, Saint-Félicien, Sept-Îles, Shawinigan, Sorel-Tracy, Valleyfield. | 10 |
| Collège constituant du Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. | 9 |

Source : CPNC (2006). Document consolidé concernant CERTAINES CONDITIONS DE TRAVAIL DES HORS CADRES DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL, p. 40 [Téléaccessible]

http://www.cpn.gouv.qc.ca/index.php?elD=tx_mm_bccmsbase_zip&id=15291276194be9ba25e33bc

Note : Le classement des postes de hors cadre est déterminé par le ministre selon le système Hay©.

Une fois la pige des cégeps effectuée dans le cadre d'une assemblée générale de PERFORMA, la première étape consistait à demander à chacun des cégeps pigés de manifester son accord de participer à la recherche, sans quoi un autre collège était choisi aléatoirement dans la même catégorie. Les directeurs des études des collèges participants ont donc fait parvenir une lettre d'acceptation pour prendre part à la recherche avant toute démarche de recrutement des départements.

3.7.2 PIGE DES DÉPARTEMENTS

Une fois que les collèges ont consenti à participer à la recherche, l'équipe de recherche s'est chargée d'effectuer une pige aléatoire de 9 départements par établissement, répartis dans les secteurs technique, préuniversitaire et la formation générale. La liste des départements était ensuite soumise au collège participant.

Il importe de préciser que la population visée n'était pas le département, mais les enseignants. Puisque nous visions le plus grand nombre de répondants, le choix de procéder par l'intermédiaire des départements devenait une mesure de recrutement visant à établir plus de proximité avec les répondants et ainsi augmenter le taux de réponse. Il ne s'agissait donc pas d'une représentation départementale. Les répondants ont ensuite consenti individuellement et librement à participer à la recherche.

Tableau 6 Plan d'échantillonnage final

| 4 collèges correspondant au classement 10 | 4 collèges correspondant au classement 11 | 4 collèges correspondant au classement 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|----|------|------|----|------|------|--|------|--|--|--|-------|------|----|------|------|----|------|------|--|------|--|--|--|-------|------|----|------|------|----|------|------|--|------|--|--|
| 9 départements dans chaque collège (9x4) | 9 départements dans chaque collège (9x4) | 9 départements dans chaque collège (9x4) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Selon cette configuration : | Selon cette configuration : | Selon cette configuration : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>TECH.</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td></td></tr> <tr><td>TECH</td><td></td><td></td></tr> </table> | TECH. | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | | TECH | | | <table border="1"> <tr><td>TECH.</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td></td></tr> <tr><td>TECH</td><td></td><td></td></tr> </table> | TECH. | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | | TECH | | | <table border="1"> <tr><td>TECH.</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td>FG</td></tr> <tr><td>TECH</td><td>PRÉU</td><td></td></tr> <tr><td>TECH</td><td></td><td></td></tr> </table> | TECH. | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | FG | TECH | PRÉU | | TECH | | |
| TECH. | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH. | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH. | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | FG | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | PRÉU | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TECH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Finalement, mentionnons que le collège d'attache de l'équipe de recherche n'a pas été sélectionné lors de la constitution de l'échantillon. L'équipe a choisi de procéder à une collecte de données dans son collège en procédant à une sélection aléatoire de départements selon la même méthode. Après s'être assuré, par des traitements statistiques, que ces répondants ne présentaient pas de caractéristiques particulières faisant de cet échantillon une sous-population spécifique par rapport à l'ensemble, il a été convenu d'intégrer les données de ce collège dans l'échantillon.

3.8 Collecte

Nous avons obtenu la collaboration de l'assemblée des personnes répondantes locales PERFORMA pour servir de relais entre l'équipe de recherche et les enseignants du réseau des cégeps sélectionnés de façon aléatoire. En plus des informations contenues dans le formulaire d'information et de consentement, la personne répondante locale PERFORMA de chaque collège participant transmettait aux enseignants de son collège, dont les départements avaient fait l'objet du tirage au sort, les informations générales sur le projet, notamment : le contexte, les objectifs, et les modalités de dépôt du formulaire d'information et de consentement et du questionnaire, de même que le protocole de passation et de remise des documents une fois remplis. Pour ce faire, les chercheurs ont préparé, à l'intention des répondants locaux de PERFORMA (RL), une trousse

d'accompagnement incluant toutes les informations nécessaires à la compréhension générale du projet ainsi qu'un scénario de prise de contact et les modalités et procédures clairement établies. La collecte a été faite au cours de l'automne 2010.

3.9 Considérations éthiques

Le présent projet a fait l'objet d'une évaluation éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve et de quelques collèges participants. À cet égard, rappelons que chaque enseignant a consenti de manière libre et éclairée à participer à la recherche. Ils ont été invités à répondre aux questions avec le plus de spontanéité possible, en se référant à leurs pratiques courantes et selon leurs opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. L'outil de collecte de données ne contenait aucune information de nature nominative et les collèges participants ont été identifiés à l'aide d'un code inscrit sur l'enveloppe servant à transmettre les résultats. Les questionnaires ont été numérotés lors du dépouillement. Il a été précisé que la comparaison entre collèges, si elle est pertinente lors de l'analyse des résultats, se ferait sur la base du classement initial des cégeps en trois groupes : petit, moyen et grand collège. Aussi, lors de la présentation et de la diffusion des résultats (que ce soit dans le rapport final ou lors de conférence), aucune information spécifique à un cégep ne sera divulguée.



CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4 Présentation des résultats

Quelles pratiques évaluatives remportent la faveur des enseignants du collégial? Que dire de la proximité des croyances et des pratiques du personnel enseignant en regard des principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par compétences? Ce chapitre apporte des éléments de réponse à ces questions. Dans un premier temps, nous établissons la fréquence d'un éventail de pratiques évaluatives déclarées par les répondants. Dans un second temps, nous faisons état de la proximité des croyances et des pratiques faisant l'objet de notre étude avec l'approche par compétences et les principes généralement reconnus cohérents avec l'approche. Enfin, ce portrait des pratiques et des croyances est analysé en fonction de variables, telles la formation ou l'expérience, susceptibles d'expliquer la variabilité des résultats.

4.1 Description des répondants

Les répondants à la recherche proviennent de 13 cégeps répartis selon leur taille (tableau 7). La variable relative à la taille des établissements assure, par ricochet, une dispersion territoriale : les cégeps de grandes tailles se trouvent en milieu urbain et les cégeps plus petits dans d'autres régions.

Tableau 7 Distribution des répondants selon les cégeps participants

| TAILLE | IDENTIFICATION | <i>n</i> | TOTAL DE RÉPONDANTS |
|--------------------------|----------------|----------|---------------------|
| Cégeps de petite taille | Petit 1 | 48 | 147 |
| | Petit 2 | 33 | |
| | Petit 3 | 33 | |
| | Petit 4 | 33 | |
| Cégeps de taille moyenne | Moyen 1 | 36 | 236 |
| | Moyen 2 | 67 | |
| | Moyen 3 | 40 | |
| | Moyen 4 | 93 | |
| Cégeps de grande taille | Gros 1 | 55 | 378 |
| | Gros 2 | 100 | |
| | Gros 3 | 106 | |
| | Gros 4 | 51 | |
| | Gros 5 | 66 | |
| 13 cégeps | | | 761 répondants |

Les caractéristiques des répondants ont été analysées pour quelques variables : le secteur d'enseignement et la taille des cégeps. D'autres variables ont été analysées : le sexe, l'expérience en enseignement et la formation. Quant à cette dernière variable, nous avons ciblé le nombre de crédits de formation en pédagogie obtenus depuis 2000, un moment qui nous laisse raisonnablement penser que le cadre de référence relèverait de l'approche par compétences.

Tableau 8 Distribution des répondants selon certaines variables

| VARIABLE | CATÉGORIE | <i>n</i> | POURCENTAGE | TOTAL DE RÉPONSES * |
|------------|---|----------|-------------|----------------------|
| Sexe | Femme | 423 | 56 % | 756 |
| | Homme | 333 | 44 % | |
| Secteurs | Technique | 375 | 50 % | 745 |
| | Préuniversitaire | 169 | 23 % | |
| | Formation générale | 201 | 27 % | |
| | <i>Tech. - Préu.</i> | 17 | | <i>(non traitée)</i> |
| | <i>Préu. Et Form. Gén.</i> | 14 | | <i>(non traitée)</i> |
| Expérience | 1 à 3 ans | 120 | 16 % | 754 |
| | 4 à 15 ans | 320 | 42 % | |
| | 16 ans et plus | 314 | 42 % | |
| Formation | Aucun crédit en pédagogie depuis 2000 | 365 | 52 % | 702 |
| | De 1 à 15 crédits en pédagogie depuis 2000 | 240 | 34 % | |
| | 16 crédits et plus en pédagogie depuis 2000 | 97 | 14 % | |

* Sur un maximum de **761 répondants**

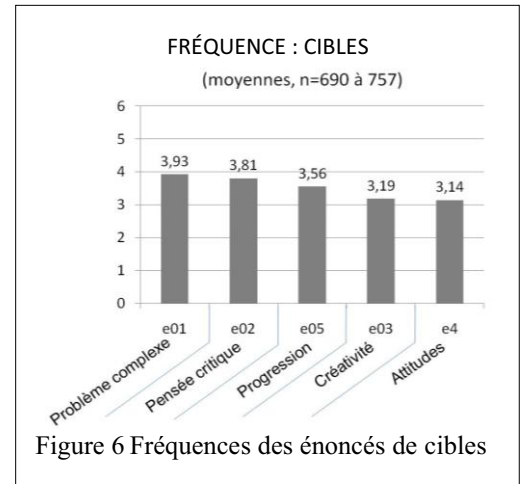
4.2 Fréquence d'un éventail de pratiques évaluatives

Les énoncés de la dernière section du questionnaire portent sur un éventail de pratiques recoupant cinq catégories : les cibles (5 énoncés), l'évaluation formative (7 énoncés), l'évaluation sommative (27 énoncés), la notation (4 énoncés) et les pratiques collectives (6 énoncés). Nous présentons la moyenne des fréquences obtenues pour chaque catégorie. L'échelle de fréquence va de 1 « jamais » à 6 « toujours ». Le lecteur se référera à l'annexe 3 pour prendre connaissance du libellé exact des pratiques et des écarts-types. Cette partie des données illustre certaines pratiques du point de vue de leur fréquence d'utilisation, mais ne peut conduire à porter un jugement : on ne connaît pas les qualités de l'outil, les modalités d'utilisation, les contextes des évaluations, etc.

4.2.1 CIBLES

Cinq énoncés commençaient par « *Mes évaluations portent sur...* » et visaient à connaître la fréquence dans le choix de certaines cibles d'évaluation (figure 6).

Tous les énoncés portant sur les cibles (problème complexe, pensée critique, etc.) ont des moyennes supérieures à 3, « rarement », et ne dépassent jamais 4, « souvent ». Parmi ces choix, le problème complexe est visé un peu plus souvent (énoncé 1).

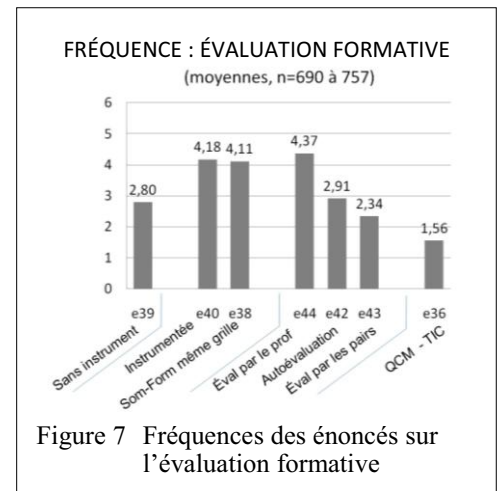


4.2.2 ÉVALUATION FORMATIVE

Nous avons cherché à savoir si les enseignants avaient recours à une instrumentation pour procéder à l'évaluation formative (énoncés 39 et 40). Dans le cas d'évaluation formative soutenue par une grille, nous demandions si elle était identique à celle utilisée en évaluation sommative (énoncé 38). Les énoncés 42 à 44 portent sur les acteurs de l'évaluation formative. Finalement, nous avons également questionné les enseignants quant à savoir s'ils utilisaient des questionnaires à choix multiples en contexte d'évaluation formative (énoncé 36).

Les données (figure 7) indiquent que l'évaluation formative est souvent instrumentée et la grille d'évaluation est souvent la même pour les évaluations formative et sommative.

De façon maquée, c'est souvent l'enseignant lui-même qui évalue l'étudiant et rarement les étudiants. Enfin, l'utilisation des TIC sous forme de questions à choix multiples est *très rarement* retenue par les enseignants.



4.2.3 ÉVALUATION SOMMATIVE

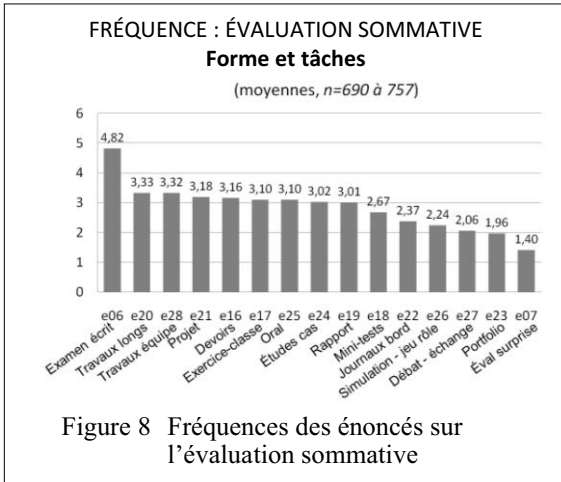
L'évaluation sommative comporte le plus grand nombre d'énoncés de pratiques au sujet desquelles nous avons cherché à connaître la fréquence d'utilisation. De fait, nous avons retenu des pratiques quant à la forme et aux tâches, aux types de question, aux instruments de jugement.

Formes et tâches

Les enseignants utilisent *très souvent* l'évaluation de type examen écrit. Il s'agit de la

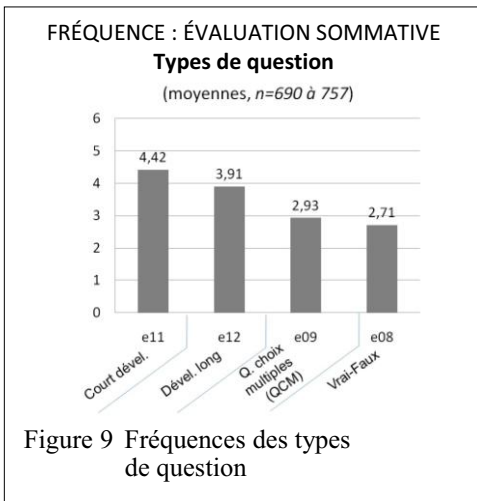
pratique déclarée la plus fréquente dans cette catégorie (figure 8). L'examen papier-crayon a donc toujours la faveur. Toutefois, les choix de réponses de notre outil de collecte ne sont pas mutuellement exclusifs. Ainsi, l'examen écrit (énoncé 6) peut comporter des études de cas (énoncé 24).

Les enseignants recourent à des pratiques évaluatives variées. Le portfolio (énoncé 23) et l'utilisation de l'évaluation surprise (énoncé 7) ne sont pratiqués que rarement.



Types de question

Si l'examen papier-crayon reste la forme la plus fréquente, on peut se demander ce qui compose cet examen. Considérant les types de questions, la question à court développement figure comme pratique la plus souvent retenue (figure 9).



On note au passage une utilisation des questions de type *vrai ou faux* à une fréquence comparable à celle des questions à choix multiples. On réfère ici à des questions « vrai ou faux » dans justification ou reformulation, dans lequel cas, elles deviennent alors des questions à réponses brèves. Bien que l'utilisation de ces deux catégories de questions soit moins fréquente que celle des questions à réponses élaborées, elles restent assez présentes. Toutefois, l'une et l'autre n'ont pas une valeur équivalente en termes de validité, puisque la question de type vrai ou faux ne permet pas de s'assurer de façon non

équivoque de la compréhension ou de la connaissance de l'étudiant.

Instruments de jugement

Quant à l'utilisation d'instruments de jugement (figure 10), le barème de correction représente la pratique la plus fréquemment déclarée (énoncé 32). L'utilisation de grilles, dans l'ensemble, affiche une fréquence assez élevée (énoncés 30 et 31). La prudence nous commande cependant de traiter les résultats quant aux grilles à critères pondérés et aux grilles à échelle

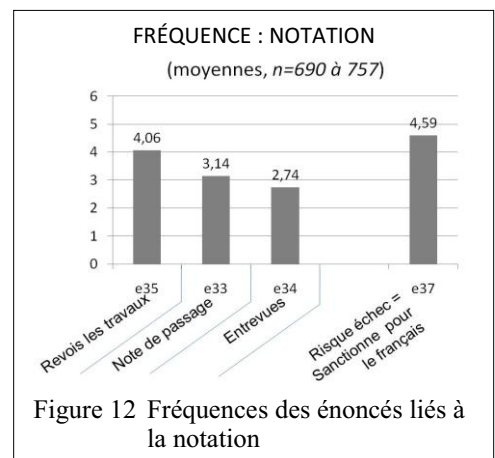
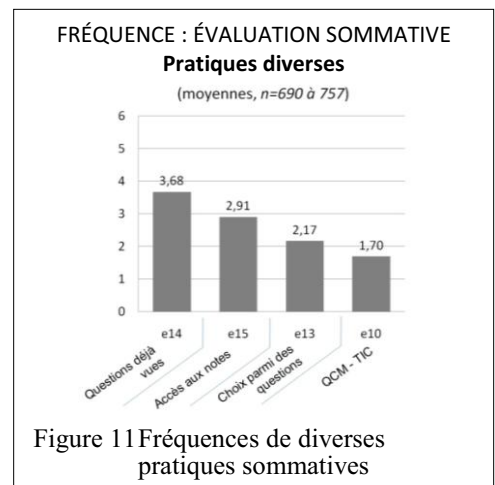
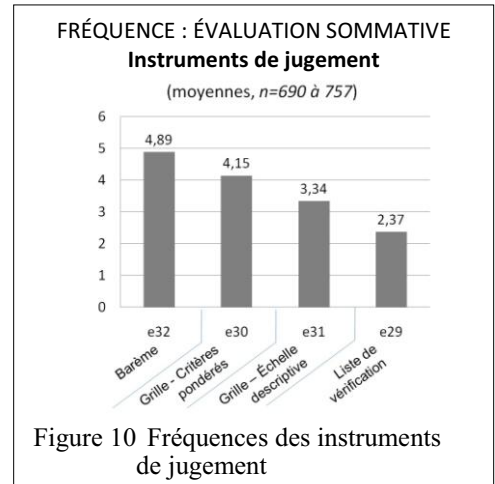
descriptive dans un même mouvement, car nous ne sommes pas assurés qu'il n'y a pas de chevauchement entre ces deux caractéristiques des grilles d'évaluation.

Diverses pratiques sommatives

Enfin, nous avons questionné les enseignants quant à leur utilisation de pratiques éparées touchant tantôt le fait d'introduire dans l'évaluation sommative des questions déjà traitées en classe (énoncé 14), tantôt le fait d'offrir de répondre à une question parmi un choix (énoncé 13). Nous avons aussi voulu connaître à quelle fréquence ils donnaient accès aux notes (énoncé 15) ou encore s'ils avaient recours à des moyens informatiques sous forme de questions à choix multiples dans leurs évaluations sommatives (énoncé 10). Les données indiquent (figure 11) une utilisation restreinte de l'ensemble de ces pratiques. Rappelons que le regard que nous posons ici n'a pas pour but de juger de la pertinence de cette utilisation, mais certaines pratiques comportent des enjeux au regard de la validité. Par exemple, reprendre tel quel, dans l'épreuve sommative, une question d'examen déjà traitée et corrigée en classe permet probablement d'apprécier davantage la mémoire de l'étudiant que sa capacité de transfert.

4.2.4 NOTATION

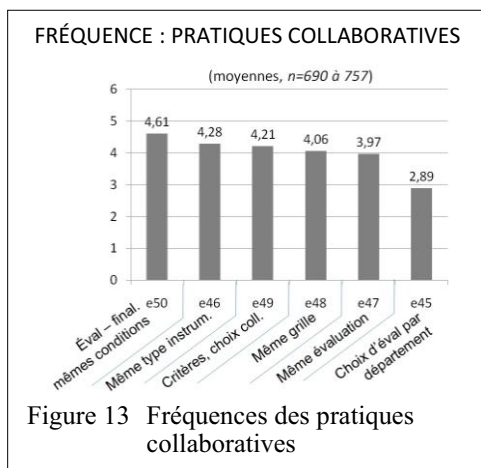
Comme Howe et Ménard (1993), et Grégoire (1986) avant eux, nous avons retenu certains énoncés visant à connaître la fréquence de certaines pratiques lorsque l'étudiant est en situation d'échec avec un résultat se situant entre 57 % et 59 % (énoncés 33 à 35). En référence aux résultats de Kingsbury et Tremblay (2010), nous avons également voulu savoir si les enseignants sanctionnaient la qualité du français, même si le résultat pouvait faire échouer l'étudiant au cours (énoncé 37). À ce sujet, les données indiquent (figure 12) que les enseignants sanctionnent en effet la qualité du français. On ne connaît



toutefois pas la profondeur de cette évaluation (nombre d'éléments considérés, degré de sévérité de la sanction, etc.). Par ailleurs, les enseignants préfèrent réévaluer les travaux au lieu de tout bonnement accorder la note de passage, alors qu'ils font plus rarement le choix de recevoir l'étudiant en entrevue.

4.2.5 PRATIQUES COLLABORATIVES

Enfin, nous souhaitons en connaître davantage au sujet des évaluations impliquant des pratiques de collégialité (figure 13), soit au sein des départements, soit entre enseignants offrant le même cours. Identifiées par Leroux (2009) comme étant une piste de recherche à explorer, ces



pratiques comportent deux aspects : l'objet visé par la collaboration et la mise en œuvre des décisions. Comme le précise Bélanger à partir des travaux de Perrenoud : « les équipes choisissent des objets de collaboration plus ou moins nombreux et laissent aux individus une part d'autonomie plus ou moins grande dans la mise en œuvre des accords survenus dans le groupe. » (Bélanger, 2010, 18) Dans le cadre de la présente recherche, les questions se centrent sur les éléments touchant l'évaluation des apprentissages retenus par les équipes éducatives comme objet de collaboration.

Les données indiquent que la majorité des énoncés portant sur les pratiques collaboratives affichent des moyennes comparables (entre l'échelon 4, « souvent », et 5, « très souvent »). Ainsi, de façon plus marquée, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes conditions de passation pour l'évaluation finale de cours (énoncé 50). Ils choisissent souvent le même type d'instrument (énoncé 46), les mêmes critères de correction, voire les mêmes grilles (énoncé 48). Plus rarement, les répondants déclarent partager les mêmes évaluations pour un même cours (énoncé 47). Enfin, l'assemblée départementale intervient rarement dans les choix concernant l'évaluation dans les cours (énoncé 45).

4.2.6 COMPARAISON DES RÉSULTATS DE 1993 À 2010

Plusieurs énoncés retenus dans la présente recherche peuvent être mis en correspondance avec ceux de la recherche conduite par Howe et Ménard (1993). Rappelons que cette première recherche, comme la nôtre, rejoint des cégeps à la grandeur de la province et que le nombre de répondants se situe à un niveau comparable. Ainsi, cet exercice offre des indices quant à la

transformation des choix retenus par les enseignants du collégial en matière de pratiques évaluatives. Pour ce faire, nous comparons la somme des échelons « souvent », « très souvent » ou « toujours » des choix fait par les répondants dans chacune des deux recherches pour certains énoncés identiques ou équivalents.

Des pratiques en perte de vitesse

Alors que les questions à choix multiples et l'évaluation de la créativité sont moins pratiqués en 2010 qu'en 1993 (figure 14), c'est surtout le recours à l'exercice en classe comme démarche d'évaluation sommative qui se trouve en perte de vitesse avec près de 20 points de pourcentage à la baisse entre les deux moments où les enseignants ont eu à se prononcer.

Des constantes

Par ailleurs, entre 1993 et 2010, les enseignants maintiennent leur choix de pratiques évaluatives pour quelques énoncés qui font partie des deux collectes de données (figure 15). C'est le cas pour le recours à des évaluations surprises qui restent une pratique marginale. Quant à l'examen écrit, nous avons déjà mentionné qu'il s'agit de la pratique la plus fréquente selon nos données. En fait, sa popularité se maintient depuis 1993. Or, ce constat à lui seul offre peu d'indications du type d'examen dont il s'agit. À ce sujet, il est intéressant de constater que la question à court développement reste largement retenue en 1993 tout comme en 2010. Enfin, le portfolio dont on fait assez souvent référence pour sa pertinence dans l'évaluation de compétences était déjà retenu par près d'un enseignant sur 5 en 1993, mais ce taux n'a pas augmenté entre les deux moments de collecte.

Une augmentation

Les données indiquent une augmentation appréciable de plusieurs pratiques évaluatives. Présentés en vrac (figures 16 et 17), les éléments repris d'une recherche à l'autre touchent différents aspects : type et forme d'évaluation, outil de

| | 1993 <small>(n= max 690)</small> | | 2010 <small>(n= max 757)</small> |
|--------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Choix multiple | 42 % | ↓ | 37 % |
| Créativité | 53 % | ↓ | 41 % |
| Exercice en classe | 61 % | ↓ | 46 % |

Figure 14 Baisse du taux des réponses entre 1993 et 2010

| | 1993 <small>(n= max 690)</small> | | 2010 <small>(n= max 757)</small> |
|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Examens écrits | 89 % | ≈ | 88 % |
| Évaluations surprises | 3 % | ≈ | 4 % |
| Portfolio (dossier anecdotique, dossier apprentissage) | 17 % | ≈ | 17 % |
| Question court développement | 84 % | ≈ | 81 % |

Figure 15 Maintien du taux des réponses entre 1993 et 2010

| | 1993 <small>(n= max 690)</small> | | 2010 <small>(n= max 757)</small> |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Attitude | 35 % | ↑ | 41 % |
| Progression | 36 % | ↑ | 57 % |
| Pensée critique | 40 % | ↑ | 63 % |
| Résoudre des problèmes complexes | 38 % | ↑ | 72 % |

Figure 16 Augmentation du taux des réponses entre 1993 et 2010

correction ou d'évaluation, etc. L'augmentation la plus marquée touche la résolution de problèmes complexes avec 34 points de pourcentage supérieurs, l'utilisation de projets qui gagne 33 points de pourcentage et le fait de procéder au choix de l'instrument d'évaluation au sein de l'équipe d'enseignants offrant le même cours, dont la fréquence augmente de 32 points de pourcentage.

COMPARAISON : PRATIQUES EN HAUSSE ENTRE 1993 ET 2010

| | 1993 <small>(n= max 690)</small> | 2010 <small>(n= max 757)</small> | | 1993 <small>(n= max 690)</small> | 2010 <small>(n= max 757)</small> | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|------|---|
| Choix instruments = profs même cours | 39 % | 71 % | ↑ | Projets | 15 % | 48 % | ↑ |
| Développement long | 33 % | 62 % | ↑ | Mini-test | 23 % | 30 % | ↑ |
| Études de cas | 24 % | 45 % | ↑ | Question au choix | 15 % | 20 % | ↑ |
| Travaux longs ou recherches | 39 % | 48 % | ↑ | Accès aux notes et aux volumes | 25 % | 36 % | ↑ |
| Rapports ou comptes-rendus | 37 % | 45 % | ↑ | Liste de vérification | 15 % | 26 % | ↑ |

Figure 17 Augmentation du taux des réponses entre 1993 et 2010

On note également que les questions à développement long retiennent maintenant l'attention de plus d'un enseignant sur deux. De plus, parmi les types et formes de

pratiques évaluatives qui affichent une nette augmentation, mentionnons l'étude de cas avec 22 points de pourcentage de plus.

Enfin, les données permettent de mettre en relief des cibles d'évaluation qui sont également retenues dans une plus grande proportion en 2010 qu'en 1993. De façon marquée, l'évaluation de la progression et de la pensée critique sont plus fréquemment ciblées par les pratiques évaluatives des enseignants du collégial.

RÉSUMÉ DE L'ÉVENTAIL DES PRATIQUES : LES GRANDS CONSTATS

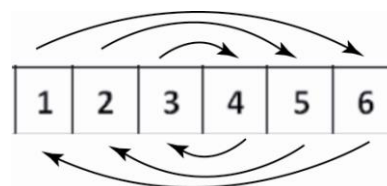
- Entre 1993 et 2010, les enseignants de l'ordre collégial donnent plus fréquemment de l'importance à des cibles complexes ou des formes d'évaluation propices à l'évaluation de compétences : le problème complexe, le développement long, le projet et la pensée critique. En outre, l'évaluation de la progression de l'apprentissage représente une pratique déclarée chez plus d'un enseignant sur deux. Rappelons toutefois que les données portent sur la fréquence déclarée des pratiques. On ne sait pas ce que le répondant entend par « évaluation de la progression », ni comment il procède pour ce faire.
- Les pratiques collaboratives affichent une augmentation importante entre 1993 et 2010, en particulier le fait de procéder au choix du type d'évaluation en équipe d'enseignants offrant le même cours.
- L'éventail des pratiques recensées par la présente collecte de données indique que les formes d'évaluation sont variées. Utilisé très souvent, l'examen de type « papier-crayon » représente toutefois l'outil d'évaluation le plus fréquent.
- Les questions à développement sont les plus souvent utilisées. D'un autre côté, bien que rarement retenues, les questions dichotomiques de type vrai ou faux (sans justification) sont utilisées à une fréquence comparable à celle des questions à choix multiples.
- Dans leurs évaluations, les enseignants ciblent d'abord les problèmes complexes et la pensée critique.

- Ils sont toutefois nombreux à réutiliser, dans l'évaluation sommative, une question déjà vue en classe dans le cadre d'une évaluation formative.
- Le barème de correction reste l'instrument de jugement le plus fréquent.
- Les évaluations formatives sont souvent instrumentées et évaluées par l'enseignant.
- Les enseignants conservent souvent la même grille tant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative.

4.3 Proximité des croyances et des pratiques avec l'approche par compétences

Dans la partie précédente, les énoncés visent à faire état des pratiques les plus fréquentes, par exemple « Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des études de cas. ». Ce type d'énoncé ne permet pas de tirer des conclusions par rapport à l'appropriation de l'approche par compétences ou par rapport à la mise en œuvre de pratiques respectant les principes généralement reconnus en évaluation et cohérentes avec l'approche par compétences. Par contraste, les énoncés à la base de l'analyse déployée dans la présente section conduisent à une appréciation d'indicateurs témoignant de la croyance ou de la pratique ciblée. Par exemple, la réponse à l'énoncé « Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. » fournit une indication concernant une pratique favorisée par le cadre de référence. Ainsi, cette section présente le portrait des croyances et des pratiques déclarées selon leur proximité plus ou moins grande au regard des principes généralement reconnus en évaluation cohérents avec l'approche par compétences (désormais PGR-APC). Considérant que les données s'expriment sur une échelle de 1 à 6 et que la rédaction des énoncés est fonction d'une pratique ou d'une croyance soutenue par les PGR-APC, le résultat moyen contribue à déterminer la cote qui permet de situer les répondants. Plus la moyenne est élevée, selon le sens de l'énoncé, plus la croyance ou la pratique déclarée se situe dans le prolongement du cadre de référence.

Certains énoncés sont formulés dans le sens contraire de la pratique reconnue en mesure et évaluation et cohérent avec l'approche par compétences. Dans ce cas, le résultat est recodé. Par exemple, pour l'énoncé de croyances n° 31, « L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable » (nég), la moyenne s'élève à 2,69. Comme les PGR-APC déconseillent cette



pratique, il convient d'interpréter le résultat dans le sens inverse. Ainsi, une fois recodée, la moyenne subit une transposition dans l'échelle vers la position correspondante opposée : 4,31 (R = recodé).

Nous pourrions formuler ce résultat ainsi : sur une échelle de 6, les répondants estiment que l'attribution de notes pour la présence en classe ne représente pas une pratique souhaitable, conformément aux pratiques reconnues cohérentes avec l'approche par compétences, à une hauteur de 4,31 sur une échelle de 1 à 6. Le cumul des moyennes, donc certaines doivent être recodées selon le sens des énoncés, conduit à la détermination de la cote de proximité par rapport au cadre de référence. L'annexe 4 présente le sommaire des cotes moyennes pour l'ensemble des énoncés de croyances et de pratiques rédigées de manière à situer les résultats dans une perspective de proximité avec le cadre de référence.

4.3.1 CLASSEMENT DE CERTAINES CROYANCES ET PRATIQUES

La démarche de recherche vise à obtenir un portrait construit sur la base de cinq dimensions. Chaque énoncé ne fait donc pas l'objet d'une appréciation individuelle, mais vient construire une cote globale en tant qu'indicateurs de la dimension. Cela posé, il paraît cependant intéressant de procéder à un premier classement à titre d'entrée en la matière. Nous dirons de façon arbitraire qu'à partir du seuil de 4,5 (figure 18), nous sommes en présence de croyances ou de pratiques clairement marquées par les PGR-APC et qu'à l'inverse, les cotes inférieures à 3,5 seraient faiblement marquées.

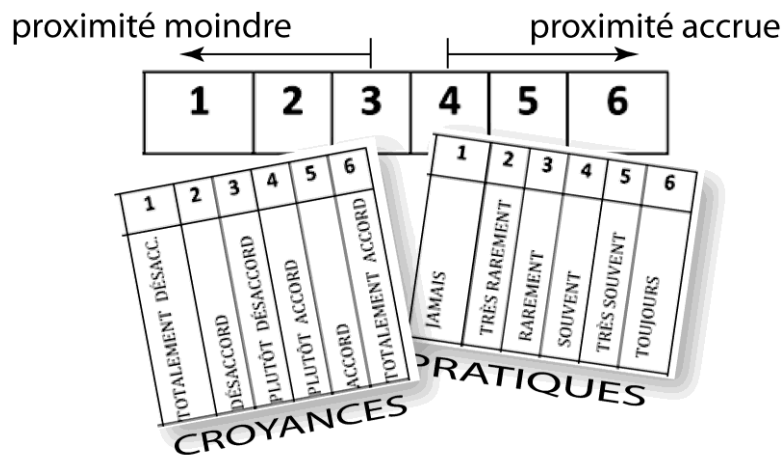


Figure 18 Échelle d'appréciation de la proximité des croyances et des pratiques

Les croyances affichant la plus grande proximité avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par compétences

Au total, les cotes moyennes pour 13 des 31 énoncés de croyances (42 %), recodées selon le cas, se situent à un niveau supérieur à 4,5 (tableau 9) et témoigneraient de croyances cohérentes avec le cadre de référence en approche par compétences. Plus spécifiquement, les données signalent une proximité des croyances avec les PGR-APC ayant trait à la rétroaction. Ce constat sera étayé dans l'analyse des dimensions (section 4.2.2). Néanmoins, la croyance qui affiche la plus grande proximité a trait au fait de ne pas tenir compte de l'identité de l'étudiant au moment de procéder à l'appréciation de son résultat (énoncé C29).

Tableau 9 Classement des croyances ayant une cote de proximité supérieure à 4,5

| N° | ÉNONCÉ | N. B. : RECODÉ | MOYENNE (CÔTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|-----|--|-------------------|---|
| C29 | Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. | - | 5,28 |
| C2 | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. | R | 5,17 |
| C17 | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. | R | 5,17 |
| C24 | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. | R | 5,06 |
| C35 | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. | R | 4,91 |
| C1 | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. | R | 4,87 |
| C6 | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. | - | 4,86 |
| C20 | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. | - | 4,84 |
| C33 | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. | - | 4,79 |
| C15 | La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives. | R | 4,75 |
| C31 | L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable. | R | 4,69 |
| C8 | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. | R | 4,65 |
| C16 | Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours. | - | 4,52 |

Les croyances entretenant une proximité moindre avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation cohérents avec l'approche par compétences

Au total, quatre croyances se positionnent moins bien en regard des PGR-APC (tableau 10). Au premier chef, les enseignants ne voient pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations comptant pour peu de points. Or, cette position risque de conduire à un morcellement de l'évaluation qui ne parvient pas à traduire des savoir-agir suffisamment complexes. De fait, la majorité des croyances de ce sous-groupe relève de la dimension notation. Nous y reviendrons.

Tableau 10 Classement des croyances ayant une cote de proximité inférieure à 3,5

| N° | ÉNONCÉ | N. B. : RECODÉ | MOYENNE (CÔTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|-----|--|-------------------|---|
| C22 | La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail. | R | 3,49 |
| C36 | On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives. | - | 3,22 |
| C19 | La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale. | - | 3,07 |
| C14 | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points. | R | 2,84 |

Les pratiques affichant la plus grande proximité avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation

La majorité des pratiques, soit 19 des 24 énoncés du questionnaire, affiche une proximité certaine au regard des PGR-APC. Parmi les énoncés ayant une cote de proximité la plus élevée (tableau 11), on trouve des pratiques associées au fait de ne pas intervenir sur la note, par exemple pour reconnaître l'effort (énoncé P21) ou pour ajuster la moyenne du groupe-cours (énoncé P17). La correspondance entre les objectifs du plan de cours et le contenu des évaluations désigne également une pratique qui se démarque comme étant en droite ligne avec les PGR-APC (énoncé P8).

Tableau 11 Classement des pratiques ayant une cote de proximité supérieure à 4,5

| N° | ÉNONCÉ | N. B. : RECODÉ | MOYENNE (CÔTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|-----|---|-------------------|---|
| P21 | Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant. | R | 5,62 |
| P8 | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. | - | 5,53 |

| | | | |
|-----|--|---|------|
| P17 | Il m'arrive de modifier les notes des étudiants pour ajuster la moyenne de classe. | R | 5,52 |
| P11 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. | - | 5,40 |
| P4 | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. | - | 5,26 |
| P7 | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. | - | 5,25 |
| P23 | Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux. | R | 5,18 |
| P3 | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. | - | 5,15 |
| P27 | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. | - | 5,14 |
| P20 | J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage. | R | 5,07 |
| P18 | Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie. | R | 5,06 |
| P12 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. | - | 5,05 |
| P28 | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. | - | 4,89 |
| P19 | Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile. | R | 4,87 |
| P1 | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. | - | 4,67 |
| P25 | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. | - | 4,63 |
| P5 | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. | - | 4,56 |
| P26 | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. | - | 4,56 |
| P29 | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. | - | 4,50 |

Les pratiques entretenant une proximité moindre avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation

Enfin, ce premier tour de piste nous conduit à mettre en relief trois pratiques affichant une cote de proximité moindre par rapport aux PGR-APC (tableau 12). À ce titre, l'évaluation diagnostique figure comme étant la pratique la moins intégrée dans les stratégies évaluatives au collégial (énoncé P22). De même, les enseignants font rarement appel à leurs collègues pour examiner leurs consignes d'évaluation ou leurs grilles de correction (énoncés P14 et P15).

Tableau 12 Classement des pratiques ayant une cote de proximité inférieure à 3,5

| N° | ÉNONCÉ | N. B. : RECODÉ | MOYENNE (CÔTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|-----|---|-------------------|---|
| P14 | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. | - | 3,18 |
| P15 | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. | - | 3,12 |
| P22 | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. | - | 2,89 |

4.3.2 PORTRAIT PAR DIMENSIONS

À la lecture des résultats d'ensemble, on constate que les croyances et les pratiques déclarées par les enseignants des cégeps en matière d'évaluation des apprentissages entretiennent une dynamique quelque peu différente au regard des PGR-APC. Il ressort que les croyances et les pratiques n'ont pas nécessairement une cote concordante (tableau 13).

Tableau 13 Cotes de proximité pour chaque dimension à l'étude

| DIMENSIONS | CROYANCES | PRATIQUES |
|---|-----------|-----------|
| 1. But de l'évaluation | 4,73 | 4,47 |
| 2. Qualité de l'évaluation | - | 4,67 |
| 3. Intégrité du processus | 4,28 | 5,22 |
| 4. Rétroaction | 4,65 | 4,59 |
| 5. Notes | 3,89 | - |
| <i>Un regroupement plus spécifique à l'approche par compétences</i> | 3,53 | 5,13 |

Ainsi, en conservant les mêmes repères, à savoir qu'à partir du seuil de 4,5 nous sommes en présence de croyances ou de pratiques clairement marquées par les PGR-APC et qu'à l'inverse, les cotes inférieures à 3,5 seraient faiblement marquées, l'analyse révèle que presque toutes les cotes obtenues dans le volet des pratiques évaluatives surpassent 4,5. En revanche, seulement deux cotes obtenues dans le volet des croyances atteignent ce seuil.

Les buts de l'évaluation

Les enseignants du collégial entretiennent des croyances quant aux buts de l'évaluation en cohérence avec les PGR-APC (figure 19). Cinq des énoncés qui composent cette section se situent parmi les croyances obtenant les plus fortes moyennes pour l'ensemble des énoncés de

croyances. Pour la catégorie *But*, la cote de proximité des énoncés de croyances affiche une moyenne légèrement plus élevée ($M = 4,73$ sur une échelle de 1 à 6) que celle des pratiques ($M = 4,47$ sur une échelle de 1 à 6). Les enseignants

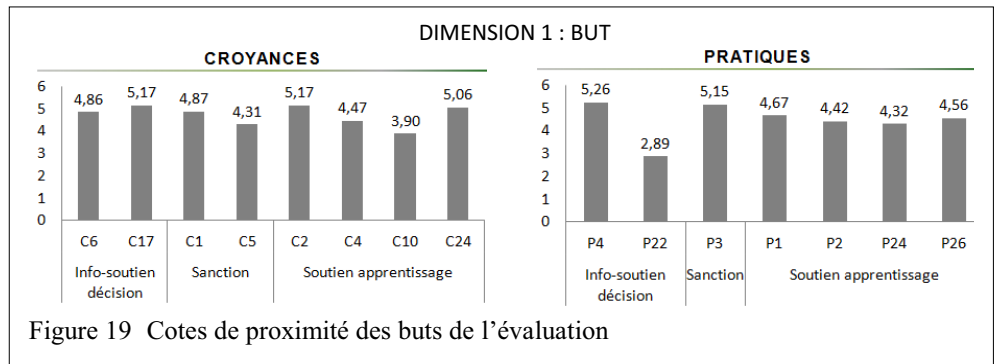


Figure 19 Cotes de proximité des buts de l'évaluation

reconnaissent la nécessité de procéder à des évaluations formatives (énoncé C2) et l'importance de transmettre des rétroactions même si les notes sont distribuées (énoncé C17). Ils estiment que l'évaluation ne sert pas qu'à déterminer une note (énoncé C6) mais qu'elle soutient l'apprentissage. À ce titre, ils croient que la transmission des critères à l'avance ne donne pas nécessairement un avantage indu à l'étudiant (énoncé C24).

Les buts considérés ici ont trait à des pratiques qui visent à obtenir une information sur la compétence pour soutenir les décisions, à la sanction des compétences par contraste avec l'intention de comparer ou de classer les étudiants les uns par rapport aux autres et à l'utilisation de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage.

Dans le volet des pratiques, l'évaluation diagnostique (énoncé P22) obtient une faible moyenne alors que l'utilisation de grilles (énoncé P4) figure parmi les pratiques de cette dimension les plus fortes.

Les qualités de l'évaluation

La dimension 2, *Qualité de l'évaluation*, est interprétée par un ensemble d'énoncés de pratiques (figure 20) et obtient une cote de 4,67 sur une échelle de 1 à 6. Certains des énoncés obtenant les cotes les plus élevées de l'ensemble des résultats composent cette dimension. Ainsi, les pratiques visant à préserver la validité, l'équité et la transparence sont fortement marquées par les PGR-APC. Toutefois, les pratiques associées au contrôle des sources d'erreurs telles que la vérification de l'instrument par un collègue (énoncés P14 et P15) sont faiblement marquées.

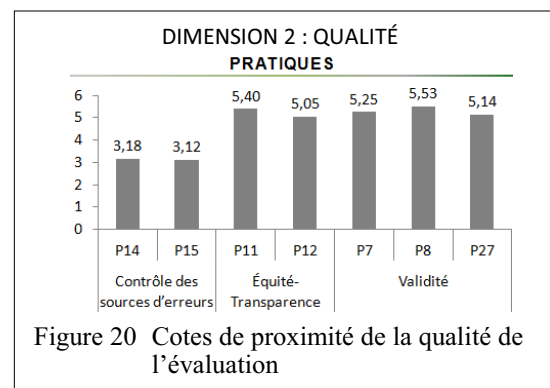


Figure 20 Cotes de proximité de la qualité de l'évaluation

L'intégrité du processus

On regroupe dans la dimension 3, touchant l'intégrité du processus, des énoncés de croyances et de pratiques à proscrire (figure 21). Le volet des croyances pris comme un tout obtient une cote de proximité moyenne avec les PGR-APC à la hauteur de 4,28 sur une échelle de 1 à 6. En comparaison, les pratiques affichent une cote globale de 5,22 sur une échelle de 1 à 6, ce

qui en fait la dimension qui affiche la plus grande proximité avec les PGR-APC de l'ensemble du portrait. Les énoncés identifient des croyances ou des pratiques qui détournent le processus

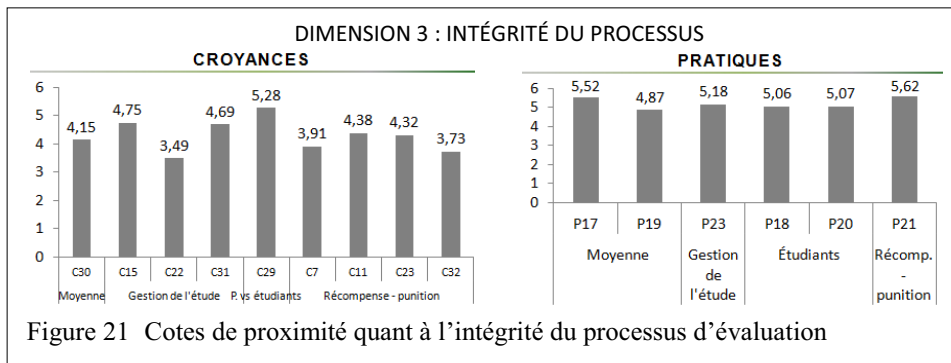


Figure 21 Cotes de proximité quant à l'intégrité du processus d'évaluation

d'évaluation à d'autres fins qu'à celles de l'appréciation de la compétence. La cote est établie en effectuant un recodage des réponses. On pense, par exemple, au fait de punir ou de récompenser l'étudiant pour avoir fait un travail soigné (énoncé C7) ou pour l'intérêt démontré par l'étudiant (énoncé C23). L'attribution de points pour s'assurer d'un comportement d'études fait, par exemple, partie de cette dimension. D'ailleurs, la croyance à l'effet que l'attribution de point soit la meilleure façon de faire travailler l'étudiant (énoncé C22) reste ancrée chez les enseignants, ce que traduit le résultat modeste de 3,49 sur une échelle de 1 à 6 pour cet énoncé. Enfin, les préoccupations pour la moyenne du groupe, par exemple la distribution des résultats selon la courbe normale (énoncé C30), et les gestes visant à agir sur le portrait global des notes, relèvent de cette catégorie.

Malgré des croyances parfois éloignées des PGR-APC, les pratiques des enseignants vont fortement dans le sens des PGR-APC. Par exemple ils n'utilisent pas l'évaluation pour récompenser ou punir (énoncé P21) et sont peu enclins à modifier les notes pour ajuster à la hausse ou à la baisse la moyenne de la classe (énoncé P17). Toutefois, ils vont parfois compenser une évaluation difficile par une autre plus facile (énoncé P19).

La rétroaction

Les croyances ($M = 4.65$ sur une échelle de 1 à 6) et les pratiques ($M = 4,59$ sur une échelle de 1 à 6) relatives à la rétroaction affichent une proximité marquée au regard des PGR-APC (figure 22). On réfère aux mesures prises pour assurer la qualité de la démarche évaluative, en particulier le fait de s'assurer de bien faire comprendre la rétroaction (énoncé P28), laquelle offre des stratégies

d'amélioration (énoncé P29), sous forme détaillée (énoncé P5) par opposition à une rétroaction générale ne portant que sur les principales erreurs

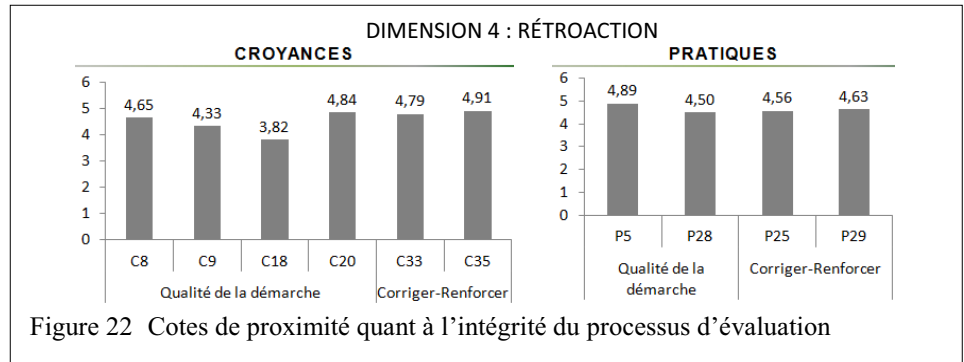


Figure 22 Cotes de proximité quant à l'intégrité du processus d'évaluation

(énoncé C18). Les enseignants partagent la croyance voulant qu'il soit indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative (énoncé C20). De même, au chapitre de l'évaluation formative, les cotes indiquent une proximité marquée quant à l'importance de donner une rétroaction permettant de corriger les erreurs et de renforcer les points positifs (énoncé C35).

Les notes

La dimension 5 composée d'un ensemble d'énoncés de croyances portant sur les notes (figure 23) se classe au dernier rang des dimensions analysées quant à l'indice de proximité au regard des PGR-APC. Les croyances quant à la composition de la note se démarquent en effet comme étant les moins perméables au fait de privilégier un nombre d'évaluations restreint ayant des pondérations significatives pour des tâches intégratrices

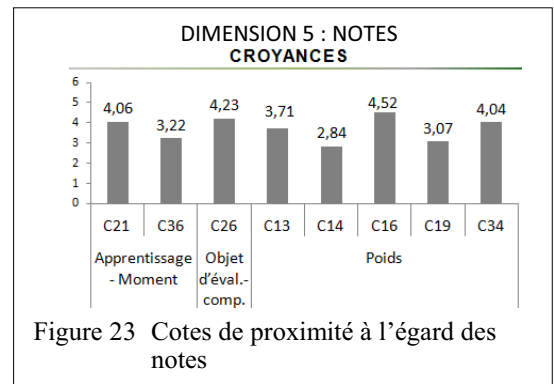


Figure 23 Cotes de proximité à l'égard des notes

survenant au moment où la compétence est la plus développée. Les données révèlent que les enseignants sont nombreux à ne pas voir d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points (énoncé C14). Ils ne croient pas que la majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale (énoncé C19), non plus qu'on devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives (énoncé C36).

Un regroupement des énoncés plus spécifiques à l'approche par compétences

Enfin, nous avons cherché à isoler des énoncés pouvant témoigner de façon plus spécifique du positionnement des enseignants des cégeps envers l'approche par compétences (figure 24). Tel qu'exposé auparavant, le cadre de référence permet de camper les principes mis de l'avant dans un contexte d'approche par compétences, mais ces principes ne s'appliquent pas de façon exclusive à l'approche. Il ressort de nos travaux que le discours entourant la sanction, ce

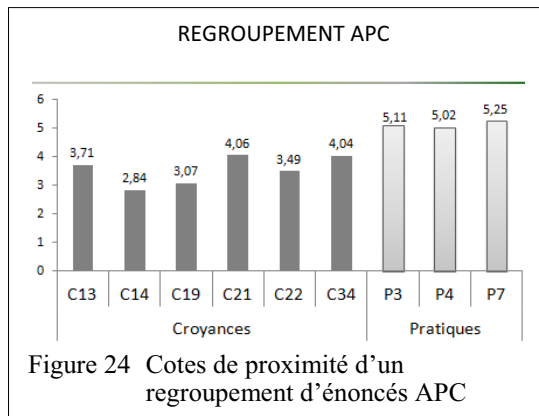


Figure 24 Cotes de proximité d'un regroupement d'énoncés APC

que nous avons traduit dans la dimension *Notes*, relève d'une conceptualisation où des enjeux sont propres à l'approche par compétences. Dès lors, les énoncés de croyances retenus pour constituer une mesure isolée pour l'approche par compétences en dehors des principes généralement reconnus reprennent pour l'essentiel ceux traités dans cette dimension. Par conséquent, on ne s'étonnera pas de revoir poindre une cote de proximité problématique dans ce contexte puisque les énoncés de

croyances propres à la dimension notes qui reviennent ici affichaient déjà une cote de proximité faiblement marquée par les PGR-APC.

Enfin, trois énoncés de pratiques pouvaient servir à donner un regard plus spécifique quant à la mise en œuvre de l'approche par compétences. Le portrait est ici tout autre et indique une proximité marquée de ces pratiques. De fait, les enseignants déclarent proposer une épreuve finale qui porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence (énoncé P3), laquelle tâche est conçue selon les objectifs et standards de la compétence (énoncé P7), et associée à une grille d'évaluation (énoncé P4).

RÉSUMÉ DU PORTRAIT DES CROYANCES ET DES PRATIQUES : LES GRANDS CONSTATS

- De façon globale, le portrait des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial présente une proximité marquée avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation et cohérents avec l'approche par compétences (PGR-APC).
- Toutefois, ce sont les pratiques en évaluation qui paraissent plus clairement marquées par les PGR-APC que les croyances. D'ailleurs, pris individuellement, on trouve davantage d'énoncés de pratiques se situant au-dessus de 4,5 et même de 5,5 sur une échelle de 1 à 6.
- Les pratiques visant à préserver l'intégrité du processus d'évaluation obtiennent les meilleures cotes de l'ensemble du portrait.

- Parmi les croyances, la dimension *But de l'évaluation* affiche la plus grande proximité par rapport aux PGR-APC.
- Toutefois, considérées comme un ensemble, les croyances relatives à la composition de la note affichent des résultats les plus éloignés en regard du cadre de référence.

4.3.3 VARIABLES EXPLICATIVES

Nous avons voulu cerner l'influence de la formation et de l'expérience sur le portrait que nous sommes à dresser des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Les données nous permettent d'analyser les interactions entre certaines variables¹ (figure 25). En posant que l'expérience et la formation peuvent expliquer la variabilité des résultats pour les croyances et les pratiques étudiées, nous faisons l'hypothèse que plus l'enseignant a de l'expérience en enseignement, ou encore, plus il détient de crédits de formation en pédagogie, plus ses croyances et ses pratiques auront une cote de proximité élevée au regard des PGR-APC.

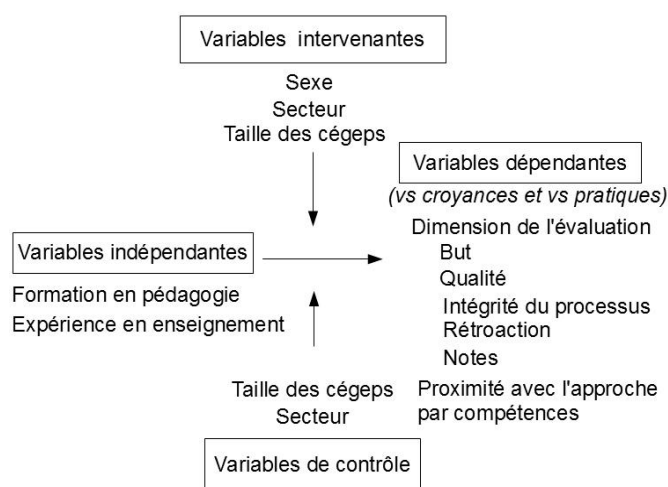


Figure 25 Devis de recherche

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) est retenue pour conduire cette démarche. On cherche l'effet de chaque variable indépendante (formation et expérience) et intervenante

¹ Il conviendra de se rappeler que les mesures des variables dépendantes n'ont pas toutes les mêmes qualités métrologiques, ce qui nous amènera à nuancer certains résultats. Par exemple, certaines variables ont des coefficients de cohérence interne (*alpha*) de ,75 et plus, tandis que d'autres, tels que *Intégrité-Croyances* et *Rétroaction-Croyances*, ont des coefficients de cohérence interne inférieurs à ,65. Évidemment, le nombre d'items qui composent la mesure influence la magnitude du coefficient de cohérence interne d'une variable, ce qui peut expliquer, en partie, certains coefficients plutôt faibles.

(sexe, secteur et taille des cégeps), ainsi que leurs interactions sur l'ensemble des variables dépendantes, soit les dimensions retenues et considérées chacune comme un tout : *Buts*, *Qualité*, *Intégrité du processus*, *Rétroaction*, *Notes*. Cette analyse globale est suivie d'une analyse univariée (ANOVA) qui fournit un regard plus détaillé de l'influence de la formation et de l'expérience. Le résultat prend en compte les effets des variables intervenantes (*le sexe*, *le secteur*, *et la taille des cégeps*) et de leurs interactions, et non une seule variable indépendante à la fois.

CROYANCES : Effet de la formation et de l'expérience sur la variabilité des résultats

■ **Effets de la variable indépendante FORMATION sur dimensions étudiées relatives aux croyances (Buts, Intégrité du processus, Rétroaction et Notes)**

Le fait de détenir une formation créditée en pédagogie depuis 2000 exerce un effet positif sur l'ensemble des variables dépendantes relatives aux *croyances*, soit *Buts*, *Intégrité du processus*, *Rétroaction* et *Notes*, et ce, principalement sur les variables *Buts* et *Rétroaction*. Toutefois, des interactions significatives sur les tests *F* multivariés surviennent avec les trois variables intervenantes, sexe, secteur et taille des cégeps. Ainsi, la variable *Formation* ne peut expliquer à elle seule la variabilité des résultats obtenus pour les dimensions à l'étude relatives aux *croyances*. C'est la combinaison ou les interactions de la *Formation* avec les variables intervenantes *sexe*, *secteur*, *et taille des cégeps* qui expliquent les différences observées sur les variables relatives aux *croyances*.

RÉTROACTIONS

Le fait de détenir une formation, et ce, en interaction avec le secteur d'enseignement, exerce une influence significative sur les croyances relatives à la *Rétroaction*

($F_{(4, 607)} = 2,79; p = ,02$). Ainsi, détenir de 1 à 15 crédits de formation en pédagogie a un effet positif sur les croyances des enseignants quant à la rétroaction (figure 26). Plus les enseignants du secteur technique et de la formation générale détiennent une formation en pédagogie, plus leurs croyances quant à la rétroaction affichent une proximité marquée avec les PGR-APC. Pour le secteur *Préuniversitaire*, le résultat est pratiquement stable entre l'absence de formation et l'obtention de 1-15 crédits, mais il chute pour le troisième niveau de la variable *Formation* (16 crédits et plus). Ce résultat (figure 26) nous semble difficile à expliquer.

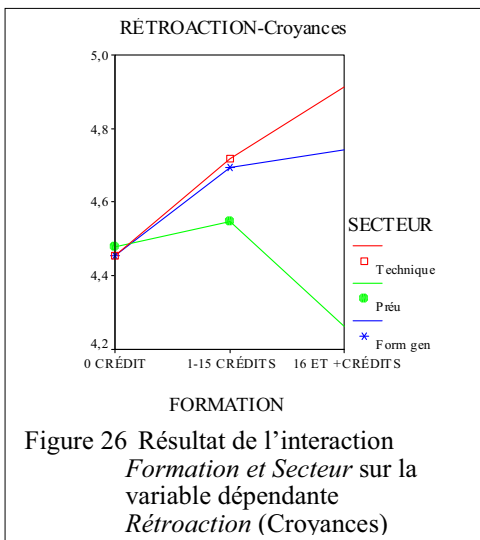


Figure 26 Résultat de l'interaction Formation et Secteur sur la variable dépendante Rétroaction (Croyances)

NOTES

Les analyses indiquent que le test F univarié est significatif pour l'interaction entre les variables Formation et Sexe sur la variable dépendante *Notes* pour le volet des croyances ($F_{(2, 607)} = 4,70; p = ,009$). Ainsi, plus les femmes détiennent des crédits de formation en pédagogie, plus elles présentent des croyances quant à la dimension *notes* s'approchant des PGR-APC (figure 27). Notons cependant que les cotes moyennes de proximité restent en deçà de 4,5 sur une échelle de 1 à 6. On observe que, parmi les sujets qui n'ont pas de formation en pédagogie depuis 2000, ce sont les hommes qui affichent le résultat le plus élevé sur la variable *Notes*. Toutefois, pour les autres niveaux (1 à 15 crédits et 16 crédits et plus), ce sont les femmes qui présentent les meilleurs résultats.

De plus, la variabilité des résultats quant aux croyances relatives à la dimension *notes* s'explique par l'interaction entre le fait de détenir une formation et la variation du secteur d'enseignement ($F_{(4, 607)} = 3,20; p = ,01$). Ainsi, plus les enseignants du secteur technique détiennent une formation en pédagogie, plus leurs croyances affichent une proximité positive à l'égard des PGR-APC (figure 28), ce qui n'est pas le cas pour le secteur préuniversitaire et la formation générale.

Enfin, la taille des cégeps, en interaction avec la formation, explique de façon significative la variabilité des résultats quant aux croyances relatives à la note. Il faut d'abord rappeler qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois tailles de cégeps ($p = ,78$), c'est l'interaction avec la *Formation* qui est significative. La figure 29 présente le résultat de l'interaction *Formation et Taille* sur la variable dépendante *Notes*. Les *cégeps de grande taille* ont un profil plus bas que les *cégeps de petite taille* et les *cégeps de moyenne taille* pour l'ensemble des niveaux de *Formation*, sauf pour les sujets qui ont 16 crédits et plus. Ceux-ci sont nettement supérieurs. Il s'agit d'un résultat

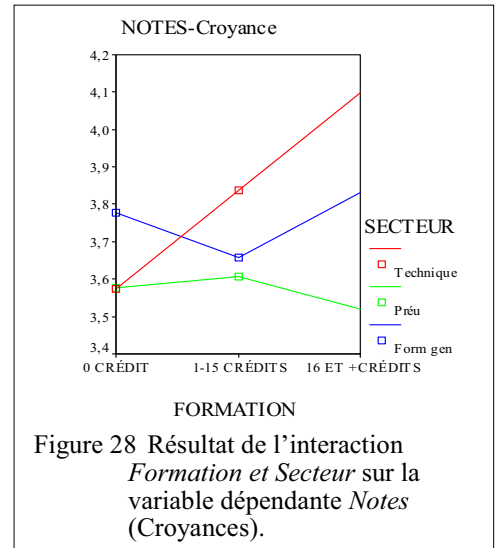


Figure 28 Résultat de l'interaction *Formation et Secteur* sur la variable dépendante *Notes* (Croyances).

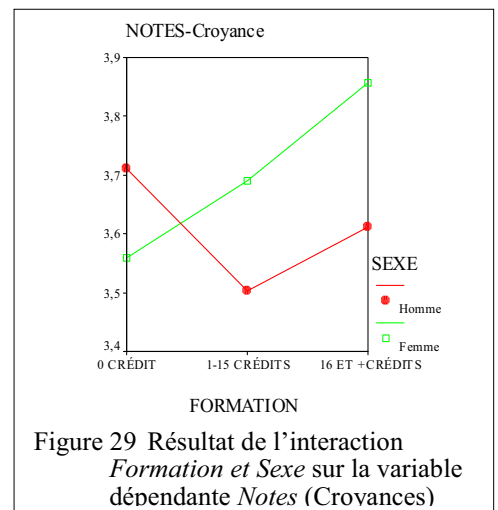


Figure 29 Résultat de l'interaction *Formation et Sexe* sur la variable dépendante *Notes* (Croyances)

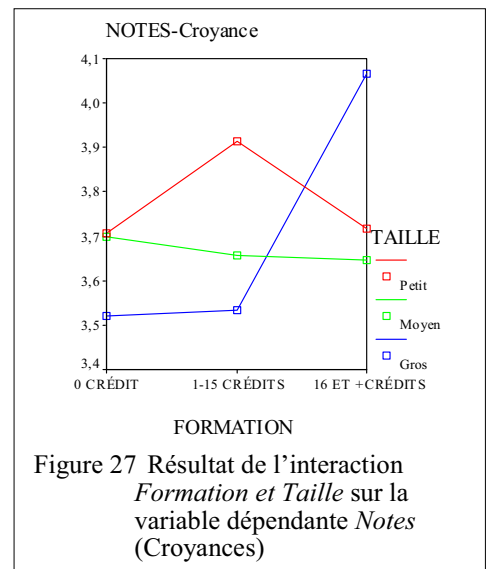


Figure 27 Résultat de l'interaction *Formation et Taille* sur la variable dépendante *Notes* (Croyances)

confondant qui indique que la variable taille, construite sur la base du classement du conseil du patronat quant à la rémunération du poste de directeur des études, recouvre une réalité qui n'a pas fait l'objet d'une analyse conceptuelle explicite dans le cadre de notre recherche. Comment le fait d'évoluer dans un établissement de petite, de moyenne ou de grande taille influence-t-il les croyances des enseignants en regard de l'évaluation des apprentissages? On peut évoquer des ressources en plus ou moins grand nombre, un climat psychosocial teinté par la taille des équipes éducatives, etc. Ce résultat met donc en lumière un intérêt pour creuser les effets de la taille de l'établissement sur les croyances et les pratiques enseignantes.

■ ***Effet de la variable EXPÉRIENCE sur les dimensions étudiées relatives aux croyances (Buts, Intégrité du processus, Rétroaction et Notes)***

L'analyse dévoile que la variable *Expérience* n'exerce pas d'effet sur les quatre variables dépendantes relatives aux croyances, soit *Buts*, *Intégrité*, *Rétroactions* et *Notes*. Toutefois, l'analyse de l'ensemble des variables mises en interrelation mène à constater que la variabilité des résultats relatifs aux croyances est en partie expliquée par des variables intervenantes telles que *sexe*, *secteur*, et *taille des cégeps*.

BUTS Le test F univarié (SEXE) est significatif pour la variable dépendante *Buts* ($F_{(1, 654)} = 15,55; p = ,000$). D'abord, mentionnons que l'analyse univariée tient compte de l'ensemble des variables intervenantes et de leurs interactions, même si la présentation ne touche ici que les résultats d'une seule variable (*Sexe*). Ainsi, on peut conclure que la variable *Sexe* explique de façon significative la variabilité des cotes de proximité avec les PGR-APC pour le volet des croyances liées à la dimension *Buts* alors que les femmes obtiennent une moyenne supérieure à celle des hommes à raison de 4,81 sur une échelle de 1 à 6 pour les femmes contre 4.43 sur une échelle de 1 à 6 pour les hommes.

Par ailleurs, la taille des cégeps viendrait également expliquer en partie la variabilité des cotes de croyances envers les buts de l'évaluation ($F_{(2, 654)} = 3,32; p = ,037$). Les cégeps de petite taille affichent une moyenne supérieure à celle des cégeps de grande taille ou encore des cégeps de taille moyenne. La seule différence significative ($p = ,005$) est celle entre les cégeps de petite taille ($M=4,85$ sur une échelle de 1 à 6) et les cégeps de taille moyenne ($M = 4,60$ sur une échelle de 1 à 6).

En somme, les femmes et les répondants issus des cégeps de petite taille entretiennent des croyances quant aux buts de l'évaluation dans le sillage des PGR-APC.

RÉTROACTION La variable *Sexe* explique en partie la variabilité des cotes obtenues pour le volet croyances en regard de la dimension *Rétroaction* ($F_{(1, 654)} = 11,61; p = ,001$). Ici encore, les répondantes de sexe féminin obtiennent de façon significative une cote de proximité ($M = 4,64$ sur une échelle de 1 à 6) supérieure à celle des répondants masculins ($M = 4,43$ sur une échelle de 1 à 6). Ainsi, sur la *Rétroaction*, les femmes entretiennent des croyances ayant une cote de proximité marquée par rapport aux PGR-APC.

NOTES Le *Secteur* d'enseignement affiche un niveau de signification inférieur au seuil de 0,05 par rapport à la dimension *Notes* ($F_{(2, 654)} = 4,45; p = ,012$). Les résultats du test *Scheffe* indiquent une différence significative ($p = ,001$) entre les secteurs technique ($M = 3,76$) et préuniversitaire ($M = 3,52$). Donc, les enseignants du secteur technique portent de façon significative des croyances à l'égard des notes plus proches des PGR-APC que ceux du secteur préuniversitaire.

PRATIQUES : Effet de la formation et de l'expérience sur la variabilité des résultats

■ ***Effets de la variable indépendante FORMATION sur les dimensions étudiées relatives aux pratiques (Buts, Qualité, Intégrité du processus et Rétroaction)***

Nous notons que la variable indépendante *Formation* n'est pas significative ($p = ,589$) au seuil de ,05 pour expliquer la variabilité des cotes de proximité avec les PGR-APC des pratiques associées aux dimensions retenues à l'étude qui figurent ici comme variables dépendantes : *Buts, Qualité, Intégrité du processus* et *Rétroaction*. De plus, il n'y a aucune interaction significative avec la variable *Formation* et les variables intervenantes (*Sexe, Secteur et Taille*). Toutefois, le *Secteur* ($p = ,000$) et la *Taille* ($p = ,036$) sont significatives pour le test *F* multivarié (MANOVA : *Lambda de Wilks*), c'est-à-dire en considérant à la fois les quatre variables dépendantes relatives aux pratiques. Plus encore, étant donné que l'interaction *Secteur et Taille* est significative ($p = ,003$), il convient de présenter spécifiquement les résultats de l'interaction.

Effets des variables intervenantes sur les pratiques quand la formation est considérée comme variable principale

BUTS Les résultats obtenus aux énoncés de pratiques quant aux buts de l'évaluation se distinguent de façon significative d'un secteur d'enseignement à l'autre ($F_{(2, 607)} = 6,89; p = ,001$). Toutefois, ces différences significatives restent modestes et indiquent une cote de proximité moyenne avec les PGR-APC. Dans l'ordre, on trouve la formation générale ($M = 4,55$), le secteur technique ($M = 4,41$) et le secteur préuniversitaire ($M = 4,22$).

QUALITÉ

La variabilité des résultats par secteur d'enseignement et par taille des

cégeps quant aux pratiques associées à la qualité du processus est principalement accentuée dans les cégeps de taille moyenne. Alors que la cote de proximité est à un niveau moyen pour le secteur préuniversitaire (4,2 sur une échelle de 1 à 6), elle est fortement marquée en formation générale (figure 30). De façon significative, pour l'interaction *Secteur et Taille* ($F_{(2, 654)} = 4,37; p = ,002$), les enseignants de la formation générale, dans les cégeps de taille moyenne, affichent une cote moyenne supérieure à celles des secteurs préuniversitaire (Scheffé : $p = ,001$) et technique (Scheffé : $p = ,004$) et ce, quant aux énoncés de pratiques visant la qualité du processus d'évaluation.

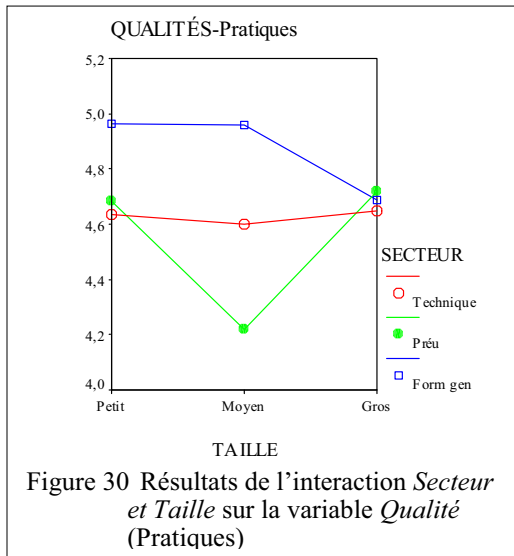


Figure 30 Résultats de l'interaction *Secteur et Taille* sur la variable *Qualité (Pratiques)*

INTÉGRITÉ DU PROCESSUS

Rappelons que pour l'ensemble des dimensions, les

résultats des énoncés de pratiques quant à la dimension *Intégrité du processus* affichent les meilleures cotes de proximité avec les PGR-APC. Cette partie de l'analyse révèle que la variabilité de ces résultats s'explique par l'interaction *Secteur et Taille des cégeps* (figure 31). D'une part, la variabilité des résultats par secteur dans les cégeps de petite taille se démarque de

façon particulière alors qu'ils affichent les scores les plus élevés pour le secteur technique et la formation générale, mais plus faibles dans le secteur préuniversitaire. D'autre part, la variabilité des résultats entre le secteur technique et la formation générale est significative (Scheffé : $p = ,001$), mais ce n'est pas le cas entre les secteurs technique et préuniversitaire non plus qu'entre la formation générale et le secteur préuniversitaire. En résumé, les résultats de pratiques quant à l'intégrité du processus présentent le plus de variation dans les cégeps de petite taille, en particulier entre le secteur technique qui s'installe au premier rang et le secteur préuniversitaire avec une cote moindre mais tout de même

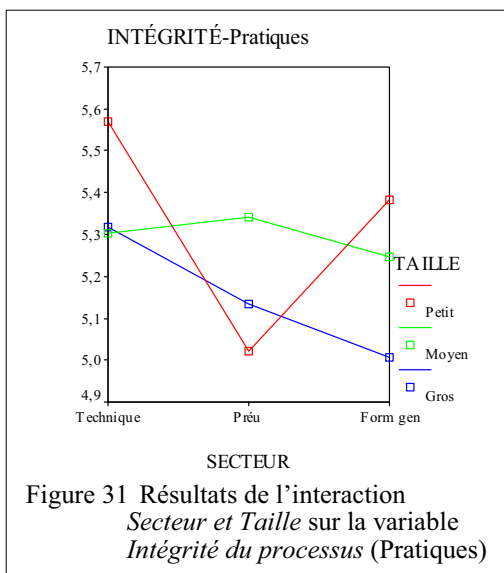


Figure 31 Résultats de l'interaction *Secteur et Taille* sur la variable *Intégrité du processus (Pratiques)*

élevée (5 sur une échelle de 1 à 6). Par ailleurs, les résultats obtenus par le secteur technique dans son ensemble sont significativement supérieurs à ceux obtenus en formation générale.

RÉTROACTION Les pratiques déclarées par les répondants en formation générale quant à la rétroaction présentent une cote de proximité avec les PGR-APC significativement supérieure (Scheffé : $p = ,02$) à celle des répondants du secteur préuniversitaire. Pour sa part, le secteur technique dont la moyenne se situe à mi-chemin ne se distingue pas de façon significative des deux autres regroupements.

■ ***Effets de la variable indépendante EXPÉRIENCE sur les dimensions étudiées relatives aux pratiques (Buts, Qualité, Intégrité du processus et Rétroaction)***

Retenue comme variable principale pour expliquer la variabilité des résultats aux énoncés de pratiques associés aux dimensions à l'étude, la variable *Expérience* ne ressort pas comme étant statistiquement significative. Ce résultat surprenant montre que ce sont d'autres variables qui interviennent telles que les variables intervenantes *Sexe*, *Secteur*, et la *Taille des cégeps*. On aurait pu croire qu'il y aurait eu une différence quant à la proximité des pratiques par rapport aux PGR-APC, surtout entre les enseignants peu expérimentés et les plus expérimentés, mais nos travaux ne vérifient pas cette hypothèse. En conséquence, les prochaines sections éclairent les effets des variables intervenantes sur les pratiques lorsque l'analyse place l'expérience comme variable principale.

Effets des variables intervenantes sur les pratiques quand l'expérience est considérée comme variable principale

BUTS La variable *Sexe* explique la variabilité des cotes quant aux buts ($F_{(1, 654)} = 3,95$; $p = ,047$). Les répondantes de sexe féminin déclarent des pratiques relatives aux buts de l'évaluation dont la cote de proximité ($M = 4,38$) avec les PGR-AC est légèrement, mais significativement, plus élevée que celle des hommes ($M = 4,30$).

La variable *Secteur* contribue également à expliquer les résultats quant aux buts. Ce résultat est identique à l'effet identifié dans le test plaçant la formation comme variable principale. Les trois secteurs seraient significativement différents avec la formation générale en premier lieu et le secteur préuniversitaire en troisième.

QUALITÉ La variable *Sexe* explique la variabilité des cotes quant à la dimension *Qualité* ($F_{(1, 654)} = 7,76$; $p = ,005$). Les répondantes de sexe féminin déclarent des pratiques

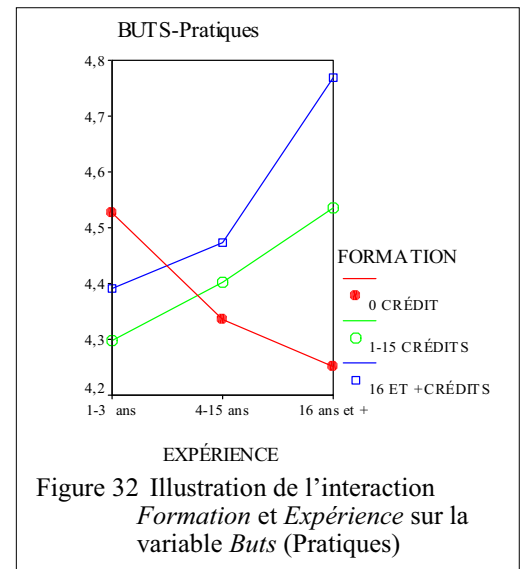


Figure 32 Illustration de l'interaction Formation et Expérience sur la variable Buts (Pratiques)

relatives à la qualité des évaluations dont la cote de proximité ($M = 4,73$) avec les PGR-APC est significativement plus élevée que celle des hommes ($M = 4,55$), quoique l'écart soit modeste.

La variable *Secteur* vient aussi expliquer une partie de la variance des cotes obtenues pour la qualité de l'évaluation. Les tests a posteriori de *Sheffe* nous indiquent que la *Formation générale* ($M = 4,81$) est plus élevée que les deux autres secteurs, mais il n'y a pas de différence significative entre les secteurs *Technique* ($M = 4,61$) et *Préuniversitaire* ($M = 4,55$).

INTÉGRITÉ DU PROCESSUS Les cotes obtenues pour les énoncés de pratiques relatifs à la dimension *Intégrité du processus* sont partiellement expliquées par la taille des cégeps ($F_{(2, 654)} = 10,97; p = ,0005$). Il appert que, sous cet aspect, les cégeps de petite taille ($M = 5,37$) et les cégeps de taille moyenne ($M = 5,31$) présentent une moyenne significativement différente de celle des cégeps de grande taille ($M = 5,15$). On notera cependant que toutes ces cotes signalent une proximité marquée par rapport aux PGR-APC.

RÉTROACTION La variable *Sexe* explique la variabilité des cotes quant à la dimension *Rétroaction* ($F_{(1, 654)} = 6,01; p = ,014$). Les répondantes de sexe féminin déclarent des pratiques relatives à la rétroaction dont la cote de proximité ($M = 4,72$) avec les PGR-AC est légèrement, mais significativement, plus élevée que celle des hommes ($M = 4,52$).

■ ***Effets des variables FORMATION et EXPÉRIENCE sur les dimensions étudiées relatives aux croyances et aux pratiques***

Enfin, nous avons vérifié si la formation en pédagogie et l'expérience en enseignement agissent en interaction pour influencer les croyances et les pratiques relatives aux dimensions à l'étude.

D'abord, l'interaction entre *Formation* et *Expérience* pour influencer les variables dépendantes relatives aux croyances ne s'est pas révélée significative ($p = ,22$). Ensuite, l'analyse révèle que l'interaction des deux variables explique la variabilité des résultats de pratiques en regard des buts de l'évaluation ($F_{(4, 659)} = 3,72; p = 005$).

On observe que les répondants n'ayant pas de formation créditée en pédagogie depuis 2000 se démarquent des deux autres groupes (figure 32). Alors que les enseignants détenant de *1 à 15 crédits* ou *16 crédits et plus* augmentent leur score au fur et à mesure qu'ils prennent de l'expérience, le résultat obtenu par le groupe « *0 crédit* » diminue avec l'augmentation de l'expérience. Ainsi, plus les enseignants ayant une formation en pédagogie gagnent en expérience, plus leurs pratiques affichent une proximité avec les PGR-APC. Les pratiques des

enseignants n'ayant pas reçu de formation s'éloignent des PGR-APC selon le nombre d'années d'expérience cumulé en enseignement.

TABLEAUX SYNTHÈSES

| CROYANCES | | | | | |
|---|--|-------------|----------|--|-----------------------------|
| | Antécédent | | | Caractéristique de l'établissement | |
| | Formation | Expér. | Sexe | Secteur | Taille |
| But (M = 4,73) | Form + secteur | | F (seul) | Tech. et Form. gén. | Petite (seul) |
| Intégrité du processus (M = 4,28) | | | | | |
| Rétroaction (M = 4,59) | Form + secteur | | F (seul) | Tech. et Form. gén. | |
| Notes (M = 3,89) | Form + sexe Form + secteur Form + taille | | F (seul) | Tech. | (Variable) |
| PRATIQUES | | | | | |
| | Antécédent | | | Caractéristique de l'établissement | |
| | Formation | Expérience | Sexe | Secteur | Taille |
| But (M = 4,47) | Form + expér. | X (si form) | F (seul) | Form. gén., ensuite Tech, ensuite Préu | |
| Qualité (M = 4,67) | | | F (seul) | Form. gén.+ taille | Moyenne |
| Intégrité du processus (M = 5,22) | | | | Tech vs Form. gén. | Petite et Moyenne vs Grande |
| Rétroaction (M = 4,65) | | | F (seul) | Form. gén. vs Préu | |

Ce tableau donne à voir le portrait d'ensemble où l'analyse relève des interactions entre les variables (formation, expérience, sexe, secteur, taille) venant expliquer de façon statistiquement significative la variabilité des résultats à chaque dimension (but, qualité, intégrité du processus, rétroaction, note) pour les deux volets (croyances ou pratiques). La section suivante traduit ces mêmes informations en résumant les constats qui s'y dégagent.

RÉSUMÉ DES INTERACTIONS ENTRE LES VARIABLES : LES GRANDS CONSTATS

OBSERVATIONS GÉNÉRALES QUANT AUX CROYANCES

- Le fait de détenir une formation créditée en pédagogie depuis 2000 exerce un effet statistiquement significatif sur l'ensemble des variables dépendantes relatives aux croyances. Toutefois, c'est l'interaction de la variable *Formation* avec les variables intervenantes *Sexe*, *Secteur*, et *Taille des cégeps* qui expliquent les différences observées.
- La variable *Expérience* n'exerce pas d'effet statistiquement significatif sur les résultats des énoncés de croyances pour les dimensions à l'étude.

| | |
|--|---|
| BUTS - CROYANCES | <ul style="list-style-type: none"> ■ Les femmes et les répondants issus des cégeps de petite taille obtiennent des moyennes significativement plus élevées que les autres sous-groupes de leur catégorie pour les énoncés de croyances quant aux buts de l'évaluation. |
| RÉTROACTION - CROYANCES | <ul style="list-style-type: none"> ■ Plus les enseignants du secteur technique et de la formation générale détiennent une formation en pédagogie, plus leurs résultats aux énoncés de croyances quant à la rétroaction sont élevés. ■ Les femmes obtiennent des moyennes significativement plus élevées que les hommes pour les énoncés de croyances quant à la rétroaction. |
| NOTES - CROYANCES | <ul style="list-style-type: none"> ■ Plus les femmes détiennent des crédits de formation en pédagogie, plus leur résultat aux énoncés de croyances quant à la dimension <i>Notes</i> est élevé. ■ Plus les enseignants du secteur technique détiennent une formation en pédagogie, plus leur résultat aux énoncés de croyances quant à la dimension <i>Notes</i> est élevé. ■ La taille des cégeps en interaction avec la variable <i>Formation</i> exerce une influence statistiquement significative sur le résultat des énoncés de croyances relatifs à la variable <i>Note</i>. Toutefois, l'analyse ne permet pas d'interpréter logiquement le portrait obtenu. La variable <i>Taille des cégeps</i> mérite de faire l'objet d'une étude plus approfondie. ■ Les répondants du secteur technique obtiennent un résultat aux énoncés de croyances à l'égard de la variable <i>Notes</i> significativement plus élevé que celui du secteur préuniversitaire. |
| OBSERVATIONS GÉNÉRALES QUANT AUX PRATIQUES | <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ■ Prises isolément, ni la variable <i>Formation</i>, ni la variable <i>Expérience</i> n'exercent d'effet statistiquement significatif sur le résultat des énoncés de pratiques pour les dimensions à l'étude. ■ Plus les enseignants ayant une formation créditée en pédagogie depuis 2000 gagnent en expérience, plus leur résultat aux énoncés de pratiques quant aux buts affiche une moyenne élevée. ■ Les pratiques des enseignants n'ayant pas reçu de formation pédagogique créditée depuis 2000 voient leurs moyennes diminuer selon le nombre d'années d'expérience cumulées en enseignement. |
| BUTS - PRATIQUES | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tout en présentant un écart modeste, la moyenne des énoncés de pratiques relatives aux buts de l'évaluation est significativement plus élevée chez les femmes que chez les hommes. ■ Le secteur d'enseignement influence de façon significative les résultats aux énoncés de pratiques concernant les buts de l'évaluation. Dans l'ordre, on trouve la formation générale, le secteur technique et le secteur préuniversitaire. |
| QUALITÉ – PRATIQUES | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tout en présentant un écart modeste, la moyenne des énoncés de pratiques relatives à la qualité des évaluations est significativement |

plus élevée chez les femmes que chez les hommes.

INTÉGRITÉ DU PROCESSUS
– PRATIQUES

- De façon significative, la formation générale dans les cégeps de taille moyenne affiche un résultat aux énoncés de pratiques visant la qualité du processus d'évaluation supérieur à celui des secteurs préuniversitaire et technique.
- Affichant des moyennes élevées dans tous les cas, les cégeps de petite taille et les cégeps de taille moyenne obtiennent une moyenne significativement supérieure à celle des cégeps de grande taille.
- Les résultats de pratiques quant à l'intégrité du processus présentent le plus de variation dans les cégeps de petite taille, en particulier entre les secteurs techniques qui s'inscrit au premier rang et le secteur préuniversitaire. Cependant, rappelons que l'ensemble des moyennes restent élevées.
- Les résultats obtenus par le secteur technique dans son ensemble pour les énoncés de pratiques relatifs à l'intégrité du processus d'évaluation sont significativement supérieurs à ceux obtenus en formation générale.

RÉTROACTION -
PRATIQUES

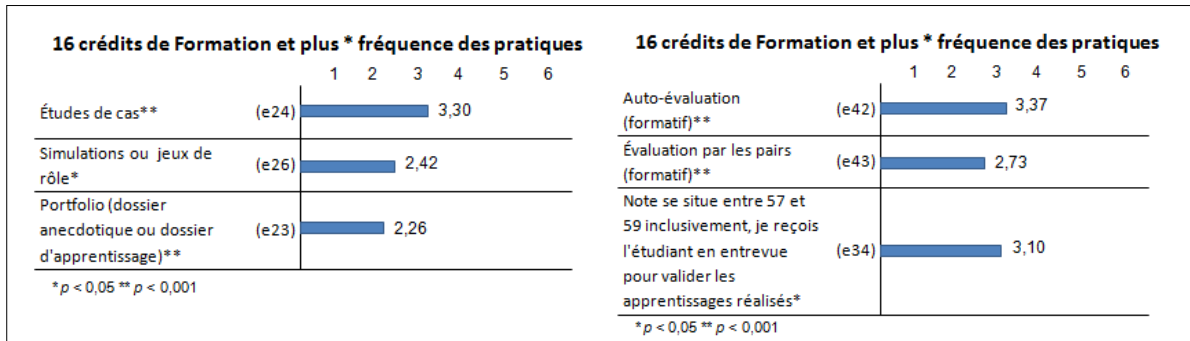
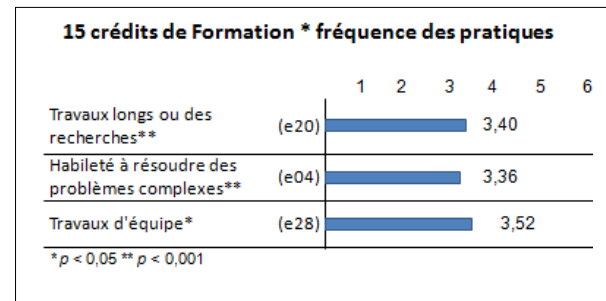
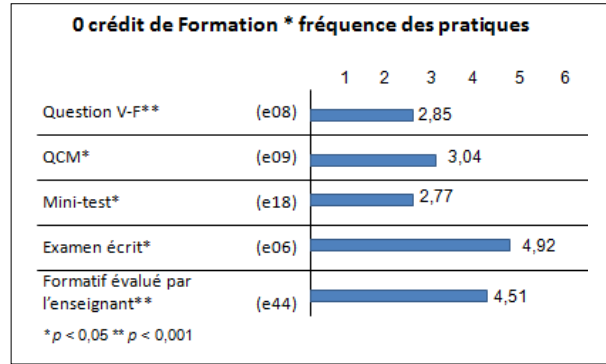
- Tout en présentant un écart modeste, la moyenne des énoncés de pratiques relatives à la rétroaction est significativement plus élevée chez les femmes que chez les hommes.
- Les pratiques déclarées par les répondants en formation générale quant à la rétroaction présentent une cote de proximité avec les PGR-APC significativement supérieure à celle des répondants du secteur préuniversitaire.

4.3.4 FORMATION ET CHOIX DE CERTAINES PRATIQUES

Finalement, nous avons cherché à savoir si la variable *Formation* vient expliquer la variabilité des fréquences d'utilisation d'un ensemble de pratiques d'évaluation listées dans la troisième partie du questionnaire et dont l'ensemble des résultats ont été présentés à la section 4.2.

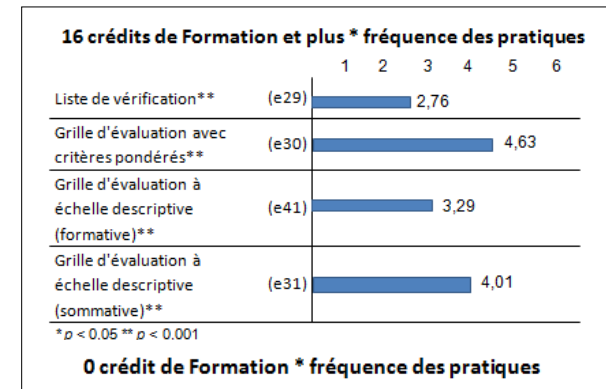
La variable *Formation* exerce une influence significative sur l'ensemble constitué des énoncés de l'éventail de pratiques associés aux **cibles de l'évaluation**. Le test multivarié est significatif ($F_{(10, 1352)} = 2,38$; $p = ,008$). C'est également le cas pour la variable *Formation* et l'ensemble constitué des énoncés de l'éventail de pratiques associés à **l'évaluation formative** ($F_{(14, 1272)} = 2,74$; $p = ,000$) et ceux associés aux **instruments de jugement** ($F_{(8, 1262)} = 2,38$; $p = ,000$). Les tests multivariés pour la *Formation* et les regroupements d'énoncés de l'éventail de pratiques associés à la notation, ceux associés aux pratiques collaboratives et ceux associés aux types de questions ne sont pas significatifs.

Les tests *a posteriori* (Sheffe) indiquent que le



sous-groupe des répondants n'ayant pas de crédit de formation en pédagogie depuis 2000 exerce une influence significative sur la variabilité des fréquences d'utilisation de cinq pratiques : le fait de choisir des questions à choix multiples ou des questions dichotomiques de type vrai ou faux (sans justification), l'utilisation des mini-tests et des examens écrits et le fait pour l'enseignant de se réserver la correction des évaluations formatives.

Pour leur part, les répondants qui déclarent avoir de 1 à 15 crédits de formation font des choix qui



expliquent la variabilité de trois pratiques : l'utilisation de travaux longs et de travaux d'équipe ou encore l'évaluation de l'habileté à résoudre des problèmes complexes.

Enfin, le fait de détenir 16 crédits de formation en pédagogie et plus vient expliquer la variabilité de plusieurs pratiques. Les enseignants qui correspondent à ce critère retiennent de façon significative l'étude de cas et le jeu de rôle. Rappelons qu'il s'agit de pratiques qui restent peu fréquentes, mais la présente démonstration indique que leur utilisation est plus souvent le fait d'un enseignant détenant 16 crédits et plus. Ces enseignants choisissent également le portfolio ou encore rencontrent l'étudiant lorsque la note se situe entre 57 et 59 pourcent.

Enfin, l'instrumentation de la correction par le biais d'une liste de vérification ou de grilles est utilisée à une fréquence dont la variabilité s'explique par les choix des enseignants détenant 16 crédits et plus de formation depuis 2000.

RÉSUMÉ DE L'INFLUENCE DE LA VARIABLE FORMATION SUR LA FRÉQUENCE DE PRATIQUES ÉVALUATIVES : LES GRANDS CONSTATS

- Même si la variable *Formation* n'exerce pas d'effet statistiquement significatif sur les dimensions de pratiques considérées globalement (section précédente), cette variable vient toutefois expliquer la variabilité des fréquences d'utilisation de certaines pratiques. C'est en considérant la nature des pratiques mises en cause que nous pouvons tirer des conclusions sur l'effet de la formation dans l'appropriation de l'approche par compétences au moment de mettre en œuvre les pratiques évaluatives.
- Les tests multivariés indiquent que la variable *Formation* exerce une influence significative sur la fréquence d'utilisation de trois regroupements de pratiques : les cibles, l'évaluation formative et les instruments de jugement.
- Chacun des sous-groupes constitutifs de la variable *Formation* (0 crédit, de 1 à 15 crédits et 16 crédits et plus) exercent des effets significatifs distincts sur la variabilité des résultats quant à la fréquence d'utilisation d'un ensemble de pratiques évaluatives.
- L'absence de crédit de formation en pédagogie depuis 2000 explique de façon significative la variabilité des résultats pour des pratiques plus traditionnelles : le recours aux questions à choix multiples, le recours aux questions de type vrai ou faux (sans justification), les mini-tests et l'examen papier-crayon. Rappelons que cette partie des données ne nous permet pas de porter un jugement sur la valeur des démarches évaluatives. On peut plus facilement mettre en doute la pertinence des questions de type dichotomique (vrai ou faux) pour inférer un degré de maîtrise d'une compétence, mais nous savons que les questions à choix

multiplés, pour leur part, peuvent cibler des tâches cognitives complexes. Le recours aux mini-tests laisse présager une évaluation de la compétence plus morcelée. Enfin, l'examen papier-crayon peut prendre des formes variables. Les données que nous détenons ne permettent pas de pousser plus loin nos conclusions à son sujet.

- Le fait de détenir de 1 à 15 crédits explique de façon significative la variabilité des résultats pour trois pratiques qui ne constituent pas pour autant un regroupement logique : le fait d'évaluer l'habileté à résoudre des problèmes complexes, le fait de demander des travaux longs et le fait de mettre les étudiants en situation d'équipe. À première vue, ces pratiques sont compatibles avec l'approche par compétences et mettent l'accent tantôt sur la complexité de la tâche, tantôt sur des aspects plus interactionnels.
- Le fait de détenir 16 crédits de formation et plus en pédagogie depuis 2000 représente le sous-groupe de la variable *Formation* intervenant sur la variabilité des fréquences d'utilisation du plus grand nombre de pratiques. En regard des programmes de PERFORMA, ce repère indique que la formation a davantage d'impact lorsque l'enseignant poursuit sa formation au-delà du programme du MIPEC (Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial) ou de tout programme comportant plus d'une quinzaine de crédits universitaires en pédagogie.
- Dans l'ensemble, le fait de détenir 16 crédits de formation et plus conduit les enseignants à opérer des choix en matière d'évaluation des apprentissages qui présentent des caractéristiques compatibles avec l'approche par compétences : production complexe, participation de l'étudiant dans l'évaluation, utilisation de grilles critériées.



CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5 Discussion

Nous avons dressé le portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Il ressort de l'ensemble des données que l'appropriation de l'approche par compétences sur le plan des croyances et des pratiques évaluatives déclarées par plus de 700 enseignants serait globalement en bonne voie. Les résultats éclairent les rôles respectifs de trois grandes variables en regard de ces croyances et de ces pratiques : l'expérience en enseignement, la formation en pédagogie et le contexte éducatif. Nos résultats affirment l'importance des secteurs d'enseignement comme lieu de différenciation des pratiques enseignantes à l'égard de l'évaluation des apprentissages et dévoilent des enjeux en regard de la taille des établissements d'enseignement. Cette section propose des interprétations de plusieurs aspects du portrait établi, avant de soulever certaines limites de la recherche et de dégager des pistes pour soutenir le développement des compétences évaluatives au collégial.

5.1 Une utilisation variée d'un grand ensemble de pratiques

La mise en relation des pratiques recensées par l'étude de Howe et Ménard (1993) avec les données obtenues dans la présente recherche met en évidence que certaines pratiques d'évaluation sommative sont en perte de vitesse, par exemple: l'exercice évalué en classe ou le recours aux questions à choix multiples. On note par ailleurs, sur la base de l'appréciation des répondants à l'égard de leurs pratiques, une forte augmentation des démarches évaluatives compatibles avec l'approche par compétences pour leur capacité à évaluer des tâches cognitives plus complexes, telle la résolution de problème et l'étude de cas.

Nos résultats attestent du recours important à des pratiques collaboratives à l'égard de l'évaluation des apprentissages. L'exercice des responsabilités collectives se traduit dans la prise de décision quant à l'adoption d'instruments d'évaluation ou de condition de passation communs. Toutefois, cette collégialité ne gagne pas la sphère d'autonomie individuelle et les enseignants déclarent rarement avoir recours à leurs collègues pour valider leur épreuve ou leur grille.

Toujours est-il que le résultat le plus prégnant qui ressort de l'analyse des fréquences d'utilisation d'un grand nombre de pratiques concerne la variété des démarches évaluatives. Il ressort de ce constat que le corps enseignant des collèges, considéré globalement, ne se cantonne

pas dans des pratiques qui emportent la faveur ou qui se restreignent à la réplique de recettes éprouvées.

5.2 L'intégrité du processus en tête de liste

Les enseignants du collégial déclarent retenir des pratiques d'évaluation qui protègent l'intégrité du processus d'évaluation et assurent la qualité des évaluations. Il s'agit des dimensions de pratiques qui reçoivent les meilleures cotes et qui, par ailleurs, représentent une préoccupation éthique importante chez les enseignants (Desautels, Gohier, Jutras, 2009). Questionner les pratiques sous cet angle comporte toutefois le risque que l'effet de désirabilité sociale vienne teinter les réponses.

Le volet des croyances indique d'ailleurs des enjeux pour l'enseignant auxquels l'approche par compétences ne semble pas avoir fourni de solution convaincante. Plus spécifiquement, la motivation en contexte scolaire et l'intervention sur leur engagement par le biais de l'évaluation reste une problématique sensible. D'aucuns diraient que ce n'est pas faute d'avoir développé des stratégies pour amener l'étudiant à étudier autrement qu'en lui attribuant une note. Ainsi, la croyance persiste à l'effet que l'attribution de notes est le meilleur moyen d'amener l'étudiant à étudier. Il faut convenir que ce point touche une problématique pédagogique plus large que celle de l'évaluation, raison pour laquelle nous faisons référence dans ce cas à un détournement de la fonction évaluative à des fins de gestion des comportements d'études ou de gestion de classe. D'autres résultats informent de la persistance de préoccupations visant l'attribution de points pour des attitudes telles l'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours ou le soin accordé par l'étudiant à la réalisation de ses travaux.

La prudence commande d'interpréter ce résultat avec doigté. Comment forme-t-on les enseignants pour que les attitudes trouvent leur place dans une démarche d'évaluation qui soit compatible avec une mise en valeur d'une présence et d'un engagement de qualité chez l'étudiant? Les recherches sur la question doivent se poursuivre.

5.3 La note et le nombre d'évaluations : un enjeu

Examinant le volet des croyances, on remarque que les enseignants du collégial se sont bien appropriés les buts de l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences et ils affichent des croyances positives à propos de la rétroaction. C'est du côté des croyances ayant trait à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats d'évaluation

sommative que les données signalent une adhésion moindre aux principes soutenus dans une approche par compétences. En particulier, les enseignants conçoivent que l'épreuve finale devrait conditionner la réussite du cours et que la note devrait refléter la compétence visée mais les croyances portant sur le nombre de démarches évaluatives menant à une note finale soulèvent un questionnement. Les résultats indiquent que les enseignants n'estiment pas qu'on doive tendre vers une évaluation sommative la moins fréquente possible. De fait, ils ne voient pas d'inconvénient au fait de multiplier les évaluations comptant pour peu de points. Somme toute, il semble que des tensions subsistent entre la vision traditionnelle retenant une logique de cumul de points pour constituer la note finale et celle propre à l'approche par compétences qui veut qu'on apprécie la compétence à des moments significatifs en référence à des tâches intégratrices.

Les règles prescrites viennent parfois contraindre la mise en œuvre de l'évaluation dans une approche par compétences. Les contradictions que porte le système d'éducation lui-même, en particulier la pression de la cote R au passage à l'ordre universitaire, alimentent la problématique. Plusieurs politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) comportent des règles qui limitent l'engagement de l'enseignant dans son choix de donner préséance en termes de poids à l'évaluation la plus intégratrice. Ainsi, selon Leroux (2010), celui qui veut accorder la majorité des points à la dernière évaluation sommative doit souvent, selon le collègue, contrevenir à l'application de la PIEA. Des traces du paradigme normatif dans l'évaluation marquent l'enseignement collégial, en commençant par le système de notation en pourcentage, car, selon D'Amour (1995), le degré de développement de la compétence devrait se mesurer de façon critériée. À ces contraintes structurelles qui déterminent des postures évaluatives plus ou moins en proximité avec l'approche par compétences, s'ajoutent des enjeux pédagogiques avec lesquels il faut composer (Howe, 2006). L'évaluation joue un rôle dans la relation à l'étudiant, sa motivation, son apprentissage et ses comportements d'études d'où l'intérêt pour l'enseignant de maintenir des évaluations tout au long de l'apprentissage.

En somme, les données qui ressortent pour cette dimension reflètent la position des enseignants mais également des éléments qui traduisent l'état du système d'enseignement collégial. La réflexion qu'elles suscitent appelle un engagement de tous.

5.4 L'expérience ne suffit pas

Contre toute attente, le portrait que nous dressons établit que, pour les enseignants sans formation en pédagogie, l'expérience en enseignement ne permet pas de faire la différence quant à la proximité de leurs croyances avec les PGR-APC. Quant au volet concernant les pratiques,

plus leur expérience en enseignement est importante, moins ils déclarent des pratiques qui poursuivent des buts en prolongement des PGR-APC. Cette influence reliée à l'expérience reste la seule à ressortir de l'analyse comme étant significative. Pour l'ensemble des autres dimensions (qualité, intégrité, rétroaction, notation), le résultat se confond avec celui des enseignants moins expérimentés.

Pour leur part, les enseignants qui détiennent une formation en pédagogie obtiennent des moyennes de plus en plus élevées quant aux buts qu'ils poursuivent dans leurs pratiques évaluatives selon leur expérience en enseignement. Ainsi, les résultats montrent que l'expérience en enseignement conjuguée la formation à fait la différence dans la proximité avec les PGR-APC des énoncés de pratiques relatives aux buts de l'évaluation. Notons toutefois que la dimension « but » associée aux pratiques reste la seule des cinq dimensions à être modulée par la variable expérience, même lorsqu'elle est combinée au fait d'avoir une formation.

En somme, le fait de mettre en œuvre des pratiques évaluatives dont le but s'inscrit dans le prolongement des PGR-APC n'est pas davantage à la portée de l'enseignant expérimenté qu'à celle de celui qui débute dans la profession. Ce résultat suggère que l'appropriation des pratiques évaluatives cohérentes avec l'approche par compétences nécessite une formation visant la transformation des croyances et des pratiques : l'expérience ne suffit pas.

5.5 La formation ne suffit pas, mais elle influence

Comme on vient d'en faire état avec les résultats de l'expérience combinée à la formation, la variable « formation en pédagogie » exerce une influence significative mais restreinte sur les croyances et les pratiques évaluatives. D'une part, elle explique partiellement la variabilité des dimensions relatives aux croyances, et ce, en interaction avec le sexe, le secteur d'enseignement et la taille des cégeps. Ainsi, ce n'est pas seulement le fait d'avoir une formation en pédagogie, mais la combinaison de deux caractéristiques, par exemple le fait d'être de sexe féminin et d'avoir une formation, ou le fait d'être du secteur technique et d'avoir une formation, qui se révèle significatif. Ainsi, la formation influence les croyances de façon significative dans la mesure où les enseignants partagent d'autre caractéristique.

D'autre part, les analyses révèlent que la formation n'explique pas les résultats obtenus dans le volet des pratiques, toutes dimensions confondues (but, qualité, intégrité, rétroaction, notes). Or, elle influence la fréquence à laquelle les enseignants qui détiennent une formation déclarent retenir certaines pratiques. C'est le cas des pratiques d'évaluation formatives, de l'utilisation d'instruments de jugement et du fait de viser certaines cibles d'évaluation comme la

résolution de problèmes. Par exemple, plus les enseignants détiennent des crédits de formation en pédagogie, plus ils déclarent retenir fréquemment des démarches d'évaluation formative. En d'autres mots, le fait d'avoir une formation en pédagogie n'est pas une condition suffisante pour prédire la proximité des croyances et des pratiques avec les PGR-APC. La variable *Formation* agit toujours en interaction avec d'autres variables pour cette partie de la recherche. Par contre, pour la partie de la fréquence d'utilisation des différentes pratiques, la formation explique de façon significative certains choix.

Illustrons la situation. Les pratiques évaluatives qui relèvent, par exemple, de la dimension *Rétroaction* affichent une cote de proximité avec les PGR-APC assez élevée avec une moyenne de 4,59 sur une échelle de 1 à 6 pour l'ensemble des répondants. Les répondants avec ou sans formation en pédagogie déclarent retenir *souvent* les pratiques nommées dans le questionnaire. Il s'agit d'énoncés tels que « À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. » ou « Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. ». L'analyse montre que c'est dans le choix du type de démarche que la variable *formation* fait la différence. Ainsi, les enseignants détenant une formation en pédagogie depuis 2000 sont plus nombreux à déclarer des pratiques impliquant que l'évaluation formative engage l'étudiant dans son évaluation. De même, l'autoévaluation par les étudiants représente une pratique rarement utilisée considérant l'ensemble des répondants, mais parmi les enseignants qui les retiennent, ce résultat s'explique de façon significative par le fait de détenir 16 crédits de formation en pédagogie et plus.

En somme, les résultats de notre recherche viennent conforter les constats établis par Piot (2008) à l'effet que la formation et la transformation des pratiques n'empruntent pas un chemin direct. Nos résultats confirment que la formation en pédagogie a une plus grande portée sur les pratiques quand elle permet d'orienter les choix et ainsi accéder à des pratiques évaluatives opérationnelles et spécifiques, ce que l'on retrouve dans les résultats à la troisième partie de notre questionnaire, soit l'éventail de pratiques. Les résultats de la recherche conduite par Tardif et ses collaborateurs abondent dans ce sens :

En ce qui concerne la formation en enseignement collégial, il ne faut pas s'étonner que les enseignants rencontrés la jugent peu utile à l'exercice de la profession : demeurant surtout théorique, elle ne fournit pas, selon eux, les moyens d'atténuer les difficultés concrètes liées à la pratique enseignante. Cette position est en accord avec la conclusion tirée par Michaël Huberman (1989) qu'il y aurait une rupture entre la formation et la pratique et que c'est plutôt à l'aide de l'expérimentation dans une classe qu'un enseignant activerait de nouvelles conduites. (Tardif *et al.*, 2009, 292)

Toutefois, les caractéristiques des formations n'expliquent pas à elles seules la possible rupture entre la formation et la transformation des pratiques. Dunberry et Péchard (2007) rapportent que trois facteurs viennent expliquer la difficulté de transfert des apprentissages dans le milieu de travail : les caractéristiques des individus, la conception de la formation et l'environnement de travail. Parmi les caractéristiques de l'individu, notre recherche établit qu'en matière d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, l'expérience en enseignement n'est pas décisive pour le développement de certaines pratiques évaluatives cohérentes avec les principes visés alors que le sexe de l'enseignant expliquerait plusieurs résultats. Relevant des caractéristiques personnelles, on notera au passage que d'autres recherches québécoises mentionnent les représentations que l'enseignant se fait de son rôle (Kingsbury et Tremblay, 2008; Tardif *et al.*, 2009) comme déterminantes de ses pratiques d'évaluation. Concernant la conception de la formation, nos résultats indiquent qu'il faut viser la transformation des croyances et la dimension pragmatique, opérationnelle, des pratiques évaluatives enseignées. La section suivante établit nos constats quant à l'environnement de travail.

5.6 Le rôle incontournable de l'environnement éducatif

Les résultats de la recherche jettent un éclairage important sur le rôle que joue l'environnement éducatif sur les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. En référence au chapitre 2 où nous avons fait référence aux éléments de l'environnement éducatif intervenant dans l'exercice des fonctions enseignantes, on peut affirmer que le portrait des croyances et des pratiques en évaluation est moins tributaire de facteurs associés aux antécédents de l'enseignant (*Formation et Expérience*) qu'aux caractéristiques de l'établissement. En d'autres mots, les résultats s'expliquent en grande partie par l'influence du secteur d'enseignement et par la taille des cégeps.

Les croyances et les pratiques évaluatives déclarées par les répondants sont plus fortement marquées par les PGR-APC chez les enseignants des cégeps de petites tailles et parmi ceux qui enseignent dans un programme technique. Plus spécifiquement, par rapport à la variable *Secteurs*, c'est généralement la sous-catégorie *Technique*, suivie de la *Formation générale*, qui affiche un résultat supérieur, tandis que la sous-catégorie *Préuniversitaire* obtient des cotes moins élevées en comparaison. Concernant la *Taille* des cégeps, la sous-catégorie *cégeps de petite taille* obtient des résultats plus élevées, suivie de près par la sous-catégorie *cégeps de taille moyenne*, alors que la sous-catégorie *cégeps de grande taille* affiche des cotes moindres, en comparaison.

Comment comprendre l'effet du secteur sur les pratiques évaluatives dans une approche par compétences? Il s'agit de regroupements qui couvrent de nombreuses disciplines hétérogènes, ce qui indique que les différences ne s'expliquent essentiellement pas par les cultures disciplinaires. La différence la plus significative viendrait du fait que le secteur technique prépare plus directement à la pratique d'un métier ou d'une profession, contrairement à la formation générale ou au préuniversitaire. On peut également soulever le fait que de nombreux débats ont tenté de faire voir l'applicabilité plus directe de l'approche par compétences au secteur technique comparativement à la formation générale ou au secteur d'enseignement préuniversitaire, lesquels sont généralement associés dans le discours critique face à l'implantation de l'approche par compétences à l'ordre collégial (Huston, 2007). De fait, l'association de la formation générale au secteur préuniversitaire surgit fréquemment dans le discours. Or, les données indiquent des différences significatives qui obligent à user de prudence dans ce rapprochement. Notre recherche ne permet pas de cerner les facteurs déterminants dans la situation. Nous sommes tentés d'avancer l'hypothèse que la position souvent fragilisée de la formation générale par des remises en question cycliques de sa pertinence et de son apport dans le cursus collégial entraînent une attention plus soutenue des pratiques enseignantes dans ce secteur et que ce contexte aurait favorisé le développement de croyances et de pratiques évaluatives cohérentes avec l'approche par compétences à une plus grande échelle qu'au secteur préuniversitaire.

Enfin, nous avons déjà mentionné la difficulté que représente l'interprétation de l'influence exercée par la variable *Taille des cégeps* sur le fait d'entretenir des croyances ou des pratiques évaluatives plus ou moins cohérentes avec les PGR-APC. Cette difficulté résulte du fait que nous n'observons pas de régularité dans la manifestation de cet effet sur les résultats. Parfois, c'est le fait de provenir d'un cégep de moyenne taille qui explique la variabilité des résultats, d'autres fois, c'est le fait de provenir d'un cégep moyen. Nos analyses ne nous permettent pas de dégager une dynamique qu'on pourrait rationnellement appréhender. Par exemple, plus les enseignants détiennent des crédits de formation en pédagogie, plus les croyances qu'ils déclarent entretenir quant au but de l'évaluation sont cohérentes avec les PGR-APC, et ce, si l'enseignant provient d'un cégep de petite taille ou de grande taille, mais pas d'un cégep de taille moyenne. Nous avons convenu que, dans le cadre de nos travaux, le construit *Taille des cégeps* présente trop d'imprécisions pour nous permettre d'établir des constats éclairants. Cela dit, les effets observés sont indéniables et représentent une piste de recherche importante. La variable *Taille des cégeps*, en plus de référer au nombre d'intervenants ou d'étudiants, fait manifestement intervenir d'autres facteurs que de futures recherches auraient avantage à isoler. Les pistes permettant de caractériser le niveau de l'établissement sont nombreuses :

Le niveau de l'établissement désigne d'une part sa structure interne, notamment la structure organisationnelle, les politiques institutionnelles, la composition de la clientèle et du personnel et les pratiques pédagogiques à l'échelle de l'établissement, et d'autre part les interactions avec le milieu externe, notamment avec les parents, les autres établissements scolaires, les employeurs et les élites locales. » (Lalonde, 2010, 13)

S'agissant de proposer des pistes pour mieux comprendre les facteurs relevant des caractéristiques de l'établissement qui exercent une influence sur les pratiques évaluatives des enseignants, signalons les travaux de Dunberry et Péchard (2007) qui recourent au concept de *climat de transfert des apprentissages* pour expliquer le succès variable de démarche de formation selon les milieux de travail. Ce concept, facteur important dans la transformation des pratiques professionnelles, réfère à la perception que l'apprenant détient à l'égard des situations et des actions qui témoignent d'un support de l'organisation au transfert de la formation. Ainsi, au regard de l'apprentissage qu'ont dû réaliser l'ensemble des acteurs du réseau collégial en matière de renouveau pédagogique dans une perspective d'approche par compétences, l'accueil et le soutien du milieu exercerait un rôle important. L'enseignant ne porte pas seul le pouvoir de transformer ses croyances et ses pratiques. Notre recherche confirme l'influence du contexte éducatif sur les croyances et plus encore sur les pratiques évaluatives du corps enseignant des cégeps. Ainsi, nos résultats militent pour une mise en dialogue des caractéristiques des enseignants avec celles de l'établissement à cet égard. Le *climat de transfert des apprentissages* serait un concept à approfondir pour mieux cerner les dynamiques en jeu, tant au niveau des départements et des secteurs qu'à celui de l'établissement dans son ensemble.

5.7 Des pistes pour la formation

Le quatrième objectif de la recherche vise à outiller les intervenants du milieu collégial qui accompagnent les enseignants dans leur appropriation des enjeux de l'évaluation des apprentissages dans une APC. Par conséquent, nous encourageons l'utilisation des outils placés en annexe pour sonder les croyances et les pratiques des enseignants (annexe 5) et les grilles d'interprétation des résultats (annexe 6). Plus précisément, pour soutenir l'utilisation des retombées de la recherche, l'annexe 5 présente le questionnaire vierge validé dans une facture qui permet son utilisation en contexte de formation. Des versions du questionnaire regroupant les énoncés par dimension offrent la possibilité de prendre le pouls des enseignants sur des aspects spécifiques. Le questionnaire d'enquête permet de recenser les croyances et les pratiques tout en situant les répondants par rapport aux tendances du réseau. Enfin, le tableau suivant donne des

pistes pour l'utilisation du questionnaire en fonction des cibles de perfectionnement en évaluation des apprentissages au collégial.

Thématiques et activités en lien avec les compétences en évaluation des apprentissages dans un cours au collégial

| COMPÉTENCES (SELON LE GROUPE DE TRAVAIL PERFORMA, LEROUX <i>et al</i> , 2011) | THÉMATIQUES ET ACTIVITÉS |
|---|---|
| 1. Situer ses pratiques évaluatives au regard des courants d'apprentissage et d'évaluation | Le questionnaire complet, sinon la section du questionnaire abordant les <i>Buts de l'évaluation</i> peut être utilisé pour introduire à cette dimension. |
| 2. Adopter une posture éthique dans l'exercice des responsabilités professionnelles à l'égard de l'évaluation | <p>Les résultats indiquent certains questionnements entre les croyances et les pratiques concernant l'intégrité du processus d'évaluation. Les éléments qui conduisent à utiliser l'évaluation à d'autres fins qu'à celle d'obtenir une information sur le degré de développement de la compétence concerne des besoins réels de l'enseignant auxquels il faut aussi donner des pistes de solution.</p> <p>Les sections du questionnaire concernant les dimensions <i>Intégrité du processus</i> et <i>Qualité de l'évaluation</i> peuvent être utilisées séparément pour cibler cette thématique.</p> <p>L'éventaire de pratiques comporte un regroupement d'énoncés (n° E33 à E35) portant sur la notation dans les cas où la note se situe entre 57 et 59. Cette section conviendrait comme déclencheur d'une discussion sur le sujet.</p> |
| 3. Appliquer des politiques et des règlements du collège au plan de l'évaluation des apprentissages | <p>Les croyances concernant la note et plus précisément la composition de la note, le nombre d'évaluations, leur pondération plus ou moins importante affichent moins de proximité avec les PGR-APC.</p> <p>Des contradictions systémiques alimentent l'ambivalence des enseignants sur ce thème et méritent d'être abordées formellement.</p> <p>La section du questionnaire concernant la dimension <i>Notes</i> peut être utilisée pour introduire à cette problématique.</p> |
| 4. Mettre en œuvre une démarche évaluative au collégial | <p>Les données indiquent que les enseignants entretiennent des croyances quant à la place des rétroactions (évaluation formative) qui s'inscrivent dans l'approche par compétences. Il en va de même avec les pratiques.</p> <p>Les données indiquent que l'évaluation diagnostique figure parmi les démarches les moins connues.</p> <p>La section du questionnaire sur l'éventaire de pratiques permet de procéder au dénombrement des pratiques par thématiques : formes et tâches d'évaluation, types de question, pratiques collaboratives, etc.</p> |
| 5. Concevoir des tâches complexes et authentiques | Les résultats donnent des indices que le cumul de points reste une pratique courante. Que penser du degré de complexité pour de « petites évaluations qui comptent pour peu de points »? |

Les données indiquent que la formation influence le choix des pratiques évaluatives.

L'éventaire de pratiques comporte un regroupement d'énoncés (n° E1 à E5) portant sur les cibles retenues (problèmes complexes, pensée critique, progressions, etc.) de même que sur les formes et les tâches retenues par les enseignants. Cette partie offre l'occasion de questionner les pratiques les plus propices à l'évaluation de tâches complexes et authentiques.

6. Concevoir des instruments d'évaluation

Les résultats montrent que la formation amène les enseignants à faire le choix de pratiques concordantes avec l'approche par compétences. Il faut miser sur ce type de perfectionnement. En particulier, la fréquence d'utilisation de grilles s'explique par le choix des enseignants qui ont une formation en pédagogie.

Les données indiquent que les démarches les plus opératoires ayant une portée pragmatique directe ont plus d'impact sur la transformation des pratiques par le biais de la formation.

L'éventaire de pratiques comporte un regroupement d'énoncés (n° E29 à E32) portant sur les instruments de jugement choisis par les enseignants.

7. Mettre en œuvre des activités qui favorisent la participation de l'élève à son évaluation et celle de ses pairs

L'éventaire de pratiques comporte un regroupement d'énoncés (n° E36, E38, E39, E40, E42, E43, E44) portant sur l'évaluation formative et l'implication des étudiants dans ces démarches.

5.8 Apports et limites de la recherche

Notre recherche contribue à mieux connaître le corps enseignant des collèges et les facteurs qui interviennent dans l'exercice des responsabilités individuelles et collectives relatives à l'évaluation des apprentissages. En particulier, les résultats jettent un éclairage particulier sur l'ensemble du contexte éducatif entourant les pratiques enseignantes, notamment l'influence du secteur d'enseignement aussi bien sur les croyances que sur les pratiques d'évaluation des apprentissages. Toutefois, les résultats sont tributaires de divers éléments qui nous invitent à en cerner les limites.

Étant donné la nouveauté de ce champ de recherche, on doit accepter de travailler avec des mesures qui, pour certaines dimensions, mériteraient d'être améliorées. On pourrait réfléchir à redéfinir certaines dimensions qui regroupent les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages. De plus, il faut poursuivre l'exercice afin d'obtenir des mesures qui puissent documenter chacune des dimensions quant aux volets des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages. Certaines thématiques restent trop peu explorées, notamment l'intégration des technologies de l'information dans ses pratiques évaluatives.

Une des limites des résultats se rapporte à la procédure d'enquête. Si les méthodes quantitatives permettent d'appréhender des dynamiques qui caractérisent de grands ensembles, il reste que les données reposent sur des croyances et des pratiques déclarées. Nous ne pouvons pas exclure la possibilité que le phénomène de désirabilité sociale ait joué. En matière d'évaluation des apprentissages, l'examen des instruments d'évaluation et celui de leur utilisation effective présente un intérêt supérieur. En conséquence, il convient d'interpréter les résultats avec une certaine prudence, idéalement en croisant nos résultats avec ceux issus de recherches plus qualitatives.

Toutefois, même en considérant ces limites, cette recherche réussit à donner des informations intéressantes et des pistes de recherche prometteuses sur les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages au collégial.

CONCLUSION

Les croyances et les pratiques des enseignants de l'ordre collégial s'inscrivent-elles dans le prolongement de l'approche par compétences introduite par la réforme de l'enseignement collégial? En explorant cette question, l'équipe de recherche a voulu situer les croyances et les pratiques des enseignants des cégeps, répertorier les pratiques à cet égard, dégager des pistes de perfectionnement et outiller les intervenants du milieu collégial qui accompagnent les enseignants dans leur appropriation des enjeux de l'évaluation des apprentissages.

À l'automne 2011, plus de 700 enseignants en provenance d'une douzaine de cégeps répartis à la grandeur de la province ont répondu à un questionnaire d'enquête portant sur leurs croyances et leurs pratiques en évaluation des apprentissages. Les données explorent cinq dimensions propres à l'évaluation des apprentissages : le but, la qualité, l'intégrité du processus, la rétroaction et la composition de la note. À ces données s'ajoutent une lecture des fréquences d'utilisation d'un éventail de pratiques touchant plusieurs thématiques : cibles, évaluation formative et sommative, la notation et certaines pratiques collaboratives.

Les résultats indiquent que les formes d'évaluation sont variées et propices à l'évaluation de tâches complexes. L'examen papier-crayon reste la forme la plus répandue, lequel comprend le plus fréquemment des questions à développement. Le portrait actualisé des croyances et des pratiques évaluatives des enseignants des cégeps indique une adhésion, sur le plan des croyances, et une appropriation, sur le plan des pratiques, des principes généralement reconnus en évaluation, et cohérentes avec l'approche par compétences. Ce constat est particulièrement prégnant pour les résultats obtenus dans le volet des pratiques visant à préserver l'intégrité du processus. À l'inverse, les croyances associées à la note accusent globalement un écart par rapport aux principes mis de l'avant par l'approche par compétences. En particulier, les résultats donnent des indications à l'effet que le cumul de points obtenus par un bon nombre d'évaluations emporte toujours la faveur. Parallèlement, l'analyse fait ressortir des contradictions dans l'enseignement supérieur susceptibles d'agir comme une force d'inertie dans la transformation des croyances associées à la dimension *Note*.

Les résultats confirment l'influence déterminante de caractéristiques de l'établissement, au premier chef le secteur d'enseignement, sur les croyances et les pratiques évaluatives. La taille des cégeps s'avère être un facteur significatif. En revanche, notre recherche ne permet pas d'approfondir cet aspect. Poursuivant l'objectif de soutenir le développement des compétences

des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, connaître l'influence de la formation sur la proximité des croyances et des pratiques revêt un intérêt de premier ordre. À ce titre, la recherche conclut à une influence significative, mais partielle, de la formation en pédagogie sur les croyances en évaluation. En effet, combiné à d'autres facteurs, principalement le secteur d'enseignement, le fait de détenir une formation en pédagogie influence significativement les cotes de proximité des croyances en lien avec les principes généralement reconnus en évaluation et cohérents avec l'approche par compétences. Par contraste, la formation n'exerce pas d'influence significative sur les cinq dimensions de pratiques évaluatives considérées globalement mais explique les fréquences obtenues concernant le choix d'utiliser des grilles d'évaluation et l'implication de l'étudiant dans son autoévaluation formative. Enfin, l'expérience en enseignement ne s'est pas démarquée comme étant une variable significative pour expliquer les cotes de proximité des croyances ou des pratiques en regard du cadre de référence.

La recherche répond à un besoin d'actualisation des connaissances sur la question de l'évaluation des apprentissages dans le réseau collégial. Nous nous sommes attachés à mettre à jour le portrait des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages des enseignants de l'ordre collégial, dans le prolongement de la recherche menée par Howe et Ménard (1993) et dont le retentissement ne cesse de nous parvenir. De fait, les travaux mettent à la disposition du milieu des outils validés permettant de situer les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants. Les résultats permettent de prendre la mesure de la complexité des facteurs qui interviennent dans la construction des compétences des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages. Mettant l'accent sur la généralisation des résultats, nous nous sommes attachés à valider empiriquement le questionnaire d'enquête et l'identification des facteurs qui exercent une influence significative sur les croyances et les pratiques qui présentent une proximité appréciable avec les principes généralement reconnus en mesure et évaluation et cohérents avec l'approche par compétences. Nous passons le témoin aux collègues en recherche et aux intervenants du milieu pour poursuivre la réflexion et l'expérimentation.

RÉFÉRENCES

- Bélanger, D.-C. (2007). « Trois fois, passera... vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? », *Pédagogie collégiale*, 20 (2), 17-22.
- Bélanger, D.-C. (2010). « De la compétence collective dans les équipes éducatives au collégial », *Pédagogie collégiale*, 23 (2), 17-23.
- Bliem, C. L., Davinroy, K. H. (1997). *Teachers' Beliefs about Assessment and Instruction in Literacy*. National Center for Research on Evaluation, University of California.
- Chbat, J. (2004a). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Recherche PAREA, Montréal : Collège Grasset.
- Chbat, J. (2004b). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Article de vulgarisation. Montréal : Collège André Grasset.
- Chbat, J. (2009). *Questionnaire sur les pratiques pédagogiques au collégial*. [Téléaccessible] <http://questionnaire.grasset.qc.ca>
- Comité paritaire. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Montréal : CPNC.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012) *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages; Pour des évaluations justes et équitables*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, F. (2005). « Évaluer différemment. Le dossier d'étude : la relève de l'examen théorique traditionnel? », *Pédagogie collégiale*, 18 (4), 4-9.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E., Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants; Une revue critique de la littérature anglo-saxonne, *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- D'Amour, C. (1995). « À propos de l'évaluation des apprentissages, de la « mesure » et des notes », *Pédagogie collégiale*, 8 (4), 28-30.
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F. (2009). « Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec », *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 395-419.
- Dynberry, A., Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Rapport. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente. Document téléaccessible : http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T3_Dunberry_Pechard.pdf
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Fishbein, M. (1963) « An Investigation of the Relationships between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object », *Human Relations*, 16 (3), 233-239.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1986). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges.

- Howe, R. (2006). « La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, 20 (1), 10-15.
- Howe, R., Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages : étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Rapport de recherche PAREA, Collège Montmorency.
- Howe, R., Ménard, L. (1994). « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale*, 7 (3), 21-27.
- Huston, L. (2007). *L'approche par compétences : Pour une application différenciée selon les disciplines*. Acte du 27^e congrès de l'AQPC. Document téléaccessible : <http://regard.claurendeau.qc.ca/CDC/Pages/Main/Detail/Page.fr.aspx?PrmNoSeq=2&TypeRef=Normale&Prov=Sugg&Ret=Butinage&NoBnq=3&NoRef=2>
- Kingsbury, F., Tremblay, J.-Y. (2008). *Évaluer la langue écrite des collégiens : pourquoi et jusqu'où? Survolt des résultats d'une recherche portant sur les déterminants de l'évaluation de la langue*, Rapport de recherche PAREA.
- Laberge, M. (2010). *Le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans le cours L'entreprise dans le monde contemporain*, Maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Lafortune, L. (2002). « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », dans *Québec français*, n° 127, 71-73.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Liberté, J., Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, CRP, 1999.
- Lalonde, M. (2010). *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche PAREA, Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal : Guérin Éditeur.
- Lasnier, F. (2009). *Traitements statistiques pour l'élaboration d'instruments de mesure*. Séminaire de formation. Association pour la recherche au collégial.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Leroux, J.-L. (2009) *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*, Rapport de recherche PAREA, cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.-L. (2002). « La problématique de l'évaluation des compétences », *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, chapitre 1, cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.-L., et al. (2011). « Évaluer des apprentissages au collégial, une compétence à définir en "réseau" ! », Congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Lévis.
- Mansour, N. (2009). « Science teachers beliefs and practices: Issues, implications and research agenda », *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 (1), 25-48.
- Mastracci, A. (2011). *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial*. Maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.
- NCME (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*, American Federation of Teachers : National Education Association.

- OCDE (2009). « Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes » in *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, chapitre 4, OCDE, 87-135.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner, *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43 (2), 95-110.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers : Faddish of Fundamental ?, *Theory Into Practice*, 48 (4), 4-11.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs, *Pédagogie collégiale*, 20 (4), 19-26.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Stiggins, R. (1987). « NCME Instructional Module on Design and Development of Performance Assessments », *Instructional Topics in Educational Measurement*, 33-42.
- Stiggins, R. (1991a) « Assessment Literacy », *Phi Delta Kappan*, 72 (7), 534-539.
- Stiggins, R. (1991b) « Relevant classroom assessment training for teachers ». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10 (1), 7-12.
- Stiggins, R. (1992). « High Quality Classroom Assessment: What Does It Really Mean? » *Instructional Topics in Educational Measurement*, 35-39.
- Stiggins, R. (1999). « Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education » Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. (2001). « The unfulfilled promise of classroom assessment », *Educational Measurement, Issues and Practice*, 5-15.
- Stiggins, R. (2006). *Balanced Assessment Systems : Redefining Excellence In Assessment*. Educational Testing Service, Portland, 1-10.
- Stiggins, R., Conklin, N. F., Bridgeford, N. J. (1986). « Classroom Assessment: A Key to Effective Education », *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5-17.
- Stiggins, R., Arter, J. A., Chappuis, J., Chappuis, S. (2009). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right-Using It Well*. Assessment Training Institute, Allyn & Bacon.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, H. (2010). *La réforme au collégial et la relève enseignante*, article de vulgarisation d'un rapport PAREA, 11 p.
- Tardif, H. et al. (2009). *La réforme au collégial et la relève enseignante*, Rapport de recherche PAREA.
- Vause, N. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 66, 26 p.
- Vause, N. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.



ANNEXE 1

CONSENTEMENT ÉTHIQUE ET
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT
DE LA COLLECTE DE DONNÉES



Portrait actualisé des croyances ET des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

■ Identification

Titre: PORTRAIT ACTUALISÉ DES CROYANCES ET DES PRATIQUES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL

Équipe de recherche : Danielle-Claude Bélanger et Katia Tremblay, conseillères pédagogiques au Service de développement pédagogique du Collège de Maisonneuve, avec la collaboration de Robert Howe, conseiller expert en mesure et évaluation.

■ Description

1. Objectifs du projet

1. Décrire les croyances des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages en salle de classe dans un contexte d'approche par compétences.
2. Répertoire les pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages, et ce, en situation régulière de salle de classe dans un contexte d'approche par compétences.
3. Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les croyances et les pratiques des enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

2. Votre participation

La participation à cette recherche consiste à répondre de façon anonyme au questionnaire *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Il faut prévoir une vingtaine de minutes pour remplir le questionnaire.

3. Avantages et inconvénients

Le projet vise à actualiser notre connaissance du milieu collégial sous l'angle des pratiques et des croyances des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages. Le projet comporte l'inconvénient de devoir consacrer un certain temps pour répondre au questionnaire. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation, mais des enseignants pourraient se sentir importunés en répondant à certains énoncés.

Une autre conséquence qui pourrait représenter un avantage ou un inconvénient est reliée au fait que les résultats de la recherche seront accessibles à des personnes et des instances qui pourraient influencer les orientations à l'égard du perfectionnement offert aux enseignants. Toutefois, en faisant connaître vos pratiques et vos opinions, vous contribuez de façon importante à orienter le développement du réseau collégial. Les résultats visent à identifier des pistes de réflexion pour offrir du perfectionnement adapté au besoin des enseignants sur le plan pédagogique en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages.

4. Caractère confidentiel ou public des informations

La collecte de données est conduite de façon anonyme. Le traitement des données ne permettra aucunement d'associer les résultats aux départements participants ou aux répondants. Les questionnaires ne contiennent aucune information de nature nominative et seront identifiés à l'aide d'un code correspondant au collège participant sur l'enveloppe servant à transmettre les résultats. Votre questionnaire et votre formulaire de consentement seront

conservés séparément sous clé au bureau de la chercheuse principale pour la durée totale du projet. Le tout sera détruit 2 ans après la diffusion du rapport.

5. Participation volontaire

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. La personne participante peut se retirer en tout temps.

6. Diffusion

Les collèges participants à la recherche et de façon spécifique les départements participants préalablement choisis au hasard recevront une copie du rapport final et un portrait local sous forme de tableaux reprenant uniquement les données quantitatives du collège concerné. Si l'échantillon pour l'une ou l'autre des strates (préuniversitaire, technique et formation générale) dans les collèges participants ne permet pas un traitement quantitatif valide, le portrait local sera présenté globalement. Le rapport et le portrait concernant l'établissement seront transmis par le biais de la personne répondante locale PERFORMA au coordonnateur. Ce dernier rendra disponible les informations aux membres du département. À la grandeur du réseau, l'ensemble des collèges associés à PERFORMA recevront uniquement une copie du rapport qui sera aussi accessible au Centre de documentation collégiale.

■ Consentement

Je, (nom et prénom - lettres moulées) _____ déclare avoir pris

connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude en question.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Signature de la participante ou du participant :

_____ Date : _____

Signature des chercheuses :



Danielle-Claude Bélanger
chercheuse principale, conseillère pédagogique
et répondante locale PERFORMA
Collège de Maisonneuve
dcbelanger@cmaisonneuve.qc.ca

514-254-7131 poste 4957



Katia Tremblay
co-chercheuse, conseillère pédagogique associée
au dossier de la recherche
Collège de Maisonneuve
katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

514-254-7131 poste 4508

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve, Louise Lachapelle tél. : 514-254-7131 poste 4244.

Le 5 octobre 2010

Madame Danielle-Claude Bélanger
Madame Katia Tremblay
Conseillères pédagogiques
Service de développement pédagogique
Collège de Maisonneuve

OBJET : Demande d'approbation éthique du projet de recherche

Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial

Mesdames,

Suite à votre demande d'approbation éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve et suite au dépôt du complément d'information demandé, il me fait plaisir de vous transmettre la décision finale du comité concernant la recherche *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*.

Décision

Le Comité a basé son évaluation éthique de la recherche sur les documents versés au dossier le 13 septembre 2010 :

- ❖ Formulaire de demande d'approbation éthique d'un projet de recherche chez l'humain.
- ❖ Formulaire de consentement.

Au terme de cette évaluation éthique, le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve rend la décision suivante : **acceptation**.

Veillez noter qu'il est de la responsabilité des chercheurs d'informer immédiatement le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve de tout changement au formulaire de consentement ou au protocole d'expérimentation ou, selon le cas, à la méthode de collecte ou de traitement des données. L'omission d'informer le Comité d'un changement peut entraîner l'annulation de l'approbation éthique. Les changements significatifs requerront la présentation d'une nouvelle demande de certification éthique.

Le présent certificat est valide jusqu'au 5 octobre 2011.

Pour toutes questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

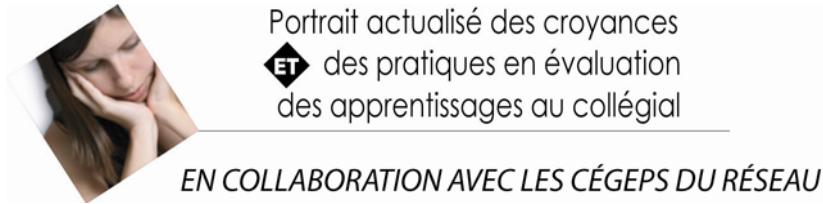
Je vous souhaite Mesdames, au nom du comité d'éthique, bonne continuation dans la conduite de cette recherche.

Cordialement,



Louise Lachapelle
Présidente du comité d'éthique de la recherche
Collège de Maisonneuve

Modèle de courriel de la part de l'équipe de recherche visant le rappel pour le retour des questionnaires dans les différents cégeps participants.



Bonjour,

Nous confirmons l'envoi des documents pour la collecte de données. Il s'agit d'un colis que vous recevrez par poste prioritaire.

Nous joignons à ce courriel des modèles de correspondance permettant de prendre contact avec les départements ainsi que pour procéder au rappel des questionnaires si nécessaire. Nous vous proposons également un modèle de lettre de la part de la direction des études visant à solliciter la collaboration des enseignants. Il est évident que ces documents vous sont envoyés à titre d'exemples. Vous êtes les meilleurs juges pour identifier la stratégie de prise de contact la plus efficace avec vos départements et vos enseignants.

Consignes pour le retour des questionnaires et des formulaires de consentement :

- Conservez la boîte d'envoi qui servira de boîte de retour.
- Le premier document dans l'envoi consiste en un bordereau de retour affranchi qu'il vous suffira d'accoler sur la boîte pour retourner les documents.
- Déposez les enveloppes cachetées contenant les questionnaires et celles contenant les formulaires de consentement.
- Postez !
- Pour toute question, n'hésitez pas à prendre contact avec Anne-Cécile Harteman, technicienne en soutien à l'équipe de recherche.
- 514-254-7131 p. 4384 / ahartemann@cmaisonneuve.qc.ca

RECEVEZ ENCORE L'EXPRESSION DE NOTRE RECONNAISSANCE
POUR VOTRE CONTRIBUTION À CE PROJET.

Danielle- Claude et Katia

Modèle de courriel pour les coordonnateurs de département.



Portrait actualisé des croyances
ET des pratiques en évaluation
des apprentissages au collégial

EN COLLABORATION AVEC LES CÉGEPS DU RÉSEAU

QUOI ? Collecte de données auprès d’enseignants des secteurs techniques, préuniversitaire et de la formation générale.

Notre cégep **[ou collègue]** est partenaire de la recherche *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial* pilotée par une équipe du Collège de Maisonneuve avec la contribution financière de PERFORMA (Perfectionnement et formation des maîtres au Collégial).

Il s’agit d’une enquête provinciale. Elle vise à refaire une étude réalisée en 1993 sur les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages (Howe et Ménard, 1993). L’objectif est de mettre à jour notre connaissance du milieu collégial en matière d’évaluation des apprentissages et d’orienter l’offre de formation aux enseignants.

COMMENT ? Afin de joindre des enseignants du secteur technique **[ou préu ou formation gén.]**, votre département a été pigé de façon aléatoire pour solliciter la participation volontaire de vos enseignants. La liste des départements pigés dans le collège est confidentielle et les données ne permettront pas de faire un lien avec le département, le programme ou les répondants.

Idéalement, la collecte pourrait avoir lieu sur place lors d’une de vos rencontres (courte présentation, distribution des questionnaires et des formulaires de consentement). Sinon, je présenterais la recherche aux enseignants du département, en transmettant les documents à remettre dans un délai d’une semaine.

QUAND ? La collecte dans l’ensemble du Québec se déroule au cours du mois d’octobre. Il s’agit donc de trouver une date dans cette période.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration.

signature

Modèle de note de service de la direction des études adressée aux départements choisis par tirage.

LOGO du cégep

Date : 4 octobre 2010
Destinataires : Coordonnateurs de départements choisis par tirage au hasard
Objet : Participation à une collecte de données concernant les croyances et pratiques en évaluation

Il est rare qu'une étude rigoureuse sur les pratiques pédagogiques s'intéresse à tout le réseau collégial. Le cégep a donné son accord pour collaborer à une recherche poursuivie dans tout le réseau concernant les *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Ce projet subventionné a reçu un avis favorable du comité d'éthique à la recherche du Collège de Maisonneuve. Cette étude pourra éclairer les collèges sur l'évolution des croyances et pratiques en évaluation des apprentissages et il pourrait aider la Direction des études et les représentants des professeurs à dégager conjointement des pistes de perfectionnement pour le personnel enseignant.

Cette note de service vous est adressée parce que l'équipe de recherche a pigé de façon aléatoire 12 cégeps francophones et, dans chacun de ces cégeps, 9 départements. Votre département a été choisi au hasard et sa participation permettra de compléter l'échantillon des enseignants représentatif des secteurs technique, préuniversitaire et de formation générale. La Direction des études et le service du développement pédagogique vous encouragent à répondre en grand nombre, afin de favoriser l'amélioration de la pertinence et de la qualité des perfectionnements offerts dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

Nous vous remercions vivement de votre collaboration à cette démarche.

Signature

Direction des études

Modèle de courriel de rappel pour le retour des questionnaires.



Portrait actualisé des croyances
ET des pratiques en évaluation
des apprentissages au collégial

EN COLLABORATION AVEC LES CÉGEPS DU RÉSEAU

QUOI ? Vous avez généreusement accepté de participer à la collecte de données dans le cadre de la recherche *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial* qui se déroule en ce moment.

Ce message vise à vous rappeler que les questionnaires et les formulaires de consentement doivent nous parvenir le plus vite possible dans des enveloppes cachetées individuellement.

DATE LIMITE DE RETOUR : _____ **(faire le rappel une semaine après la distribution des documents et accorder une semaine supplémentaire pour recevoir les documents)**

Encore merci de votre précieuse collaboration.

signature



ANNEXE 2

COMPILATION COMPLÈTE DES
FRÉQUENCES OBTENUES À PARTIR DU
QUESTIONNAIRE PRÉVALIDÉ –
AUTOMNE 2011



Portrait actualisé des croyances
ET des pratiques en évaluation
des apprentissages au collégial



Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des
apprentissages » s'adressant aux enseignantes et
enseignants du réseau collégial

Portrait spécifique : données pour l'ensemble des répondants

Total de répondants = 761

Ce portrait représente l'ensemble des fréquences obtenues
par les répondants correspondants au portrait spécifique.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 1. | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. | 20 | 14 | 65 | 190 | 209 | 263 |
| | | 2,6% | 1,8% | 8,5% | 25,0% | 27,5% | 34,6% |
| 2. | Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final. | 19 | 30 | 81 | 236 | 278 | 117 |
| | | 2,5% | 3,9% | 10,6% | 31,0% | 36,5% | 15,4% |
| 3. | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. | 8 | 5 | 33 | 140 | 235 | 340 |
| | | 1,1% | ,7% | 4,3% | 18,4% | 30,9% | 44,7% |
| 4. | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. | 10 | 19 | 54 | 142 | 171 | 365 |
| | | 1,3% | 2,5% | 7,1% | 18,7% | 22,5% | 48,0% |
| 5. | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. | 12 | 18 | 98 | 224 | 220 | 189 |
| | | 1,6% | 2,4% | 12,9% | 29,4% | 28,9% | 24,8% |
| 6. | Je remets les corrections d'un examen ou d'un travail avant d'en donner un autre. | 1 | 4 | 16 | 112 | 201 | 427 |
| | | ,1% | ,5% | 2,1% | 14,7% | 26,4% | 56,1% |
| 7. | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. | 4 | 5 | 32 | 110 | 211 | 399 |
| | | ,5% | ,7% | 4,2% | 14,5% | 27,7% | 52,4% |
| 8. | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. | 2 | 2 | 10 | 63 | 187 | 497 |
| | | ,3% | ,3% | 1,3% | 8,3% | 24,6% | 65,3% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 9. | J'intègre les notes obtenues par auto-évaluation dans la note finale du cours. | 358 | 116 | 124 | 73 | 37 | 53 |
| | | 47,0% | 15,2% | 16,3% | 9,6% | 4,9% | 7,0% |
| 10. | J'intègre les notes obtenues par l'évaluation par les pairs dans la note finale du cours. | 395 | 109 | 141 | 66 | 23 | 27 |
| | | 51,9% | 14,3% | 18,5% | 8,7% | 3,0% | 3,5% |
| 11. | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. | 1 | 3 | 17 | 86 | 213 | 441 |
| | | ,1% | ,4% | 2,2% | 11,3% | 28,0% | 58,0% |
| 12. | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. | 3 | 4 | 45 | 158 | 242 | 309 |
| | | ,4% | ,5% | 5,9% | 20,8% | 31,8% | 40,6% |
| 13. | Je m'assure de façon concrète que l'étudiant est le véritable auteur de son travail. | 25 | 30 | 83 | 183 | 209 | 231 |
| | | 3,3% | 3,9% | 10,9% | 24,0% | 27,5% | 30,4% |
| 14. | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. | 104 | 125 | 228 | 180 | 83 | 41 |
| | | 13,7% | 16,4% | 30,0% | 23,7% | 10,9% | 5,4% |
| 15. | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. | 123 | 136 | 210 | 159 | 87 | 46 |
| | | 16,2% | 17,9% | 27,6% | 20,9% | 11,4% | 6,0% |
| 16. | La perception de mes collègues concernant la moyenne de ma classe (faible ou élevée) me fait remettre en question mon jugement. | 150 | 186 | 260 | 121 | 30 | 14 |
| | | 19,7% | 24,4% | 34,2% | 15,9% | 3,9% | 1,8% |
| 17. | Il m'arrive de modifier les notes des élèves pour ajuster la moyenne de classe. | 526 | 129 | 90 | 11 | 4 | 1 |
| | | 69,1% | 17,0% | 11,8% | 1,4% | ,5% | ,1% |
| 18. | Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie. | 345 | 189 | 167 | 48 | 11 | 1 |
| | | 45,3% | 24,8% | 21,9% | 6,3% | 1,4% | ,1% |
| 19. | Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile. | 281 | 171 | 242 | 61 | 5 | 1 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| | | 36,9% | 22,5% | 31,8% | 8,0% | ,7% | ,1% |
| 20. | J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage. | 314 | 230 | 178 | 32 | 6 | 1 |
| | | 41,3% | 30,2% | 23,4% | 4,2% | ,8% | ,1% |
| 21. | Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant. | 572 | 109 | 65 | 11 | 1 | 3 |
| | | 75,2% | 14,3% | 8,5% | 1,4% | ,1% | ,4% |
| 22. | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. | 166 | 91 | 232 | 171 | 71 | 30 |
| | | 21,8% | 12,0% | 30,5% | 22,5% | 9,3% | 3,9% |
| 23. | Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux. | 441 | 119 | 123 | 57 | 16 | 5 |
| | | 58,0% | 15,6% | 16,2% | 7,5% | 2,1% | ,7% |
| 24. | Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage. | 26 | 44 | 116 | 257 | 190 | 128 |
| | | 3,4% | 5,8% | 15,2% | 33,8% | 25,0% | 16,8% |
| 25. | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. | 2 | 19 | 64 | 247 | 269 | 160 |
| | | ,3% | 2,5% | 8,4% | 32,5% | 35,3% | 21,0% |
| 26. | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. | 15 | 24 | 107 | 253 | 219 | 143 |
| | | 2,0% | 3,2% | 14,1% | 33,2% | 28,8% | 18,8% |
| 27. | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. | 8 | 5 | 23 | 149 | 227 | 349 |
| | | 1,1% | ,7% | 3,0% | 19,6% | 29,8% | 45,9% |
| 28. | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. | 6 | 8 | 29 | 212 | 270 | 236 |
| | | ,8% | 1,1% | 3,8% | 27,9% | 35,5% | 31,0% |
| 29. | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. | 9 | 25 | 79 | 255 | 251 | 142 |
| | | 1,2% | 3,3% | 10,4% | 33,5% | 33,0% | 18,7% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 30. | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je commente, en classe, les principales erreurs rencontrées. | 6 | 6 | 26 | 116 | 228 | 379 |
| | | ,8% | ,8% | 3,4% | 15,2% | 30,0% | 49,8% |

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAACCORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAACCORD
4= PLUTÔT EN ACCORD

2= EN DÉSAACCORD
5= EN ACCORD

3= PLUTÔT EN DÉSAACCORD
6= TOTALEMENT EN ACCORD

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------------------|------------|-------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAAC. | DÉSAACCORD | PLUTÔT DÉSAACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| 1. | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. | 314 | 208 | 130 | 64 | 27 | 18 |
| | | 41,3% | 27,3% | 17,1% | 8,4% | 3,5% | 2,4% |
| 2. | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. | 392 | 205 | 96 | 48 | 10 | 10 |
| | | 51,5% | 26,9% | 12,6% | 6,3% | 1,3% | 1,3% |
| 3. | Une partie des évaluations formatives devrait mettre l'accent sur l'intégration des éléments de la compétence. | 15 | 14 | 36 | 195 | 266 | 235 |
| | | 2,0% | 1,8% | 4,7% | 25,6% | 35,0% | 30,9% |
| 4. | Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative. | 246 | 199 | 120 | 95 | 66 | 35 |
| | | 32,3% | 26,1% | 15,8% | 12,5% | 8,7% | 4,6% |
| 5. | L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles. | 229 | 159 | 127 | 149 | 62 | 35 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSACC. | DÉSACCORD | PLUTÔT DÉSACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| | | 30,1% | 20,9% | 16,7% | 19,6% | 8,1% | 4,6% |
| 6. | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. | 308 | 203 | 128 | 85 | 30 | 7 |
| | | 40,5% | 26,7% | 16,8% | 11,2% | 3,9% | ,9% |
| 7. | Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note. | 106 | 171 | 175 | 205 | 66 | 38 |
| | | 13,9% | 22,5% | 23,0% | 26,9% | 8,7% | 5,0% |
| 8. | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. | 221 | 231 | 190 | 78 | 25 | 16 |
| | | 29,0% | 30,4% | 25,0% | 10,2% | 3,3% | 2,1% |
| 9. | Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages. | 22 | 53 | 103 | 227 | 184 | 172 |
| | | 2,9% | 7,0% | 13,5% | 29,8% | 24,2% | 22,6% |
| 10. | Au collégial, c'est l'affaire de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses. | 75 | 142 | 251 | 231 | 47 | 15 |
| | | 9,9% | 18,7% | 33,0% | 30,4% | 6,2% | 2,0% |
| 11. | Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. | 28 | 62 | 120 | 155 | 173 | 223 |
| | | 3,7% | 8,1% | 15,8% | 20,4% | 22,7% | 29,3% |
| 12. | Les rétroactions systématiques rendent les étudiants dépendants des enseignants pour s'améliorer. | 137 | 194 | 227 | 137 | 56 | 10 |
| | | 18,0% | 25,5% | 29,8% | 18,0% | 7,4% | 1,3% |
| 13. | L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter pour 40 % et plus de la note du cours. | 86 | 106 | 157 | 141 | 136 | 135 |
| | | 11,3% | 13,9% | 20,6% | 18,5% | 17,9% | 17,7% |
| 14. | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points. | 46 | 79 | 101 | 170 | 208 | 157 |
| | | 6,0% | 10,4% | 13,3% | 22,3% | 27,3% | 20,6% |
| 15. | La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives. | 356 | 162 | 68 | 87 | 46 | 42 |
| | | 46,8% | 21,3% | 8,9% | 11,4% | 6,0% | 5,5% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSACC. | DÉSACCORD | PLUTÔT DÉSACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| 16. | Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours. | 22 | 55 | 86 | 170 | 199 | 229 |
| | | 2,9% | 7,2% | 11,3% | 22,3% | 26,1% | 30,1% |
| 17. | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. | 367 | 228 | 116 | 34 | 8 | 8 |
| | | 48,2% | 30,0% | 15,2% | 4,5% | 1,1% | 1,1% |
| 18. | Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit. | 48 | 154 | 264 | 219 | 59 | 17 |
| | | 6,3% | 20,2% | 34,7% | 28,8% | 7,8% | 2,2% |
| 19. | La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale. | 117 | 151 | 241 | 122 | 73 | 57 |
| | | 15,4% | 19,8% | 31,7% | 16,0% | 9,6% | 7,5% |
| 20. | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. | 15 | 27 | 58 | 144 | 235 | 282 |
| | | 2,0% | 3,5% | 7,6% | 18,9% | 30,9% | 37,1% |
| 21. | Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : aux deux semaines). | 97 | 205 | 229 | 141 | 56 | 33 |
| | | 12,7% | 26,9% | 30,1% | 18,5% | 7,4% | 4,3% |
| 22. | La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail. | 76 | 126 | 157 | 217 | 109 | 76 |
| | | 10,0% | 16,6% | 20,6% | 28,5% | 14,3% | 10,0% |
| 23. | Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. | 175 | 211 | 156 | 143 | 53 | 23 |
| | | 23,0% | 27,7% | 20,5% | 18,8% | 7,0% | 3,0% |
| 24. | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. | 350 | 208 | 133 | 45 | 20 | 5 |
| | | 46,0% | 27,3% | 17,5% | 5,9% | 2,6% | ,7% |
| 25. | Il n'est pas correct d'évaluer des contenus qui n'ont pas été abordés en classe. | 19 | 30 | 80 | 86 | 159 | 387 |
| | | 2,5% | 3,9% | 10,5% | 11,3% | 20,9% | 50,9% |
| 26. | La note finale d'un cours attribuée à l'étudiant devrait refléter uniquement le niveau de compétence atteint | 24 | 40 | 142 | 227 | 188 | 140 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSACC. | DÉSACCORD | PLUTÔT DÉSACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| | par l'étudiant. | 3,2% | 5,3% | 18,7% | 29,8% | 24,7% | 18,4% |
| 27. | Pour une session donnée, tous les enseignants d'un même cours devraient utiliser les mêmes critères d'évaluation. | 62 | 46 | 60 | 170 | 178 | 245 |
| | | 8,1% | 6,0% | 7,9% | 22,3% | 23,4% | 32,2% |
| 28. | En évaluation par compétences, une note collective pour un travail d'équipe n'a pas sa place. | 93 | 157 | 197 | 156 | 88 | 70 |
| | | 12,2% | 20,6% | 25,9% | 20,5% | 11,6% | 9,2% |
| 29. | Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. | 15 | 16 | 27 | 86 | 157 | 460 |
| | | 2,0% | 2,1% | 3,5% | 11,3% | 20,6% | 60,4% |
| 30. | Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. | 187 | 139 | 161 | 181 | 63 | 30 |
| | | 24,6% | 18,3% | 21,2% | 23,8% | 8,3% | 3,9% |
| 31. | L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable. | 325 | 151 | 116 | 94 | 43 | 32 |
| | | 42,7% | 19,8% | 15,2% | 12,4% | 5,7% | 4,2% |
| 32. | L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra. | 177 | 120 | 107 | 138 | 116 | 103 |
| | | 23,3% | 15,8% | 14,1% | 18,1% | 15,2% | 13,5% |
| 33. | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. | 7 | 16 | 34 | 218 | 282 | 204 |
| | | ,9% | 2,1% | 4,5% | 28,6% | 37,1% | 26,8% |
| 34. | Des évaluations de mêmes pondérations (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la session sont préférables pour l'étudiant. | 94 | 164 | 273 | 156 | 53 | 21 |
| | | 12,4% | 21,6% | 35,9% | 20,5% | 7,0% | 2,8% |
| 35. | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. | 280 | 233 | 180 | 46 | 13 | 9 |
| | | 36,8% | 30,6% | 23,7% | 6,0% | 1,7% | 1,2% |
| 36. | On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives. | 67 | 163 | 243 | 153 | 91 | 44 |
| | | 8,8% | 21,4% | 31,9% | 20,1% | 12,0% | 5,8% |

Éventail des pratiques

Cette dernière section vise simplement à connaître l'éventail des pratiques utilisées dans le réseau. Il se peut que certaines pratiques ne s'appliquent que dans quelques cours. Dans ce cas, répondez de façon globale par rapport à l'ensemble des cours que vous donnez.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|--------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | TOTAL |
| 1. | Mes évaluations portent sur l'habileté à résoudre des problèmes complexes. | 35 | 37 | 142 | 307 | 194 | 37 | 752 |
| | | 4,7% | 4,9% | 18,9% | 40,8% | 25,8% | 4,9% | 100,0% |
| 2. | Mes évaluations portent sur la pensée critique. | 48 | 72 | 158 | 239 | 171 | 67 | 755 |
| | | 6,4% | 9,5% | 20,9% | 31,7% | 22,6% | 8,9% | 100,0% |
| 3. | Mes évaluations portent sur la créativité. | 78 | 145 | 226 | 201 | 80 | 25 | 755 |
| | | 10,3% | 19,2% | 29,9% | 26,6% | 10,6% | 3,3% | 100,0% |
| 4. | Mes évaluations portent sur les attitudes. | 132 | 119 | 192 | 171 | 110 | 31 | 755 |
| | | 17,5% | 15,8% | 25,4% | 22,6% | 14,6% | 4,1% | 100,0% |
| 5. | J'évalue la progression de l'étudiant. | 99 | 77 | 146 | 225 | 140 | 62 | 749 |
| | | 13,2% | 10,3% | 19,5% | 30,0% | 18,7% | 8,3% | 100,0% |
| 6. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des examens écrits. | 24 | 21 | 54 | 130 | 265 | 258 | 752 |
| | | 3,2% | 2,8% | 7,2% | 17,3% | 35,2% | 34,3% | 100,0% |
| 7. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des évaluations surprises. | 577 | 86 | 63 | 17 | 7 | 2 | 752 |
| | | 76,7% | 11,4% | 8,4% | 2,3% | ,9% | ,3% | 100,0% |
| 8. | Dans mes évaluations sommatives, j'intègre des questions de type alternatif (ex. : V ou F). | 210 | 153 | 154 | 150 | 68 | 21 | 756 |
| | | 27,8% | 20,2% | 20,4% | 19,8% | 9,0% | 2,8% | 100,0% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|--------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | TOTAL |
| 9. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions objectives, à choix multiple. | 186 | 121 | 164 | 154 | 99 | 29 | 753 |
| | | 24,7% | 16,1% | 21,8% | 20,5% | 13,1% | 3,9% | 100,0% |
| 10. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des questionnaires informatisés. | 538 | 69 | 57 | 37 | 27 | 25 | 753 |
| | | 71,4% | 9,2% | 7,6% | 4,9% | 3,6% | 3,3% | 100,0% |
| 11. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à court développement. | 22 | 26 | 75 | 241 | 268 | 121 | 753 |
| | | 2,9% | 3,5% | 10,0% | 32,0% | 35,6% | 16,1% | 100,0% |
| 12. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à développement long. | 70 | 54 | 157 | 160 | 203 | 104 | 748 |
| | | 9,4% | 7,2% | 21,0% | 21,4% | 27,1% | 13,9% | 100,0% |
| 13. | Dans mes examens à développement, je propose des questions «au choix» (ex. : «répondre à 3 questions parmi un choix de 8»). | 368 | 121 | 111 | 85 | 52 | 15 | 752 |
| | | 48,9% | 16,1% | 14,8% | 11,3% | 6,9% | 2,0% | 100,0% |
| 14. | Dans mes évaluations, je reprends des questions ou des problèmes réalisés en classe. | 75 | 68 | 142 | 258 | 159 | 51 | 753 |
| | | 10,0% | 9,0% | 18,9% | 34,3% | 21,1% | 6,8% | 100,0% |
| 15. | Dans mes évaluations sommatives, je donne accès aux notes et aux volumes. | 199 | 120 | 164 | 137 | 89 | 45 | 754 |
| | | 26,4% | 15,9% | 21,8% | 18,2% | 11,8% | 6,0% | 100,0% |
| 16. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des devoirs ou des exercices à la maison. | 154 | 103 | 149 | 205 | 108 | 35 | 754 |
| | | 20,4% | 13,7% | 19,8% | 27,2% | 14,3% | 4,6% | 100,0% |
| 17. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des exercices en classe. | 166 | 107 | 140 | 202 | 103 | 35 | 753 |
| | | 22,0% | 14,2% | 18,6% | 26,8% | 13,7% | 4,6% | 100,0% |
| 18. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des mini tests. | 213 | 148 | 162 | 155 | 60 | 16 | 754 |
| | | 28,2% | 19,6% | 21,5% | 20,6% | 8,0% | 2,1% | 100,0% |
| 19. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des rapports ou comptes rendus d'activités ou de | 234 | 84 | 100 | 163 | 120 | 52 | 753 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|--------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | TOTAL |
| | laboratoires. | 31,1% | 11,2% | 13,3% | 21,6% | 15,9% | 6,9% | 100,0% |
| 20. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux longs ou des recherches. | 139 | 88 | 158 | 169 | 150 | 46 | 750 |
| | | 18,5% | 11,7% | 21,1% | 22,5% | 20,0% | 6,1% | 100,0% |
| 21. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des projets. | 186 | 96 | 105 | 172 | 138 | 54 | 751 |
| | | 24,8% | 12,8% | 14,0% | 22,9% | 18,4% | 7,2% | 100,0% |
| 22. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des journaux de bord. | 328 | 119 | 115 | 107 | 64 | 22 | 755 |
| | | 43,4% | 15,8% | 15,2% | 14,2% | 8,5% | 2,9% | 100,0% |
| 23. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise le portfolio, dossier anecdotique ou dossier d'apprentissage. | 443 | 88 | 95 | 86 | 33 | 12 | 757 |
| | | 58,5% | 11,6% | 12,5% | 11,4% | 4,4% | 1,6% | 100,0% |
| 24. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des études de cas. | 241 | 55 | 114 | 178 | 120 | 48 | 756 |
| | | 31,9% | 7,3% | 15,1% | 23,5% | 15,9% | 6,3% | 100,0% |
| 25. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des présentations orales. | 164 | 64 | 214 | 195 | 90 | 30 | 757 |
| | | 21,7% | 8,5% | 28,3% | 25,8% | 11,9% | 4,0% | 100,0% |
| 26. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des simulations ou jeux de rôle. | 372 | 96 | 109 | 106 | 57 | 16 | 756 |
| | | 49,2% | 12,7% | 14,4% | 14,0% | 7,5% | 2,1% | 100,0% |
| 27. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des débats ou échanges. | 394 | 101 | 127 | 94 | 35 | 6 | 757 |
| | | 52,0% | 13,3% | 16,8% | 12,4% | 4,6% | ,8% | 100,0% |
| 28. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux d'équipe. | 122 | 66 | 197 | 219 | 115 | 34 | 753 |
| | | 16,2% | 8,8% | 26,2% | 29,1% | 15,3% | 4,5% | 100,0% |
| 29. | Dans mes pratiques d'évaluation sommative, j'utilise l'observation directe avec liste de vérification (check-list). | 353 | 77 | 121 | 109 | 64 | 25 | 749 |
| | | 47,1% | 10,3% | 16,2% | 14,6% | 8,5% | 3,3% | 100,0% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|--------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | TOTAL |
| 30. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation avec critères pondérés. | 79 | 42 | 71 | 202 | 195 | 157 | 746 |
| | | 10,6% | 5,6% | 9,5% | 27,1% | 26,1% | 21,0% | 100,0% |
| 31. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). | 156 | 81 | 146 | 160 | 125 | 83 | 751 |
| | | 20,8% | 10,8% | 19,4% | 21,3% | 16,6% | 11,1% | 100,0% |
| 32. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise un barème de correction. | 25 | 15 | 37 | 169 | 196 | 306 | 748 |
| | | 3,3% | 2,0% | 4,9% | 22,6% | 26,2% | 40,9% | 100,0% |
| 33. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, j'accorde la note de passage. | 113 | 138 | 187 | 185 | 85 | 38 | 746 |
| | | 15,1% | 18,5% | 25,1% | 24,8% | 11,4% | 5,1% | 100,0% |
| 34. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je reçois l'étudiant en entrevue pour valider les apprentissages réalisés. | 235 | 118 | 155 | 133 | 70 | 44 | 755 |
| | | 31,1% | 15,6% | 20,5% | 17,6% | 9,3% | 5,8% | 100,0% |
| 35. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je revois l'ensemble des travaux et prends ma décision. | 81 | 65 | 75 | 209 | 154 | 168 | 752 |
| | | 10,8% | 8,6% | 10,0% | 27,8% | 20,5% | 22,3% | 100,0% |
| 36. | Dans mes évaluations formatives, j'utilise des questionnaires à choix de réponses informatisés. | 548 | 72 | 70 | 36 | 17 | 6 | 749 |
| | | 73,2% | 9,6% | 9,3% | 4,8% | 2,3% | ,8% | 100,0% |
| 37. | Même en situation de risque d'échec, je sanctionne pour la qualité de la langue. | 50 | 49 | 67 | 148 | 112 | 322 | 748 |
| | | 6,7% | 6,6% | 9,0% | 19,8% | 15,0% | 43,0% | 100,0% |
| 38. | J'utilise la même grille en évaluation formative que sommative. | 77 | 44 | 84 | 208 | 162 | 159 | 734 |
| | | 10,5% | 6,0% | 11,4% | 28,3% | 22,1% | 21,7% | 100,0% |
| 39. | Mes évaluations formatives sont informelles (sans instrument). | 189 | 138 | 161 | 153 | 52 | 37 | 730 |
| | | 25,9% | 18,9% | 22,1% | 21,0% | 7,1% | 5,1% | 100,0% |
| 40. | Mes évaluations formatives sont accompagnées d'un instrument (grilles, exercices imprimés, documents, | 56 | 46 | 90 | 206 | 210 | 134 | 742 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|--------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | TOTAL |
| | etc.). | 7,5% | 6,2% | 12,1% | 27,8% | 28,3% | 18,1% | 100,0% |
| 41. | Dans mes pratiques d'évaluation formative, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). | 208 | 109 | 155 | 132 | 90 | 42 | 736 |
| | | 28,3% | 14,8% | 21,1% | 17,9% | 12,2% | 5,7% | 100,0% |
| 42. | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'auto-évaluation. | 222 | 97 | 117 | 175 | 92 | 41 | 744 |
| | | 29,8% | 13,0% | 15,7% | 23,5% | 12,4% | 5,5% | 100,0% |
| 43. | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'évaluation par les pairs. | 306 | 134 | 136 | 113 | 53 | 10 | 752 |
| | | 40,7% | 17,8% | 18,1% | 15,0% | 7,0% | 1,3% | 100,0% |
| 44. | J'évalue moi-même les évaluations formatives. | 42 | 44 | 78 | 220 | 164 | 199 | 747 |
| | | 5,6% | 5,9% | 10,4% | 29,5% | 22,0% | 26,6% | 100,0% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|-------------------|--------|
| | PRATIQUES COLLECTIVES | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | NE S'APPLIQUE PAS | TOTAL |
| 45. | Le choix de certaines évaluations est fait par l'assemblée départementale. | 216 | 102 | 154 | 119 | 82 | 56 | 19 | 748 |
| | | 28,9% | 13,6% | 20,6% | 15,9% | 11,0% | 7,5% | 2,5% | 100,0% |
| 46. | Le choix des types d'instruments d'évaluation est fait par moi et mes collègues donnant le même cours. | 58 | 45 | 75 | 182 | 157 | 190 | 41 | 748 |
| | | 7,8% | 6,0% | 10,0% | 24,3% | 21,0% | 25,4% | 5,5% | 100,0% |
| 47. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes évaluations. | 56 | 69 | 120 | 162 | 162 | 122 | 50 | 741 |
| | | 7,6% | 9,3% | 16,2% | 21,9% | 21,9% | 16,5% | 6,7% | 100,0% |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|-------------------|--------|
| | PRATIQUES COLLECTIVES | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | NE S'APPLIQUE PAS | TOTAL |
| 48. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes grilles d'évaluation. | 53 | 67 | 106 | 162 | 169 | 137 | 50 | 744 |
| | | 7,1% | 9,0% | 14,2% | 21,8% | 22,7% | 18,4% | 6,7% | 100,0% |
| 49. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes critères de correction. | 40 | 44 | 95 | 198 | 184 | 133 | 48 | 742 |
| | | 5,4% | 5,9% | 12,8% | 26,7% | 24,8% | 17,9% | 6,5% | 100,0% |
| 50. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes conditions de passation pour l'évaluation finale de cours. | 33 | 28 | 47 | 176 | 188 | 218 | 50 | 740 |
| | | 4,5% | 3,8% | 6,4% | 23,8% | 25,4% | 29,5% | 6,8% | 100,0% |

Coordonnées

| | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|
| Sexe | Homme ₁ =333 (44,0%) | Femme ₂ =423(56,0%) | | |
| Expérience en enseignement | 1-3 ans ₁ =120 (15,9%) | 4-9 ans ₂ =174 (23,1%) | 10-15 ans ₃ =146 (19,4%) | 16-30 ans ₄ =250 (33,2%) 31 et plus ₅ =64 (8,5%) |
| Département d'attache | Technique ₁ = 347 (46,4%) | Préuniversitaire ₂ =169 (22,6%) | Formation générale ₃ =201 (26,9%) | 4 T et P = 17 (2,3%) 5 P et F = 14 (1,9%) |

Formation créditée en évaluation des apprentissages depuis 2000 :

Aucun crédit ₁ 449(64,7%) 1 à 3 crédits ₂= 135 (19,5%) 4 à 15 crédits ₃ =87 (12,5%) 16 à 30 crédits ₄ = 9 (1,3%) Plus de 30₅= 14 (2,0%)

Formation créditée en pédagogie depuis 2000 :

Aucun crédit ₁ 365(51,3%) 1 à 3 crédits ₂=94 (13,4%) 4 à 15 crédits₃= 146 (20,8%) 16 à 30 crédits ₄=48 (6,8%) Plus de 30₅=49 (7%)

Diplôme obtenu en pédagogie depuis 2000 : oui₁ = 154 (21,4%) non₂=564 (78,6%)

Merci de votre précieuse collaboration.



ANNEXE 3

COMPILATION DES RÉSULTATS
CONCERNANT L'ÉVENTAIL DE
PRATIQUES PAR ORDRE DÉCROISSANT
DE FRÉQUENCES

Ensemble des résultats : éventail de pratiques

| N ^o QUESTION | FRÉQUENCE MOYENNE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 | ÉCART-TYPE | ÉNONCÉ |
|----------------------------|--|------------|---|
| E32 | 4,89 | 1,24 | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise un barème de correction. |
| E06 | 4,82 | 1,24 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des examens écrits. |
| E50 | 4,76 | 1,45 | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes conditions de passation pour l'évaluation finale de cours. |
| E37 | 4,59 | 1,57 | Même en situation de risque d'échec, je sanctionne pour la qualité de la langue. |
| E46 | 4,43 | 1,61 | Le choix des types d'instruments d'évaluation est fait par moi et mes collègues donnant le même cours. |
| E11 | 4,42 | 1,15 | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à court développement. |
| E49 | 4,39 | 1,50 | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes critères de correction. |
| E44 | 4,37 | 1,41 | J'évalue moi-même les évaluations formatives. |
| E48 | 4,26 | 1,63 | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes grilles d'évaluation. |
| E40 | 4,18 | 1,42 | Mes évaluations formatives sont accompagnées d'un instrument (grilles, exercices imprimés, documents, etc.). |
| E47 | 4,17 | 1,64 | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes évaluations. |
| E30 | 4,15 | 1,53 | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation avec critères pondérés. |
| E38 | 4,11 | 1,54 | J'utilise la même grille en évaluation formative que sommative. |
| E35 | 4,06 | 1,58 | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je revois l'ensemble des travaux et prends ma décision. |
| E01 | 3,93 | 1,12 | Mes évaluations portent sur l'habileté à résoudre des problèmes complexes. |
| E12 | 3,91 | 1,47 | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à développement long. |
| E02 | 3,81 | 1,30 | Mes évaluations portent sur la pensée critique. |
| E14 | 3,68 | 1,35 | Dans mes évaluations, je reprends des questions ou des problèmes réalisés en classe. |
| E05 | 3,56 | 1,45 | J'évalue la progression de l'étudiant. |
| E31 | 3,34 | 1,64 | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). |
| E20 | 3,33 | 1,53 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux longs ou des recherches. |
| E28 | 3,32 | 1,39 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux d'équipe. |
| E03 | 3,19 | 1,25 | Mes évaluations portent sur la créativité. |
| E21 | 3,18 | 1,65 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des projets. |
| E16 | 3,16 | 1,48 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des devoirs ou des exercices à la |

maison.

| | | | |
|-----|------|------|--|
| E04 | 3,14 | 1,42 | Mes évaluations portent sur les attitudes. |
| E33 | 3,14 | 1,40 | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, j'accorde la note de passage. |
| E17 | 3,10 | 1,50 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des exercices en classe. |
| E25 | 3,10 | 1,43 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des présentations orales. |
| E24 | 3,02 | 1,67 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des études de cas. |
| E19 | 3,01 | 1,68 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des rapports ou comptes rendus d'activités ou de laboratoires. |
| E45 | 2,99 | 1,72 | Le choix de certaines évaluations est fait par l'assemblée départementale. |
| E09 | 2,93 | 1,49 | Dans mes évaluations, j'intègre des questions objectives, à choix multiples. |
| E15 | 2,91 | 1,54 | Dans mes évaluations sommatives, je donne accès aux notes et aux volumes. |
| E42 | 2,91 | 1,59 | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'auto-évaluation. |
| E41 | 2,88 | 1,56 | Dans mes pratiques d'évaluation formative, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). |
| E39 | 2,80 | 1,46 | Mes évaluations formatives sont informelles (sans instrument). |
| E34 | 2,74 | 1,55 | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je reçois l'étudiant en entrevue pour valider les apprentissages réalisés. |
| E08 | 2,71 | 1,42 | Dans mes évaluations sommatives, j'intègre des questions de type alternatif (ex. : V ou F). |
| E18 | 2,67 | 1,39 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des mini tests. |
| E22 | 2,37 | 1,50 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des journaux de bord. |
| E29 | 2,37 | 1,54 | Dans mes pratiques d'évaluation sommative, j'utilise l'observation directe avec liste de vérification (check-list). |
| E43 | 2,34 | 1,39 | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'évaluation par les pairs. |
| E26 | 2,24 | 1,47 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des simulations ou jeux de rôle. |
| E13 | 2,17 | 1,41 | Dans mes examens à développement, je propose des questions "au choix" (ex. : "répondre à 3 questions parmi un choix de 8"). |
| E27 | 2,06 | 1,31 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des débats ou échanges. |
| E23 | 1,96 | 1,35 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise le portfolio, dossier anecdotique ou dossier d'apprentissage. |
| E10 | 1,70 | 1,31 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des questionnaires informatisés. |
| E36 | 1,56 | 1,08 | Dans mes évaluations formatives, j'utilise des questionnaires à choix de réponses informatisés. |
| E07 | 1,40 | 0,84 | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des évaluations surprises. |

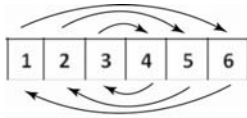


ANNEXE 4

COMPILATION DES RÉSULTATS DE
CROYANCES ET DE PRATIQUES PAR
ORDRE DÉCROISSANT DE COTES DE
PROXIMITÉ

Ensemble des résultats : énoncés de croyances et de pratiques

Interprétation générale : « Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. »
 Les croyances des enseignants au sujet de cet énoncé se situent en prolongement des principes généralement reconnus (PGR-APC) de façon marquée (COTE = 5.28/6)



Interprétation des énoncés recodés : « Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. » Formulation contraire aux principes généralement reconnus : l'évaluation formative est nécessaire même au collégial. Les enseignants partagent cette croyance de façon marquée (COTE = 5.17/6).

Énoncés de croyances (par ordre décroissant des cotes de proximité)

Plus la cote est élevée, plus l'énoncé (recodé selon le cas) indique une croyance en concordance avec le cadre de référence

| DIMENSION ET N° ÉNONCÉ | ÉNONCÉ | N.B. : RECODÉ | MOYENNE (COTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|------------------------|--|---------------|--|
| DIM3-C29 | Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. | | 5,28 |
| DIM1-C2 | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. | R | 5,17 |
| DIM1-C17 | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. | R | 5,17 |
| DIM1-C24 | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. | R | 5,06 |
| DIM4-C35 | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. | R | 4,91 |
| DIM1-C1 | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. | R | 4,87 |
| DIM1-C6 | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. | | 4,86 |
| DIM4-C20 | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. | | 4,84 |
| DIM4-C33 | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. | | 4,79 |
| DIM3-C15 | La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives. | R | 4,75 |
| DIM3-C31 | L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable. | R | 4,69 |
| DIM4-C8 | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. | R | 4,65 |
| DIM5-C16 | Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours. | | 4,52 |
| DIM1-C4 | Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative. | R | 4,47 |
| DIM3-C11 | Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. | R | 4,38 |
| DIM4-C9 | Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages. | | 4,33 |

| | | | |
|----------|---|---|------|
| DIM3-C23 | Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. | R | 4,32 |
| DIM1-C5 | L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles. | R | 4,31 |
| DIM5-C26 | La note finale d'un cours attribuée à l'étudiant devrait refléter uniquement le niveau de compétence atteint par l'étudiant. | | 4,23 |
| DIM3-C30 | Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. | R | 4,15 |
| DIM5-C21 | Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : aux deux semaines). | R | 4,06 |
| DIM5-C34 | Des évaluations de mêmes pondérations (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la session sont préférables pour l'étudiant. | R | 4,04 |
| DIM3-C7 | Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note. | R | 3,91 |
| DIM1-C10 | Au collégial, c'est l'affaire de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses. | R | 3,90 |
| DIM4-C18 | Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit. | R | 3,82 |
| DIM3-C32 | L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra. | R | 3,73 |
| DIM5-C13 | L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter pour 40 % et plus de la note du cours. | | 3,71 |
| DIM3-C22 | La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail. | R | 3,49 |
| DIM5-C36 | On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives. | | 3,22 |
| DIM5-C19 | La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale. | | 3,07 |
| DIM5-C14 | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points. | R | 2,84 |

Énoncés de pratiques (par ordre décroissant des cotes de proximité)

Plus la cote est élevée, plus l'énoncé (recodé selon le cas) indique une pratique en concordance avec le cadre de référence

| DIMENSION ET N° ÉNONCÉ | ÉNONCÉ | N.B. : RECODÉ | MOYENNE (COTE SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 6 APRÈS RECODIFICATION) |
|------------------------|--|---------------|--|
| DIM3-P21 | Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant. | R | 5,62 |
| DIM2-P8 | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. | | 5,53 |
| DIM3-P17 | Il m'arrive de modifier les notes des étudiants pour ajuster la moyenne de classe. | R | 5,52 |
| DIM2-P11 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. | | 5,40 |
| DIM1-P4 | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. | | 5,26 |
| DIM2-P7 | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. | | 5,25 |
| DIM3-P23 | Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux. | R | 5,18 |
| DIM1-P3 | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. | | 5,15 |
| DIM2-P27 | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. | | 5,14 |

| | | | |
|----------|---|---|------|
| DIM3-P20 | J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage. | R | 5,07 |
| DIM3-P18 | Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie. | R | 5,06 |
| DIM2-P12 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. | | 5,05 |
| DIM4-P28 | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. | | 4,89 |
| DIM3-P19 | Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile. | R | 4,87 |
| DIM1-P1 | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. | | 4,67 |
| DIM4-P25 | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. | | 4,63 |
| DIM4-P5 | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. | | 4,56 |
| DIM1-P26 | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. | | 4,56 |
| DIM4-P29 | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. | | 4,50 |
| DIM1-P2 | Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final. | | 4,42 |
| DIM1-P24 | Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage. | | 4,32 |
| DIM2-P14 | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. | | 3,18 |
| DIM2-P15 | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. | | 3,12 |
| DIM1-P22 | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. | | 2,89 |



ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE « CROYANCES ET PRATIQUES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES »

*Document d'accompagnement pour
une utilisation future du questionnaire
validé en fonction des cinq dimensions*

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible. Il faut compter environ 15 minutes de temps de passation.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-1 | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-2 | Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-3 | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-4 | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-5 | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-6 | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-7 | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-8 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-9 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-10 | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-11 | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-12 | Il m'arrive de modifier les notes des élèves pour ajuster la moyenne de classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-13 | Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-14 | Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-15 | J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-16 | Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-17 | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-18 | Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-19 | Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-20 | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-21 | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-22 | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-23 | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-24 | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « PRATIQUES »

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAACCORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAACCORD
4= PLUTÔT EN ACCORD

2= EN DÉSAACCORD
5= EN ACCORD

3= PLUTÔT EN DÉSAACCORD
6= TOTALEMENT EN ACCORD

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------------------|------------|-------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAAC. | DÉSAACCORD | PLUTÔT DÉSAACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| C-1 | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-2 | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-3 | Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-4 | L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-5 | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-6 | Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-7 | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-8 | Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-9 | Au collégial, c'est l'affaire de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-10 | Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-11 | L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter pour 40 % et plus de la note du cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-12 | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-13 | La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-14 | Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-15 | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSACC. | DÉSACCORD | PLUTÔT DÉSACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| C-16 | Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-17 | La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-18 | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-19 | Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : aux deux semaines). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-20 | La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-21 | Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-22 | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-23 | La note finale d'un cours attribuée à l'étudiant devrait refléter uniquement le niveau de compétence atteint par l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-24 | Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-25 | Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-26 | L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-27 | L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-28 | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-29 | Des évaluations de mêmes pondérations (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la session sont préférables pour l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-30 | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-31 | On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « CROYANCES »

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

EXTRAIT

DIMENSION 1 : BUT DE L'ÉVALUATION

Cet extrait comporte les énoncés associés à l'une des 5 dimensions du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». La numérotation des énoncés suit les chiffres du questionnaire complet.

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-1 | J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-2 | Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-3 | Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-4 | Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-17 | J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appoint si nécessaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-19 | Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-21 | Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « BUTS - PRATIQUES »

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAACCORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAACCORD 2= EN DÉSAACCORD 3= PLUTÔT EN DÉSAACCORD
4= PLUTÔT EN ACCORD 5= EN ACCORD 6= TOTALEMENT EN ACCORD

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------------------------|------------|--------|---------------|--------|------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAACCORD | DÉSAACCORD | PLUTÔT | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT |
| C-1 | L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-2 | Au collégial, il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-3 | Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-4 | L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-5 | Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-9 | Au collégial, c'est l'affaire de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-15 | Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-22 | La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « BUTS - CROYANCES »

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

EXTRAIT

DIMENSION 2 : Qualité

Cet extrait comporte les énoncés associés à l'une des 5 dimensions du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». La numérotation des énoncés suit les chiffres du questionnaire complet.

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-6 | Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-7 | Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-8 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-9 | Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-10 | Je fais examiner mes consignes de travaux ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-11 | Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-22 | Lorsque je rédige un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « QUALITÉ - PRATIQUES »

P.S. IL N'Y A PAS D'ÉNONCÉ DE CROYANCES POUR CETTE DIMENSION.

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

EXTRAIT

DIMENSION 3 : Intégrité

Cet extrait comporte les énoncés associés à l'une des 5 dimensions du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ».

La numérotation des énoncés suit les chiffres du questionnaire complet.

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-12 | Il m'arrive de modifier les notes des élèves pour ajuster la moyenne de classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-13 | Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-14 | Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-15 | J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-16 | Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-18 | Sans égard pour le contenu, il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « INTÉGRITÉ - PRATIQUES »

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAccORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAccORD

2= EN DÉSAccORD

3= PLUTÔT EN DÉSAccORD

4= PLUTÔT EN ACCORD

5= EN ACCORD

6= TOTALEMENT EN ACCORD

SECTIONS DES CROYANCES

Coefficient alpha : 0,63

Composante principale : 2

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAcc. | DÉSAccORD | PLUTÔT DÉSAccORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| C-6 | Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-10 | Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-13 | La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-20 | La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-21 | Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-24 | Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-25 | Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-26 | L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-27 | L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « INTÉGRITÉ - CROYANCES »

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

EXTRAIT

DIMENSION 4 : Rétroaction

Cet extrait comporte les énoncés associés à l'une des 5 dimensions du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». La numérotation des énoncés suit les chiffres du questionnaire complet.

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE FAIS...

Cette partie vise à faire l'inventaire des pratiques dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à vos pratiques courantes. On entend par évaluation sommative toute démarche à laquelle vous attribuez des points contribuant à la note finale de cours.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| P-5 | Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-20 | Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-23 | À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| P-24 | Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « RÉTROACTION - PRATIQUES »

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAACCORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAACCORD

2= EN DÉSAACCORD

3= PLUTÔT EN DÉSAACCORD

4= PLUTÔT EN ACCORD

5= EN ACCORD

6= TOTALEMENT EN ACCORD

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|-----------------------|------------|-------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAACCORD | DÉSAACCORD | PLUTÔT DÉSAACCORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| C-7 | J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-8 | Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-16 | Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-18 | Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-28 | À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-30 | La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « RÉTROACTION - CROYANCES »

Questionnaire

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

s'adressant aux enseignantes et enseignants du réseau collégial

EXTRAIT

DIMENSION 5 : Notes

Cet extrait comporte les énoncés associés à l'une des 5 dimensions du questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». La numérotation des énoncés suit les chiffres du questionnaire complet.

Liminaire

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible.

Le présent questionnaire a été établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Un guide d'interprétation des données a été produit par l'équipe de chercheurs. On peut le retracer dans les annexes du rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Pour chaque question, veuillez répondre sur le questionnaire en encerclant le chiffre qui correspond à la réponse choisie.

N. B. : Dans ce questionnaire, les termes *évaluation sommative* font aussi bien référence à l'évaluation sommative que certificative. De plus, le masculin réfère aux deux genres.

CE QUE JE PENSE...

Cette partie vise à faire l'inventaire des croyances dans le réseau en matière d'évaluation des apprentissages. Répondez en vous référant à votre opinion personnelle, même si votre contexte d'enseignement ne vous permet pas nécessairement de mettre en pratique ces croyances.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD OU DE DÉSAccORD :

1= TOTALEMENT EN DÉSAccORD
4= PLUTÔT EN ACCORD

2= EN DÉSAccORD
5= EN ACCORD

3= PLUTÔT EN DÉSAccORD
6= TOTALEMENT EN ACCORD

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------------------|-----------|------------------|---------------|--------|-------------------|
| | | TOTALEMENT DÉSAcc. | DÉSAccORD | PLUTÔT DÉSAccORD | PLUTÔT ACCORD | ACCORD | TOTALEMENT ACCORD |
| C-11 | L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter pour 40 % et plus de la note du cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-12 | Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-14 | Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale de cours pour réussir le cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-17 | La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-19 | Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : aux deux semaines). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-23 | La note finale d'un cours attribuée à l'étudiant devrait refléter uniquement le niveau de compétence atteint par l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-29 | Des évaluations de mêmes pondérations (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la session sont préférables pour l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| C-31 | On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FIN DE LA SECTION « NOTES – CROYANCES »

p. s. Cette dimension ne comporte pas d'énoncé de pratiques.



ANNEXE 6

INSTRUMENTS D'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE « CROYANCES ET PRATIQUES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES »

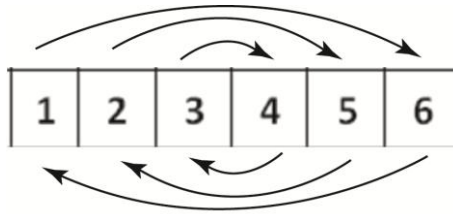
*Document d'accompagnement pour une
utilisation future du questionnaire validé en
fonction des cinq dimensions*

Questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages au collégial »

Outil d'interprétation des résultats individuels

Cet outil vous permet de reporter vos réponses et d'établir des totaux pour chaque dimension étudiée. Plus le résultat obtenu est élevé, plus vos croyances et vos pratiques ont une proximité avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation et cohérentes avec l'approche par compétences.

ATTENTION, certains énoncés sont formulés dans le sens contraire de la pratique reconnue en mesure et évaluation et cohérente avec l'approche par compétences. Il faut donc inverser votre réponse dans ce guide d'interprétation des résultats, lorsque requis.



Le présent guide accompagne l'interprétation des résultats à un questionnaire établi et validé dans le cadre d'une recherche sur les croyances et les pratiques évaluatives des enseignants du collégial. Une présentation approfondie de chaque dimension se trouve dans le rapport de recherche :

Bélanger, D. C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve et Délégation collégiale PERFORMA.

Dimension 1 – BUT

DESCRIPTION

Cette dimension réfère aux buts pour lesquels l'enseignant évalue. Selon les principes généralement reconnus, l'évaluation doit soutenir l'apprentissage ou en rendre compte. Elle doit répondre aux besoins des étudiants, des enseignants et des instances du système éducatif. À ce titre, l'évaluation des apprentissages doit témoigner du degré de développement de la compétence et fournir aux personnes ou aux instances concernées l'information nécessaire pour qu'elles puissent prendre des décisions qui touchent l'apprentissage et la sanction.

| PRATIQUES Reportez vos réponses dans les cases ci-dessous | | | CROYANCES Reportez vos réponses INVERSÉES dans les cases ci-dessous | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | | | | | |
| P1. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 42 , plus cette partie est en concordance avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. | C1. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 48 , plus cette partie est en concordance avec les croyances associées aux pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. |
| P2. | | | C2. | | |
| P3. | | | C3. | | |
| P4. | | | C4. | | |
| P17. | | | C5. | | |
| P19. | | | C9. | | |
| P21. | | | C15. | | |
| Total = | | | C22. | | |
| | | | Total = | | |

Clé de lecture pour identifier certains sous-thèmes de cette dimension :

| | | |
|-------------------------------------|------------------|---|
| Sanction : | P3 | C1 (nég), C4 (nég) |
| Soutenir l'apprentissage : | P1, P2, P19, P21 | C2 (nég), C3 (nég), C22 (nég), C9 (nég) |
| Information soutien à la décision : | P4, P17 | C15 (nég), C5 (nég) |

Dimension 2 – QUALITÉ

DESCRIPTION

Cette dimension réfère aux critères qui permettent de mettre en œuvre une évaluation de qualité. L'enseignant doit prendre en compte les critères de qualité généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages : la validité du dispositif de mesure en fonction de la compétence visée; l'équité et transparence des critères et des consignes s'appliquant à l'évaluation; le contrôle des sources d'erreur de mesure.

Notes : cette dimension ne comporte pas d'énoncé de croyances.

| P R A T I Q U E S | | |
|--|--|--|
| Reportez vos réponses dans les cases ci-dessous | | |
| P6. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 42 , plus cette partie est en concordance avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. |
| P7. | | |
| P8. | | |
| P9. | | |
| P10. | | |
| P11. | | |
| P22. | | |
| Total = | | |

Clé de lecture pour identifier certains sous-thèmes de cette dimension :

Équité-transparence : P8, P9

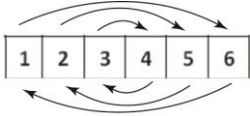
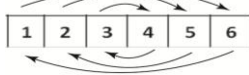
Validité : P6, P7, P22

Contrôle des sources d'erreurs : P10, P11

Dimension 3 – INTÉGRITÉ

DESCRIPTION

Cette dimension réfère à la nécessité de neutraliser les atteintes à l'intégrité du processus d'évaluation. Selon les pratiques généralement reconnues, l'enseignant porte attention aux dérivés possibles du processus d'évaluation. Il s'agit d'éviter les démarches visant des objectifs autres que l'obtention d'une information sur le développement de la compétence de l'étudiant : intervention sur la moyenne du groupe, gestion de classe (présence, attention), gestion du comportement d'étude, récompenser ou punir, prédisposition partielle à l'égard de l'étudiant, etc.

| PRATIQUES Reportez vos réponses INVERSÉES dans les cases ci-dessous  | | | CROYANCES | | |
|---|--|---|--|--|---|
| P12. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 36 , plus cette partie est en concordance avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. | C10. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 54 , plus cette partie est en concordance avec les croyances associées aux pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. |
| P13. | | | C24. | | |
| P14. | | | Réponses INVERSÉES pour la suite  | | |
| P15. | | | | | |
| P16. | | | C6. | | |
| P18. | | | C13. | | |
| Total = | | | C20. | | |
| | | C21. | | | |
| | | C25. | | | |
| | | C26. | | | |
| | | C27. | | | |
| | | Total = | | | |

Clé de lecture pour identifier certains sous-thèmes de cette dimension :

Agir sur la moyenne du groupe : P14 (nég), P12 (nég) Agir sur la moyenne du groupe : C25 (nég)

Gestion de l'étude : P18 (nég) Donner libre court à ses prédispositions envers l'étudiant : C24

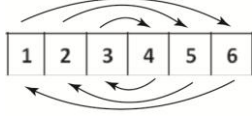
Récompense-punition : P15 (nég), P16 (nég) Gestion de l'étude : C13 (nég), C26 (nég)

Donner libre court à ses prédispositions envers l'étudiant : P13 (nég) Récompense-punition : C6 (nég), C21 (nég), C37 (nég), C10, C20 (nég)

Dimension 4 – RETROACTION

DESCRIPTION

Cette dimension réfère aux rétroactions concernant les apprentissages. Selon les pratiques généralement reconnues, les rétroactions fournissent des informations détaillées permettant de corriger les erreurs ou de renforcer les points forts. À cette fin, l'enseignant cible l'apprentissage de chacun des étudiants et s'assure de leur compréhension à l'égard des informations transmises.

| PRATIQUES Reportez vos réponses dans les cases ci-dessous | | | CROYANCES Reportez vos réponses dans les cases ci-dessous | | |
|--|--|---|---|--|---|
| P5 | | Interprétation : Plus le total s'approche de 24 , plus cette partie est en concordance avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. | C7. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 36 , plus cette partie est en concordance avec les croyances associées aux pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. |
| P20 | | | C8. | | |
| P23 | | | C18. | | |
| P24 | | | C28. | | |
| Total = | | | Réponses INVERSÉES pour la suite  | | |
| | | C16. | | | |
| | | C30. | | | |
| | | Total = | | | |

Clé de lecture pour identifier certains sous-thèmes de cette dimension :

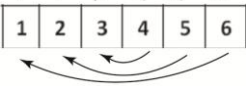
| | | |
|-------------------------|----------|------------------------|
| Corriger-Renforcer : | P25, P29 | C30 (nég), C28 |
| Qualité de la démarche: | P5, P28 | C7, C8, C16 (nég), C18 |

Dimension 5 –NOTE

DESCRIPTION

Cette catégorie réfère à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats d'évaluation sommative. Selon les pratiques généralement reconnues, les démarches évaluatives portent sur un apprentissage que l'on juge suffisamment important à évaluer. Elles surviennent à des moments significatifs au cours de l'apprentissage et se traduisent dans la note finale par des résultats qui ont un poids conséquent. Ainsi, la pondération est fonction de l'importance de la manifestation de la compétence ou de ses éléments.

Notes : cette dimension ne comporte pas d'énoncé de pratiques.

| Croyances | | |
|---|--|--|
| Reportez vos réponses dans les cases ci-dessous | | |
| C11. | | Interprétation : Plus le total s'approche de 48 , plus cette partie est en concordance avec les pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation ou encore avec l'approche par compétences. |
| C14. | | |
| C17. | | |
| C23. | | |
| C31. | | |
| Réponses INVERSÉES pour la suite | | |
|  | | |
| C12. | | |
| C19. | | |
| C29. | | |
| Total = | | |

Clé de lecture pour identifier certains sous-thèmes de cette dimension :

Poids : C11, C17, C14, C12 (nég), C29 (nég).

Apprentissage - Moment : C31, C19 (nég).

Objet d'évaluation- compétence : C23



Conseils pour l'utilisation des résultats de la recherche dans le cadre d'une formation

- DÉMARCHE : Dresser un portrait des pratiques en évaluation des apprentissages
 - OUTIL : Extrait du questionnaire « Croyance et pratique en évaluation des apprentissages » (2010), 3^e partie (voir extrait du questionnaire)
 - RÉSULTATS : Énumération – dénombrement des pratiques pour chaque professeur
 - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS :
 - L'interprétation est très circonstancielle en fonction de chaque individu. La comparaison avec le réseau paraît peu pertinente pour tirer des conclusions – situer l'enseignant par rapport à la fréquence des pratiques déclarées globalement. L'analyse des pratiques déclarées par l'enseignant à la lumière des compétences visées dans le cours semble plus pertinente (travail sur la validité des pratiques d'évaluation).
 - Il pourrait être intéressant de traiter les énoncés en fonction des thématiques (formative, sommative, notation, etc.) afin de centrer le regard de l'enseignant sur des aspects distincts de la démarche d'évaluation.
- A. Cibles (5 énoncés)
N° énoncé : 1, 2, 3, 4, 5
- B. Évaluation formative (8 énoncés)
N° énoncé : 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
- C. Notation (4 énoncés)
N° énoncé : 33, 34, 35, 37
- D. Pratiques collectives (6 énoncés)
N° énoncé : 45, 46, 47, 48, 49, 50
- E. Évaluation sommative (27 énoncés)

SOUS-THÈMES :

Formes et tâches d'évaluation (15 énoncés)

N° énoncé : 6, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Types de questions

N° énoncé : 8, 9, 11, 12

Instruments de jugement

N° énoncé : 29, 30, 31, 32

Divers

N° énoncé : 10, 13, 14, 15

- EXPLOITATION DANS UNE FORMATION :
 - Utiliser comme déclencheur pour la réflexion sur les pratiques (ex. : est-ce que ces pratiques sont les meilleures pour observer la manifestation des compétences), pour ouvrir un dialogue entre les professeurs, pour se servir des pratiques déclarées afin de faire le pont avec les contenus abordés, sensibiliser à l'ensemble des critères qui permettent d'apprécier les pratiques (contexte, discipline, compétences, etc.).
 - Prendre garde aux généralisations abusives ou aux comparaisons non significatives.

Références :

Questionnaire « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages » (2010), Collège de Maisonneuve.

Bélanger, D.-C., Tremblay, K., Howe, R. (2011). « Une mosaïque de pratiques d'évaluation des apprentissages », colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 2011.

Bélanger, D.-C., Tremblay, K. et Howe, R., collaborateur. (2012). « Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial », Rapport de recherche, Délégation collégiale PERFORMA et Collège de Maisonneuve.



MON PORTRAIT PERSONNEL : l'éventail de mes pratiques en évaluation des apprentissages

Cet outil est un extrait du questionnaire de recherche « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ».

Répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes, sans égard aux politiques institutionnelles. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il se peut que certaines pratiques ne s'appliquent que dans quelques cours. Dans ce cas, répondez de façon globale par rapport à l'ensemble des cours que vous donnez.

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE EN ENCERCLANT LE CHIFFRE CORRESPONDANT :

1= JAMAIS 2= TRÈS RAREMENT 3= RAREMENT 4= SOUVENT 5= TRÈS SOUVENT 6= TOUJOURS

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 1. | Mes évaluations portent sur l'habileté à résoudre des problèmes complexes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. | Mes évaluations portent sur la pensée critique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. | Mes évaluations portent sur la créativité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. | Mes évaluations portent sur les attitudes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. | J'évalue la progression de l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des examens écrits. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des évaluations surprises. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. | Dans mes évaluations sommatives, j'intègre des questions de type alternatif (ex. : V ou F). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions objectives, à choix multiple. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des questionnaires informatisés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à court développement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Dans mes évaluations, j'intègre des questions à développement long. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Dans mes examens à développement, je propose des questions «au choix» (ex. : «répondre à 3 questions parmi un choix de 8»). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|---|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 14. | Dans mes évaluations, je reprends des questions ou des problèmes réalisés en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Dans mes évaluations sommatives, je donne accès aux notes et aux volumes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des devoirs ou des exercices à la maison. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des exercices en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des mini tests. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des rapports ou comptes rendus d'activités ou de laboratoires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux longs ou des recherches. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des projets. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des journaux de bord. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise le portfolio, dossier anecdotique ou dossier d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des études de cas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des présentations orales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des simulations ou jeux de rôle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des débats ou échanges. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Dans mes évaluations sommatives, j'utilise des travaux d'équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. | Dans mes pratiques d'évaluation sommative, j'utilise l'observation directe avec liste de vérification (check-list). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation avec critères pondérés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. | Dans mes pratiques d'évaluation sommatives, j'utilise un barème de correction. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, j'accorde la note de passage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je reçois l'étudiant en entrevue pour valider les apprentissages réalisés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. | Lorsque l'étudiant est en échec et que la note se situe entre 57 et 59 inclusivement, je revois l'ensemble des travaux et prends ma décision. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| | | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS |
| 36. | Dans mes évaluations formatives, j'utilise des questionnaires à choix de réponses informatisés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. | Même en situation de risque d'échec, je sanctionne pour la qualité de la langue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. | J'utilise la même grille en évaluation formative que sommative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. | Mes évaluations formatives sont informelles (sans instrument). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. | Mes évaluations formatives sont accompagnées d'un instrument (grilles, exercices imprimés, documents, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. | Dans mes pratiques d'évaluation formative, j'utilise la grille d'évaluation à échelle descriptive (résultats attendus pour chaque critère et chaque niveau de maîtrise). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'auto-évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. | Dans mes pratiques d'évaluation formatives, j'utilise l'évaluation par les pairs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. | J'évalue moi-même les évaluations formatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Énoncés | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|---------|--|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|-------------------|
| | PRATIQUES COLLECTIVES | JAMAIS | TRÈS RAREMENT | RAREMENT | SOUVENT | TRÈS SOUVENT | TOUJOURS | NE S'APPLIQUE PAS |
| 45. | Le choix de certaines évaluations est fait par l'assemblée départementale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 46. | Le choix des types d'instruments d'évaluation est fait par moi et mes collègues donnant le même cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 47. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes évaluations. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 48. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes grilles d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 49. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes critères de correction. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 50. | Dans mon département, les enseignants qui donnent le même cours partagent les mêmes conditions de passation pour l'évaluation finale de cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |

Ce rapport tire sa source dans le projet d'actualiser la partie quantitative de la recherche de Robert Howe et de Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages* (PAREA, 1993), dont les résultats sont encore actuels et encore cités fréquemment.

Les croyances et les pratiques des enseignants de l'ordre collégial s'inscrivent-elles dans le prolongement de l'approche par compétences introduite par la réforme de l'enseignement collégial? En explorant cette question, cette recherche situe à nouveau les croyances et les pratiques des enseignants des cégeps, répertorie les pratiques évaluatives actuelles telles que déclarées par les répondants, dégage des pistes de perfectionnement et outille les intervenants du milieu collégial qui accompagnent les enseignants dans leur appropriation des enjeux de l'évaluation des apprentissages.

Réalisé avec la collaboration de Robert Howe, consultant spécialiste en mesure et évaluation, le portrait qui se dégage présente une grande pertinence autant pour les enseignants que pour les personnes qui les conseillent, les accompagnent et participent à leur formation.