

# LE JUGEMENT ÉVALUATIF



MARILYNE CHAUMONT

Professeure  
Collège Montmorency



JULIE LYNE LEROUX

Professeure  
Université de Sherbrooke

## SUBJECTIVITÉ, BIAIS COGNITIFS ET POSTURES DU PROFESSEUR

Pour certifier l'atteinte d'une compétence, l'évaluateur est confronté au défi posé par l'approche par compétences portant sur le jugement, et ce, sur l'ensemble des manifestations recueillies tout au long des apprentissages (Scallon, 2004). Plusieurs professeurs s'entendent, en effet, sur le fait que « la partie la plus difficile de l'évaluation des apprentissages est l'interprétation du rendu de ceux-ci [qui consiste à] analyser la preuve d'apprentissage fournie par les étudiants et [à] attribuer une valeur à cette preuve » (Berthiaume, David et David, 2011, p. 1).

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, au secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, nous avons mené une recherche qualitative interprétative impliquant des études de cas auprès de quatre professeurs. Nous visons à éclairer l'exercice du jugement lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours (Chaumont, 2015). Ces études de cas nous ont permis de documenter les pratiques évaluatives, desquelles se dégagent des portraits révélant deux pôles concernant la conception de l'évaluation des apprentissages, à la fois complémentaires et contradictoires, soit les postures de contrôleur et de conseiller. Les résultats de la recherche ont donné matière à des réflexions que nous partageons dans cet article. Bien que celles-ci s'avèrent étroitement liées à des cours de programmes techniques, nous formulons l'hypothèse que les postures repérées pourraient s'observer dans tout programme du collégial.

En quoi le jugement lors du processus d'évaluation consiste-t-il ? Quels en sont les paramètres ? Qu'en est-il de la subjectivité et des biais cognitifs, incontournables écueils à l'exercice d'un jugement juste et valide ? Quelle posture est-il préférable d'adopter afin de soutenir l'apprentissage de l'étudiant et de porter un jugement sur l'atteinte de la compétence ? Le texte qui suit tentera de répondre à ces questions en établissant des liens avec la recherche menée et en proposant quelques pistes d'action pour les professeurs.

### ► L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

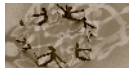
Depuis le renouveau de l'enseignement collégial de 1993, les programmes d'études ont dû être adaptés à l'approche par compétences. Cette nouvelle structure impliquait de modifier en profondeur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Tardif (2006) avance que les changements les plus difficiles et les plus exigeants concernaient les pratiques évaluatives qui devaient être revues en profondeur. En effet, il ne s'agit plus d'évaluer des connaissances, morcelées et décontextualisées par une série d'évaluations, et de calculer les résultats de façon arithmétique, mais plutôt de mesurer le niveau de développement ou la maîtrise des compétences visées par le programme d'études (Gouvernement du Québec, 2008). Dans de telles conditions, l'évaluation des apprentissages se complique lorsque les programmes d'études sont organisés de manière à ce que certaines compétences se développent sur plus d'un cours et sur plus d'une session (Chaumont, 2015).

Dans l'esprit de l'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages devrait faire appel à des tâches authentiques exigeant la réalisation d'une production concrète par l'étudiant (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Plusieurs chercheurs considèrent l'évaluation des apprentissages, dans ce contexte, comme un processus complexe qui amène le professeur à porter un *jugement professionnel* sur les compétences développées par l'étudiant en vue de rendre une décision pédagogique ou administrative (Allal, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Roegiers, 2001 ; Scallon, 2004).

### ► LE JUGEMENT PROFESSIONNEL ET LE JUGEMENT ÉVALUATIF

Le jugement professionnel consiste en une démarche qui se conclut par une prise de décision basée sur l'expertise disciplinaire du professeur et sur l'ensemble de son expérience acquise au fil de sa pratique (Laveault, 2008). Ce dernier exercera son jugement lors de l'ensemble des activités d'enseignement qui constituent sa pratique, par exemple la planification des stratégies d'enseignement, le choix des méthodes pédagogiques ou les activités d'apprentissage qui permettront aux étudiants de développer une compétence visée (Leroux et Bélair, 2015). Pour désigner le jugement professionnel dans un contexte d'évaluation des apprentissages, plusieurs chercheurs emploient l'expression *jugement évaluatif* (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lafortune, 2007 ; Leroux, 2016).

Le jugement évaluatif revêt d'abord un caractère euristique en ce qu'il comprend une démarche d'exploration en deux



étapes (Allal et Mottier Lopez, 2008) : le professeur réunit et confronte des sources d'information de natures diverses, puis les combine dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, mais qui ne s'y réduit pas. Euristique aussi, car le professeur développe et applique des procédures d'évaluation rigoureuses, transparentes, justes et équitables pour l'ensemble des étudiants, tout en s'assurant de leur adaptation aux situations singulières qui l'exigent. Pour ce faire, les traces des apprentissages réalisés doivent être recueillies à l'aide d'instruments qui permettent de les consigner (par exemple, le portfolio, le journal de bord et les questions formulées) et de porter un jugement sur le niveau d'atteinte de la compétence (au moyen d'une grille d'évaluation à échelle descriptive<sup>1</sup>, particulièrement) (Leroux, 2010; Tardif, 2006).

Le jugement évaluatif revêt aussi un caractère contextuel. Bien qu'il s'avère un acte cognitif individuel, il se conceptualise et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. Il implique donc une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques privilégiées (Allal et Mottier Lopez, 2008). Au collégial, les procédures d'évaluation sont balisées par une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) ainsi que par des politiques complémentaires (Politique départementale d'évaluation des apprentissages, Politique de la langue, etc.). Les règles énoncées dans ces documents viennent guider l'exercice du jugement évaluatif au moment de certifier l'atteinte de la compétence, par exemple en précisant des éléments à omettre (la présence en classe, la participation, l'effort, etc.) et les éléments à considérer (les valeurs, les principes, les moments de l'évaluation, l'utilisation de critères et d'indicateurs, le poids à accorder à l'épreuve terminale de cours, etc.).

Dunn, Parry et Morgan (2002) ont observé que les professeurs de disciplines différentes n'avaient pas les mêmes attentes ou exigences quant au rendement attendu. Notamment, en histoire, ces derniers auraient tendance à recourir à des évaluations exigeant de hauts niveaux d'inférences, requérant du coup un jugement évaluatif plus important, tandis qu'en physique, habituellement, les tâches d'évaluation impliqueraient plutôt des réponses courtes, laissant peu de place à l'interprétation. Parce qu'il s'inscrit dans des usages propres à chaque discipline, le jugement évaluatif fait partie des types de jugement intuitif et stratégique relevant des habitudes ou des pratiques établies, et ne suscite pas ou peu de remise en question de la part des professeurs (*ibid.*). Dans le même sens que ces auteurs, nous croyons que le manque de pratique réflexive des professeurs

peut entraîner ces derniers dans des pièges guettant la validité et la justesse de leur jugement évaluatif, comme la subjectivité et les biais cognitifs.

## ► L'INCONTOURNABLE SUBJECTIVITÉ LORS DU JUGEMENT ÉVALUATIF

L'exercice du jugement évaluatif, qui nécessite l'interprétation de nombreuses informations recueillies lors de l'évaluation des apprentissages, ne peut pas revêtir un caractère complètement objectif ni reposer sur des faits impartiaux (Lafortune, 2007). L'évaluation des compétences requiert du professeur de se construire un point de vue sur les performances attendues lors de la conception des tâches complexes et des grilles d'évaluation. Dès lors, cette construction fait appel à la subjectivité du professeur et elle est influencée par les caractéristiques de la personne, soit son expérience, sa formation et son identité (Romainville, 2011; Savoie-Zajc, 2013). Pour Gerard (2002),

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

En acceptant que la subjectivité se manifeste inéluctablement à travers son jugement évaluatif, le professeur s'efforcera de l'encadrer, plutôt que de tenter de l'éradiquer.

Des chercheurs ont proposé des pratiques qui permettraient de minimiser les effets de la subjectivité lors du jugement évaluatif (Bélaïr, 2014; Berthiaume et collab., 2011; Leroux et Bélaïr, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Savoie-Zajc, 2013; Scallon, 2015). Ces diverses pistes peuvent guider la réflexion des professeurs cherchant à encadrer davantage la subjectivité qu'ils pourraient manifester lors du processus d'évaluation :

- Recueillir des traces ou des preuves pertinentes et suffisantes qui attestent le développement des compétences de chacun des étudiants.
- Interpréter les traces ou les preuves recueillies à l'aide d'outils de jugement ou d'instruments qui ont été préalablement partagés, expliqués et expérimentés par les étudiants, dans le but de prendre une ou des décisions qui pourront être argumentées et justifiées.

<sup>1</sup> Dans ce texte, l'expression *grille d'évaluation à échelle descriptive* est utilisée de manière équivalente à celle de *grille d'évaluation critériée*.



- Utiliser des grilles d'évaluation à échelle descriptive qui permettront de préciser les critères d'évaluation, les indicateurs et les niveaux de performance correspondant aux divers critères.
- Partager les grilles d'évaluation avec d'autres professeurs.
- Fonder les pratiques évaluatives sur des qualités essentielles telles que la rigueur, la cohérence et la transparence.

## LES BIAIS COGNITIFS QUI AFFECTENT LE JUGEMENT

La validité du jugement s'avère non seulement affectée par le caractère subjectif du processus, mais elle est aussi marquée par la présence de plusieurs biais cognitifs chez celui qui évalue. Ces biais renvoient « au système de croyances et de valeurs propres à chaque professeur, qui teinte ses réflexions et ses décisions » (Savoie-Zajc, 2013, p. 110). Le **tableau 1** présente quelques biais qui peuvent se manifester, seuls ou en cooccurrence, durant le processus évaluatif.

Les analyses de cas menés dans le cadre de notre recherche nous ont laissé entrevoir la présence de certains biais lors de l'exercice du jugement évaluatif, et ce, encore que les participants aient affirmé spontanément ne pas être influencés par la personnalité, le rendement ou l'effort des étudiants

lorsqu'ils portent un jugement évaluatif (Chaumont, 2015). En effet, quoiqu'ils déclarent des pratiques dites objectives, certains professeurs influencent sans le savoir leur jugement évaluatif en sélectionnant les travaux selon la performance connue de leurs auteurs, soit l'effet de contamination. Nos résultats ont fait ressortir que ce biais en engendre un autre, à savoir celui de l'effet de contraste entre les copies ou entre les étudiants. Certains participants ont mentionné qu'ils ciblaient les copies d'étudiants forts pour les guider au moment de porter un jugement évaluatif sur l'ensemble des travaux du groupe. En les orientant dans une visée de comparaison, ce biais empêche pourtant les professeurs d'évaluer correctement chacun des étudiants dans une perspective d'approche par compétences, laquelle devrait plutôt reposer sur des critères et des indicateurs découlant des compétences. La recherche a aussi pointé l'effet de halo comme obstacle à une évaluation juste lorsqu'un professeur modifie son jugement évaluatif si l'étudiant ne performe pas à la hauteur « habituelle » de ses compétences à cause du stress, par exemple. Ainsi, la note peut être influencée à la hausse par une caractéristique non liée à l'apprentissage.

Tout comme nous ne pouvons pas éviter la subjectivité, il est difficile d'échapper complètement aux biais cognitifs entravant le processus d'évaluation. Un professeur peut toutefois tenter de limiter les effets de ces biais affectant parfois son jugement évaluatif. Parmi les actions concrètes que proposent Lafortune

TABLEAU 1

QUELQUES BIAIS COGNITIFS LORS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

BIAS	MANIFESTATION
L'EFFET DE L'ORDRE	Importance relative de l'ordre des copies dans la pile, sévérité plus grande à la fin qu'au début
L'EFFET DE HALO	Importance accordée à l'aspect de l'étudiant, à son milieu social, à sa calligraphie ou à sa présentation en général
LES ATTENTES ET LES CRITÈRES ÉMERGENTS	Ajout, retrait et reformulation de critères en cours de correction
LA FATIGUE OU L'HUMEUR DU CORRECTEUR	Diminution de l'attention et de la précision du correcteur avec le temps
L'EFFET DE CONTRASTE	Influence des ancrs positives et négatives (les copies seront comparées à une copie de façon positive ou négative)
LA PERSONNALITÉ DU CORRECTEUR ET SA POSTURE	Influence de la personnalité, de l'état d'âme, des valeurs personnelles et professionnelles ainsi que de la posture du professeur-évaluateur
L'EFFET DE CONTAMINATION	Influence du dossier de l'étudiant et de ses notes antérieures
LES OPINIONS DES COLLÈGUES	Importance accordée aux commentaires formulés par les collègues

Source: Leroux et Bélair (2015, p. 92)



et Allal (2008) en ce sens, plusieurs ont sûrement déjà cours dans les pratiques régulières des professeurs. Nous pensons que le fait de prendre conscience de ces moments est une occasion d'amoindrir d'éventuels biais et d'agir sur eux de manière plus réfléchie :

- Travailler en équipe de professeurs et se concerter pour construire des outils d'évaluation.
- Expliciter aux étudiants le contenu ainsi que les modalités des évaluations.
- Recueillir des informations sur la progression des apprentissages de chacun des étudiants afin de porter un jugement plus éclairé.
- Enrichir les interprétations au sujet des apprentissages en sollicitant les avis d'autres professionnels (par exemple, un conseiller pédagogique).

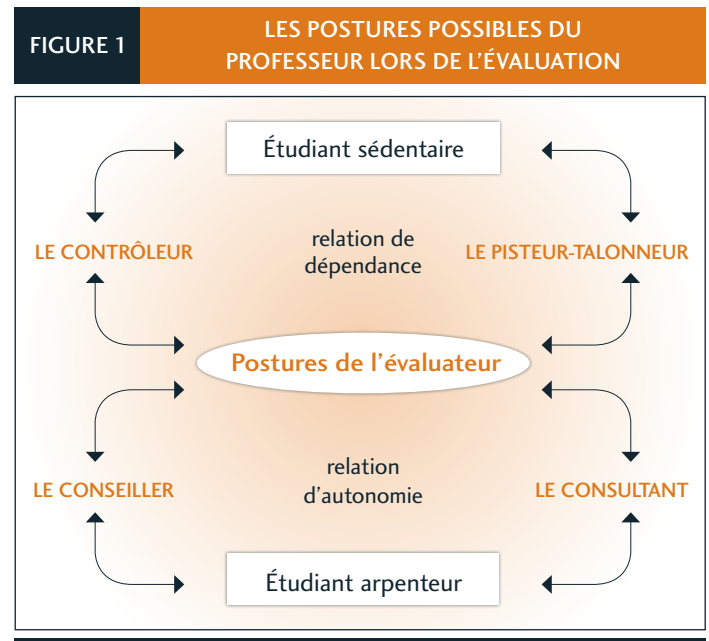
## LES POSTURES DU PROFESSEUR AU MOMENT DE L'ÉVALUATION

Le degré de subjectivité où se situera le jugement évaluatif d'un professeur et les biais cognitifs qui se manifesteront dans l'exercice de ce jugement varieront selon la manière dont ce professeur percevra son rôle dans le processus de l'évaluation des apprentissages. Jorro (2000) propose de regrouper les gestes évaluatifs des professeurs selon quatre postures pouvant être adoptées, seules ou en combinaison avec d'autres, à différents moments de l'évaluation : le contrôleur, le pisteur-talonneur, le conseiller et le consultant. Chacune de ces postures, présentées à la figure 1 selon la nature de l'interaction entre le professeur et l'étudiant, instaure une dynamique spécifique. La prévalence de l'une ou de l'autre reflète différentes conceptions de la régulation des apprentissages.

**Pour s'assurer de la réussite des étudiants, le professeur devrait idéalement mener l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'accompagnement et de soutien.**

Les postures de contrôleur et de pisteur-talonneur privilégient une relation de dépendance par l'entremise de laquelle le professeur inspecte, tranche et ordonne (Jorro, 2000). Entraînant un climat de contrôle lorsqu'elles sont prédominantes, ces postures confinent l'étudiant à un mode sédentaire ou même passif dans l'évaluation de ses apprentissages. À l'opposé, les

postures de conseiller et de consultant sont caractérisées par l'accompagnement des étudiants où la rétroaction et la régulation apparaissent fréquemment dans le but de soutenir le développement de compétences, tout en permettant à chaque étudiant de s'investir dans l'évaluation de ses apprentissages et dans celles de ses pairs (Jorro, 2000).



Source : Figure adaptée de Jorro (2000, p. 34)

Le tableau 2 décrit plus en détail chacune de ces postures à la fois complémentaires et contradictoires : malgré le fait que les divers programmes d'études collégiales soient élaborés dans une approche par compétences et que cela implique une forme d'évaluation des apprentissages adaptée, comme celle privilégiée du côté des postures tant de conseiller que de consultant, le Règlement sur le régime des études collégiales actuel (Gouvernement du Québec, 2001) balise l'évaluation des apprentissages en exigeant certaines pratiques relevant davantage des postures de contrôleur et de pisteur-talonneur (Leroux, 2010 ; Scallon, 2004). Dans les faits, l'exigence que la note de 60 % traduise l'atteinte minimale des objectifs d'un cours (article 27) contribue au maintien de pratiques qui s'inscrivent dans une logique d'addition arithmétique des résultats. Perrenoud (2001) soulignait cette dissociation des rôles du professeur qui doit prendre en compte l'évaluation formative et l'évaluation certificative dans des postures complémentaires, tout en considérant la contradiction qui survient entre la première qui vise à soutenir l'apprentissage et à aider l'étudiant, et la seconde qui cherche à statuer sur le niveau de connaissances et de compétences du même étudiant.



TABLEAU 2

DESCRIPTION DES QUATRE POSTURES DU PROFESSEUR EN ÉVALUATION

### POSTURE DE CONTRÔLEUR

- Le professeur transmet le savoir de façon surtout magistrale et installe des procédures à tendance répétitive en donnant des exercices.
- Il mesure les réponses du produit fini.
- Il fournit une note et rend les verdicts.
- Il prépare des contrôles parfois plus complexes que les exercices.
- Il peut répartir les notes selon la logique de la courbe de Gauss.
- Il annote le produit de façon stéréotypée, généralisante ou laconique, sur un mode parfois véhément (ratures).
- Il valorise les meilleures notes et tient le discours de l'effort, de la réussite et du dépassement de soi.

### POSTURE DE PISTEUR-TALONNEUR

- Le professeur découpe le savoir en unités d'enseignement, établit une progression en allant du simple au complexe et détermine des objectifs globaux, intermédiaires ou spécifiques.
- Il contrôle les connaissances préalables et antérieures lors d'évaluations diagnostiques.
- Il contrôle en continu les acquisitions des étudiants sur des cycles courts.
- Il organise la remédiation autour d'exercices et installe des entraînements dans l'apprentissage.
- Il possède une cartographie des erreurs et utilise un corrigé type.
- Il tient le discours de la répétition, de la révision, de l'effort et de la persévérance.

### POSTURE DE CONSEILLER

- Le professeur privilégie la situation d'apprentissage à la situation d'enseignement.
- Il utilise l'évaluation pour réguler l'apprentissage à l'aide de tâches complexes qui permettent la construction des compétences et qui placent les étudiants dans un processus d'appropriation des savoirs et d'établissement de liens entre les savoirs.
- Il valorise la résolution de problèmes, s'intéressant aux démarches et aux stratégies; il n'attend donc pas le produit final.
- Il négocie les critères d'évaluation avec la classe.
- Il incite à l'autoévaluation.
- Il considère l'erreur comme une information utile à l'apprentissage et valorise les réussites.
- Il différencie le parcours de chacun des étudiants et individualise ses conseils.
- Il révisé régulièrement sa pratique enseignante et évaluative.

### POSTURE DE CONSULTANT

- Le professeur instaure une communauté d'apprentissage dans sa classe.
- Il stimule le questionnement chez les étudiants et privilégie l'écoute.
- Il tient compte des désirs, des craintes et des demandes des étudiants; il s'intéresse à leur relation au monde.
- Il s'intéresse aux savoirs antérieurs et vise à donner du sens aux apprentissages.
- Il partage l'accès à la réflexion, la sienne et celle des pairs.
- Il est soucieux de rester en retrait dans l'émergence du sens.
- Il réussit à mettre en œuvre une conception de l'évaluation qui favorise les apprentissages, malgré les écueils de la tradition scolaire privilégiant les résultats et la compétitivité.

Source: Tableau adapté de Jorro (2000, p. 35-42)

Les analyses de cas menés à l'occasion de la recherche ont révélé des pratiques, lors de l'évaluation certificative des compétences, se situant essentiellement à deux pôles: la posture de contrôleur (avec des particularités du pisteur-talonneur) a été adoptée par trois des quatre professeurs interrogés, alors que la posture de conseiller (incluant certains aspects du consultant) semble plus marginale, se trouvant présente chez un seul participant (Chaumont, 2015). Effectivement, les participants ont expliqué instaurer habituellement des

procédures répétitives que les étudiants doivent exécuter. Ils ont confirmé privilégier les notes les plus élevées en utilisant les meilleurs travaux des étudiants comme points de repère lors de l'exercice du jugement évaluatif. Lorsqu'ils sont questionnés à propos de leur rôle dans l'évaluation des apprentissages, ils insistent sur la conception des évaluations, comme une tâche technique, plutôt que sur l'accompagnement des étudiants dans le développement de leurs compétences.



Pourtant, dans une approche par compétences, nous soutenons que des postures de conseiller et de consultant seraient à privilégier (Leroux et Bélair, 2015). Dans ce type de rôle, le professeur formule une rétroaction fréquente à l'étudiant lors de la réalisation d'une tâche complexe, en fonction des erreurs repérées, ce qui amène ce dernier à s'interroger, à s'informer sur les choix appropriés pour accomplir la tâche. L'accompagnement de l'étudiant dans son cheminement joue un rôle crucial dans le développement de ses compétences par les conseils adaptés et différenciés. Quand le professeur favorise ces postures, l'étudiant peut alors jouer un rôle actif dans la construction de ses savoirs et dans l'autoévaluation de ses apprentissages. Ainsi, ce dernier développe à son tour une attitude d'arpenteur qui documente ses apprentissages, ce qui lui permet de progresser en autonomie (Jorro, 2000).

## CONCLUSION

Pour soutenir la réussite des étudiants, le professeur devrait donc idéalement mener l'évaluation des apprentissages selon une approche par compétences dans une perspective d'accompagnement et de soutien. En adoptant le plus souvent possible les postures de conseiller et de consultant, selon les contextes d'enseignement et d'apprentissage, le professeur se centre sur une évaluation qui privilégie la progression du développement des compétences et le bilan des apprentissages plutôt que sur la sanction et la sommation de résultats (Chaumont, 2015; Leroux, 2014).

Dans le but de porter un jugement évaluatif juste et valide lors de l'évaluation des apprentissages, le professeur gagnerait par ailleurs à adopter une posture de praticien réflexif qui l'amènerait à analyser son rôle, à repérer ses postures dominantes, à prendre conscience de sa subjectivité et de ses biais cognitifs, et ce, en vue de mettre en place des précautions pour contourner ces écueils et pour inscrire sa pratique évaluative réellement dans la visée d'une approche par compétences. ◀

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ. « Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation. Apports et implications de l'étude genevoise », dans LAFORTUNE, L. et L. ALLAL (dir.). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 223-239.

BÉLAIR, L. M. « Évaluer ce qu'ils ont appris », dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2014, p. 356-380.

BERTHIAUME, D., J. DAVID et T. DAVID. « Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 27, n° 2, 2011.

CHAUMONT, M. *Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours au collégial*, essai de maîtrise en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2015 [savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8966].

DUNN, L., S. PARRY et C. MORGAN. « Seeking Quality in Criteria Referenced Assessment », dans *Learning Communities and Assessment Cultures Conference organised by the EARLI Special Interest Group on Assessment and Evaluation*, Newcastle, University of Northumbria, 2002 [leeds.ac.uk/educol/documents/00002257.htm].

GERARD, F.-M. « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18, n° 1, 2013, p. 75-92.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Évaluation des programmes du Renouveau de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2008 [ceec.gouv.qc.ca/bibliotheque/?doc=71169].

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur le Régime des études collégiales: L.R.Q., c. C-29, a.18, 1993, C.25, a.11.*, 2001 [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29, 20r. 204].

JORRO, A. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

LAFORTUNE, L. « Le développement du jugement professionnel: perspective socioconstructiviste », dans BÉLAIR, L., D. LAVEAULT et C. LEBEL (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 7-24.

LAFORTUNE, L. et L. ALLAL. *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.

LAVEAULT, D. « Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2008, p. 483-500.

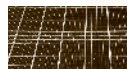
LEROUX, J. L. *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur les pratiques évaluatives*, rapport de recherche PAREA, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, 2010 [cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf].

LEROUX, J. L. « Évaluer pour faire apprendre », dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE (dir.). *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université*, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2014, p. 330-353.

LEROUX, J. L. « Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences », dans MOTTIER LOPEZ, L. et W. TESSARO (dir.). *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages*, Suisse, Peter Lang, 2016, p. 169-196.

LEROUX, J. L. et L. BÉLAIR. « Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2015, p. 65-104.

LEROUX, J. L., A. HÉBERT et J. PAQUIN. « Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2015, p. 157-195.



LEROUX, J. L. et A. MASTRACCI. « Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2015, p. 197-250.

PERRENOUD, P. « Évaluation formative et certificative: postures contradictoires ou complémentaires », *Formation professionnelle Suisse*, vol. 4, 2001, p. 25-28.

ROMAINVILLE, M. « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 27, n° 2, 2011.

SAVOIE-ZAJC, L. « Le jugement professionnel », dans FONTAINE, S., L. SAVOIE-ZAJC et A. CADIEUX (dir.). *Évaluer les apprentissages – Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2013, p. 104-116.

SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2004.

SCALLON, G. *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2015.

TARDIF, J. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

Marilyne CHAUMONT est titulaire d'une maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke. Elle enseigne au Collège Montmorency depuis 2008 en Techniques de diététique de même qu'en Gestion d'un établissement de restauration. C'est à travers son engagement dans ses études supérieures qu'elle a vu naître un intérêt grandissant pour l'évaluation des apprentissages. Depuis quelques années, elle est une personne-ressource à PERFORMA. L'exercice du jugement évaluatif et l'évaluation en soutien à l'apprentissage l'intéressent particulièrement.

[marilyne.chaumont@cmontmorency.qc.ca](mailto:marilyne.chaumont@cmontmorency.qc.ca)

Julie Lyne LEROUX est professeure agrégée au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Responsable de la Maîtrise en enseignement au collégial, elle a dirigé les essais de plusieurs professeurs. Ses recherches portent principalement sur les pratiques évaluatives dans un programme en approche par compétences. Julie Lyne Leroux a rédigé, relativement à cette thématique, des articles ainsi que des chapitres, et elle a dirigé un ouvrage dans la collection PERFORMA et piloté la conception d'un outil-réseau en collaboration avec le Cégep à distance.

[julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca](mailto:julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca)

## DEVENIR MEMBRE DU COMITÉ DE RÉDACTION DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Un appel est lancé aux personnes désireuses de contribuer à l'enrichissement de *Pédagogie collégiale*. Passionnés d'innovation pédagogique ou de recherches en éducation... **CE DÉFI EST POUR VOUS!**

Depuis plus de 30 ans, *Pédagogie collégiale* joue un rôle essentiel au sein de la communauté collégiale. Pour réaliser sa mission, la revue peut compter sur deux comités de rédaction composés de personnes dynamiques et engagées. La revue est présentement à la recherche de nouveaux membres pour intégrer son comité de rédaction francophone.

Pour assurer une variété de points de vue au sein du comité, nous recherchons en particulier des professeurs issus d'un programme de Sciences de la nature, d'arts, de cinéma ou de communication, ou encore des professeurs de langue seconde, de philosophie ou d'éducation physique. Au nombre des qualités recherchées, soulignons que les membres du comité de rédaction doivent bien maîtriser la langue française et la structure textuelle, démontrer des compétences supérieures en lecture, témoigner d'un bon sens critique en plus d'avoir une grande connaissance du milieu collégial et de la pédagogie. En outre, ces personnes doivent disposer du temps nécessaire pour lire, entre les réunions, jusqu'à une dizaine d'articles soumis en vue d'en discuter avec leurs collègues du comité lors des rencontres.

Le comité de rédaction francophone se réunit une fois par mois, le vendredi. Le lieu et la date de ces rencontres sont déterminés par les membres au début de chaque année.

Si l'aventure et l'engagement vous tentent, faites-nous signe d'ici le **13 avril 2018**. Pour soumettre votre candidature, il suffit de nous faire parvenir un CV sommaire et un court texte d'une page dans lequel vous préciserez quelle contribution vous aimeriez apporter à *Pédagogie collégiale*. Pour soumettre votre candidature ou pour nous poser des questions, vous êtes invités à communiquer avec la rédactrice en chef de la revue.

Stéphanie CARLE, rédactrice en chef de *Pédagogie collégiale*  
[revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca)