

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans le cours
L'entreprise dans le monde contemporain

Par
Myriam Laberge

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

Septembre 2010
©Laberge Myriam, 2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans le cours
L'entreprise dans le monde contemporain

par

Myriam Laberge

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

France Côté

Directrice de l'essai

Lyne Hébert

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier Madame Geneviève Nault, responsable des programmes PERFORMA. Ses commentaires ont toujours été très éclairants pour moi; ils m'ont appris la rigueur et la cohérence. Je pense que, si aujourd'hui je suis capable de rédiger un écrit scientifique en éducation, c'est beaucoup grâce à elle.

Je veux également remercier Madame France Côté, enseignante au Cégep Marie-Victorin, qui a accepté de diriger mon essai alors que mon projet en était à ses débuts. Sa promptitude et la pertinence de ses annotations et commentaires m'ont été d'une grande aide. Également, elle a su trouver les bons mots pour me reconforter dans les moments de découragement.

SOMMAIRE

L'approche par compétences s'est déployée dans le réseau collégial à partir de 1993, et les programmes d'enseignement par objectifs ont été graduellement remplacés par les programmes par compétences. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport voulait ainsi remédier à certaines des lacunes associées aux programmes d'enseignement par objectifs, dont les apprentissages morcelés et difficilement transférables, et la démotivation d'une partie de la clientèle étudiante.

Aux programmes d'enseignement par objectifs étaient reliées les évaluations traditionnelles, qui souvent portent sur des apprentissages factuels et décontextualisés. L'arrivée des programmes par compétences a entraîné des changements importants au niveau des façons d'évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants, de telle sorte que plusieurs auteurs ont parlé d'un changement de paradigme. Les examens traditionnels ont été remplacés par des évaluations où l'on présente à l'étudiante ou à l'étudiant une tâche complexe à réaliser, qui demande la mobilisation d'un ensemble de ressources de sa part. L'accent est mis sur la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant à démontrer qu'il peut utiliser ses compétences dans des situations réelles.

Dans certains cours collégiaux, toutefois, les modalités d'évaluation des apprentissages n'ont pas été revues suite à l'implantation de l'approche par compétences. De multiples facteurs peuvent expliquer cette situation, dont l'absence de formation initiale en évaluation des apprentissages des enseignantes et des enseignants de l'ordre collégial, tout comme l'absence de perfectionnement obligatoire en cours d'emploi. De plus, l'approche par compétences a été imposée au réseau de l'éducation au collégial sans en consulter suffisamment les acteurs ; certaines difficultés d'adaptation ou des réactions de résistance ont pu en découler.

Le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* se retrouve en première session du programme Sciences humaines, profil Administration au Collège Édouard-Montpetit. Chaque année, près de 450 étudiantes et étudiants suivent ce cours qui vise à initier l'étudiante et l'étudiant aux méthodes propres à l'administration, et à la découverte du développement de l'entreprise comme mode d'organisation du phénomène humain. En 2001, l'approche par compétences a été implantée dans le programme de Sciences humaines; pourtant, les outils d'évaluation de ce cours n'ont pas été renouvelés ni adaptés aux principes de l'approche par compétences. L'objectif général de cette recherche a donc été de revoir les modalités d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* afin qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences.

Suite à une recension des écrits portant sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences au collégial, nous avons déterminé qu'un outil d'évaluation des apprentissages devrait être en situation authentique, favoriser la motivation, s'appuyer sur l'approche socioconstructiviste, favoriser une approche critériée, être basé sur l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée et respecter la politique institutionnelle des apprentissages de son collège. Les grilles d'évaluation, employées pour noter la performance de l'étudiante et de l'étudiant, devraient utiliser les échelles descriptives, décrivant les différents niveaux de performance possibles de manière qualitative. Après avoir établi la synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation qui s'inscrit dans l'approche par compétences, nous avons formulé deux objectifs spécifiques ; d'abord, le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages, et sa grille d'évaluation, qui s'inscrit dans l'approche par compétences ; ensuite, la validation de l'outil d'évaluation des apprentissages, et de sa grille d'évaluation, en recueillant les commentaires d'experts en évaluation des apprentissages au collégial.

La recherche développement est l'approche méthodologique qui a été retenue pour mener à bien ce projet de recherche. L'outil d'évaluation a été développé en

suivant rigoureusement les étapes proposées par Louis (1999) pour la conception de tâches d'évaluation authentiques et complexes. L'outil d'évaluation ainsi développé a ensuite été soumis à trois experts en évaluation des apprentissages au collégial, qui ont été sondés d'abord par questionnaire, puis rencontrés pour des entrevues semi-dirigées qui ont permis de recueillir de manière nuancée leurs commentaires sur l'outil d'évaluation produit.

Les données recueillies auprès des experts en évaluation des apprentissages au collégial ont permis de vérifier l'adéquation de l'outil d'évaluation développé au cadre de référence théorique. De manière générale, les experts en évaluation des apprentissages ont relevé de nombreux points forts de l'outil d'évaluation, dont son potentiel de motivation vis-à-vis la clientèle étudiante de première session du programme de Sciences humaines. La même suggestion d'amélioration a été faite par tous les experts : inclure des notes explicatives aux termes utilisés dans les grilles d'évaluation. Cet ajout a été fait, et l'outil d'évaluation des apprentissages révisé est maintenant disponible pour être utilisé par les enseignantes et les enseignants qui le désirent.

Une piste de recherche future pourrait être de faire une mise à l'essai en classe de l'outil d'évaluation des apprentissages développé et de recueillir les commentaires, positifs ou négatifs, des étudiantes et des étudiants qui l'ont utilisé, afin d'y apporter d'autres améliorations.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	10
INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE.....	14
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	14
1.1 Le programme Sciences humaines au Collège Édouard-Montpetit.....	14
1.2 Le cours <i>L'entreprise dans le monde contemporain</i>	15
1.3 La compétence visée par le cours.....	16
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	17
2.1 Les programmes d'enseignement par objectifs et l'évaluation traditionnelle	17
2.1.1. <i>Les problèmes liés aux programmes d'enseignement par objectif</i>	17
2.1.2. <i>Les lacunes de l'évaluation traditionnelle</i>	18
2.2 Les croyances et pratiques des enseignantes et enseignants en évaluation des apprentissages	19
2.3 La réforme de l'enseignement au collégial : résistance et difficultés des enseignantes et des enseignants à l'approche par compétences.....	21
2.4 Les outils d'évaluation au collégial.....	22
3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI.....	23
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	25
1. PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE DE RÉFÉRENCE	25
1.1. L'approche par compétences.....	25
1.2. L'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences	28
1.2.1. <i>Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages</i>	28
1.2.2. <i>Les principes de l'évaluation dans l'approche par compétences</i>	30
1.3. Le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	32
1.3.1. <i>Un outil d'évaluation en situation authentique</i>	32
1.3.2. <i>Un outil d'évaluation favorisant la motivation chez l'étudiante et l'étudiant</i>	34
1.3.3. <i>Un outil d'évaluation basé sur l'approche socioconstructiviste</i>	36
1.3.4. <i>Un outil d'évaluation favorisant une approche critériée</i>	37

1.3.5.	<i>Un outil d'évaluation favorisant l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée</i>	38
1.3.6.	<i>Un outil d'évaluation qui s'harmonise avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de son collègue</i>	40
1.4.	Le développement d'une grille d'évaluation à échelle descriptive ou les rubriques.....	41
1.4.1.	<i>Une grille d'évaluation qualitative</i>	42
1.4.2.	<i>Une grille d'évaluation qui utilise les échelles descriptives ou rubriques</i>	43
1.5.	Une synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation	45
2.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	48
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE		49
1.1.	Approche méthodologique retenue	49
1.2.	Conception de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation.....	51
1.2.1.	<i>Les étapes de l'élaboration de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation</i>	51
1.2.2.	<i>Fidélité et validité de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation</i>	55
1.3.	Validation de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation.....	59
1.3.1.	<i>Les instruments de collecte de données</i>	59
1.3.2.	<i>La méthode d'analyse des données recueillies</i>	62
1.4.	Aspects déontologiques.....	63
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		64
1.	ADÉQUATION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉ AU CADRE DE RÉFÉRENCE	64
2.	APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉ.....	67
2.1	Les points forts de l'outil d'évaluation développé.....	67
2.2	Les limites de l'outil d'évaluation développé	68
2.3	Les améliorations à apporter à l'outil d'évaluation développé	69
3.	L'OUTIL D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET SA GRILLE D'ÉVALUATION RÉVISÉS	70
CONCLUSION.....		71

ANNEXE A	RESEAU DE LA PROBLEMATIQUE.....	77
ANNEXE B	FICHE DESCRIPTIVE DU COURS <i>L'ENTREPRISE DANS LE MONDE</i> <i>CONTEMPORAIN</i>	79
ANNEXE C	DEVIS MINISTERIEL DE LA COMPETENCE LIEE AU COURS <i>L'ENTREPRISE DANS LE MONDE CONTEMPORAIN</i>	82
ANNEXE D	SCHEMAS INTEGRATEURS	84
ANNEXE E	QUESTIONNAIRE	87
ANNEXE F	GUIDE D'ENTRETIEN.....	91
ANNEXE G	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE	95
ANNEXE H	OUTIL D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES ET SA GRILLE D'EVALUATION REVISES	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le concept de compétence et ses implications sur l'évaluation.....	27
Tableau 2	Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles	30
Tableau 3	Distinction entre cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme	37
Tableau 4	Actions observées pour s'assurer de la validité interne d'un instrument de mesure	58

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages constitue une partie importante du travail des enseignantes et enseignants, quel que soit leur ordre d'enseignement. Plusieurs questions difficiles se posent lorsque l'on aborde le sujet de l'évaluation. Comment élaborer une évaluation qui mesure vraiment les apprentissages réalisés par l'élève? Quel type d'évaluation privilégier? À quelle fréquence? Comment établir le barème de correction? Comment s'assurer que la correction des évaluations mène à un résultat reflétant vraiment les apprentissages de l'élève? Au collégial, l'arrivée des programmes bâtis autour de l'approche par compétences a suscité de nombreux questionnements de la part des enseignantes et des enseignants, puisque l'évaluation des apprentissages devait désormais prendre en compte la notion de "compétence" et en mesurer le degré de maîtrise par les étudiantes et les étudiants.

C'est dans cet esprit que ce projet de recherche a pris forme. Nous avons constaté que dans certains cours donnés par le Département d'administration et de techniques administratives du Collège Édouard-Montpetit, les outils d'évaluation n'avaient pas été revus suite à l'arrivée de l'approche par compétences dans le réseau collégial. Le problème nous a paru particulièrement aigu dans un cours de première session en Sciences humaines, profil administration : *L'entreprise dans le monde contemporain*. En effet, 75 % de la note finale du cours se rapportait à des évaluations traditionnelles, utilisées autrefois dans les programmes d'enseignement par objectifs. Ces évaluations traditionnelles mesuraient essentiellement la mémorisation des notes de cours par l'étudiante ou l'étudiant, sans vérifier la maîtrise de l'énoncé de compétence du cours : « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain ». Pour ce cours, nous avons donc voulu revoir les modalités d'évaluation des apprentissages afin qu'elles s'inscrivent dans une approche par compétences. C'est ce qui a constitué notre projet de recherche, dont nous détaillons maintenant les parties.

Dans le chapitre un, nous nous pencherons d'abord sur la problématique de l'évaluation des apprentissages au collégial. Après avoir décrit le contexte dans lequel cette recherche sera réalisée, nous ferons ressortir les problèmes qui étaient liés aux programmes d'enseignement par objectifs et les lacunes de l'évaluation traditionnelle. Puis, nous relaterons les croyances et les pratiques des enseignantes et des enseignants quant à l'évaluation des apprentissages, au moment où la réforme du collégial s'amorçait. Nous démontrerons ensuite pourquoi les outils d'évaluation utilisés dans le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* étaient inadéquats dans une approche par compétences, ce qui nous amènera à poser notre objectif général de recherche : revoir les modalités d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* afin qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences.

Dans le chapitre deux, nous présenterons un cadre de référence théorique qui nous guidera dans le développement d'un outil d'évaluation pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. D'abord, nous décrirons les principes de l'approche par compétences et ses implications sur l'évaluation des apprentissages. Puis, nous ferons ressortir les caractéristiques qui devraient présider au développement d'un outil d'évaluation des apprentissages s'inscrivant dans l'approche par compétences. Nous terminerons ce chapitre en présentant nos objectifs spécifiques de recherche, qui sont au nombre de deux. Il s'agira d'abord du développement d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences, et de sa grille d'évaluation, puis de valider l'outil d'évaluation des apprentissages développé en recueillant les commentaires d'experts.

Dans le chapitre trois, nous décrirons les choix méthodologiques que nous avons faits pour développer et valider un outil d'évaluation pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. D'abord, nous présenterons l'approche méthodologique que nous avons retenue pour mener à bien cette recherche, puis nous décrirons les

étapes que nous avons suivies pour développer notre outil d'évaluation. Nous détaillerons ensuite la démarche qui a été suivie pour valider l'outil d'évaluation développé. Nous expliquerons que trois experts en évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences ont été rencontrés afin de recueillir leurs commentaires sur l'outil d'évaluation développé. Nous terminerons avec les aspects déontologiques liés au projet de recherche.

Dans le chapitre quatre, nous présenterons les résultats de notre projet de recherche, en témoignant d'abord de l'adéquation de l'outil d'évaluation développé en lien avec le cadre de référence théorique, selon les experts rencontrés en entrevue. Nous poursuivrons avec leur appréciation générale de l'outil d'évaluation développé, pour présenter finalement l'outil d'évaluation des apprentissages et sa grille d'évaluation révisés.

Dans la conclusion de cet essai, nous ferons d'abord un résumé des différentes parties du texte, puis nous poursuivrons avec les retombées prévues du projet. Nous proposerons ensuite quelques pistes de recherche qui pourraient être explorées afin de donner suite à ce projet. Pour terminer, nous présenterons les limites de la recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objet de présenter la problématique dans laquelle s'inscrit ce projet de recherche. Nous présenterons d'abord le contexte particulier du projet, puis nous préciserons le problème autour duquel s'articule cette recherche, pour terminer en présentant l'objectif général de l'essai.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section s'attardera à présenter le contexte dans lequel cette recherche sera réalisée. Nous décrirons d'abord le programme Sciences humaines tel qu'offert au Collège Édouard-Montpetit, puis nous présenterons le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, pour finalement expliciter la compétence visée dans ce cours.

1.1 Le programme Sciences humaines au Collège Édouard-Montpetit

Le programme Sciences humaines est un programme de formation préuniversitaire d'une durée de quatre sessions, offert au Collège Édouard-Montpetit de Longueuil depuis 1969. Le programme a été révisé selon l'approche par compétences, et mis en œuvre lors de l'année scolaire 2001-2002 (Collège Édouard-Montpetit, 2005a, p. 5). Il s'articule autour de trois macro-compétences (appelées, à l'échelle locale, simplement "compétences") définies dans le portrait des diplômés du programme Sciences humaines (*Ibid.*, p. 6) :

Compétence 1 Expliquer des phénomènes humains sous l'angle des sciences humaines en utilisant une approche scientifique et critique

Compétence 2 Utiliser des méthodes de travail et de recherche appropriées aux sciences humaines

Compétence 3 Communiquer efficacement en français, à l'oral et à l'écrit

Le programme Sciences humaines du Collège Édouard-Montpetit propose trois profils : Administration, Individu, et Monde. Le profil Administration comporte les cours de formation générale obligatoire à tous les programmes d'ordre collégial, et propose des cours de formation spécifique autour de trois approches disciplinaires : l'histoire de la civilisation occidentale, les comportements humains, et la macro-économie (*Ibid.*, p. 6).

Les cours propres au profil Administration sont au nombre de trois : *L'entreprise dans le monde contemporain*, *Marketing*, de même que *Droit administratif et commercial*. Ils se rapportent tous à l'approche disciplinaire des comportements humains, et doivent contribuer à l'atteinte des trois macro-compétences définies dans le portrait des diplômés.

1.2 Le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*

Au Collège Édouard-Montpetit, les départements sont organisés en fonction des disciplines enseignées. Le Département d'administration et de techniques administratives, dont fait partie l'auteure de cette recherche, compte plus de vingt-cinq enseignantes et enseignants, qui dispensent des cours dans cinq programmes (Techniques de Gestion de commerces, Techniques de comptabilité et de gestion, DEC-BAC intégré en Sciences comptables, DEC-BAC intégré en Marketing et Sciences humaines profil Administration), pour un total d'une cinquantaine de cours différents.

Le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* se donne en première session du programme Sciences humaines profil Administration. À l'automne 2009, selon les chiffres obtenus de la répartition de la charge départementale, 378 étudiantes et étudiants étaient inscrits à ce cours de 45 heures, répartis dans dix groupes. Par

conséquent, il s'agit d'un cours d'une grande portée pour le Département d'administration et de techniques administratives.

Ce cours vise la découverte du développement de l'entreprise comme mode d'organisation du phénomène humain. Il constitue la base des apprentissages disciplinaires dans le profil Administration et initie l'étudiante et l'étudiant aux méthodes propres à l'administration. Il sert également à les préparer aux changements qui bouleversent les organisations dans lesquelles ils travailleront (Collège Édouard-Montpetit, 2005*b*, p. 1).

1.3 La compétence visée par le cours

La révision des programmes selon l'approche par compétences demande de maîtriser un vocabulaire particulier. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport produit des énoncés de compétences autour desquels les établissements d'enseignement collégial doivent articuler leurs cours et leurs programmes. Ces énoncés de compétences, de même que les objectifs et standards qui en découlent, se retrouvent au devis ministériel, lequel est adapté par chaque collège à travers un plan cadre de cours. Finalement, c'est à partir du plan cadre de cours que les enseignantes et les enseignants créent leur plan de cours.

Au Collège Édouard-Montpetit, la terminologie "objectif ministériel" est utilisée pour décrire les énoncés de compétences tels que prescrits par le devis ministériel. L'objectif ministériel sur lequel s'appuie le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* est le suivant : « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain ». Cet objectif ministériel se décompose en trois éléments de compétences (Collège Édouard-Montpetit, 2006, p. 1) :

1. Connaître le développement du corpus de connaissances étudié.

2. Connaître et comprendre les principaux faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances.
3. Démontrer la pertinence et la portée de ces composantes disciplinaires dans la compréhension du phénomène humain.

L'approche par compétences implique que les activités d'enseignement, d'apprentissage, et d'évaluation soient articulées en fonction de l'objectif ministériel visé par un cours.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette section s'attardera à cerner la problématique qui a donné naissance à cette recherche. Nous décrirons d'abord les programmes d'enseignement par objectifs et l'évaluation traditionnelle qui y était reliée, puis nous ferons ressortir les croyances et les pratiques des enseignantes et des enseignants en évaluation des apprentissages. Nous indiquerons ensuite comment la réforme de l'enseignement au collégial, avec l'introduction de l'approche par compétences, a entraîné des difficultés et de la résistance chez plusieurs enseignantes et enseignants, pour finalement décrire les outils d'évaluation actuellement utilisés dans le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* et en souligner les lacunes.

2.1 Les programmes d'enseignement par objectifs et l'évaluation traditionnelle

Aux programmes d'enseignement par objectifs étaient liés certains problèmes que nous préciserons maintenant. Nous ferons également ressortir les lacunes de l'évaluation traditionnelle, associée aux programmes d'enseignement par objectifs.

2.1.1. Les problèmes liés aux programmes d'enseignement par objectifs

Jusqu'à l'implantation progressive de l'approche par compétences dans le réseau collégial à partir de 1993, les programmes d'enseignement par objectifs prévalaient, lesquels étaient généralement axés sur l'atteinte d'objectifs spécifiques et

de savoirs déclaratifs essentiels (Durand et Chouinard, 2006, p. 31). Ces programmes s'inscrivent dans ce que nous appellerons le paradigme de l'enseignement par objectifs : l'enseignement est surtout axé sur le contenu à transmettre, et moins sur les apprentissages à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant.

Les programmes d'enseignement par objectifs sont souvent liés à bon nombre de problèmes concernant l'apprentissage. Pour Bizier (1998, p. 21), il s'agit :

[...] d'apprentissages en mosaïque, d'incapacité chez les étudiants de faire des liens entre les informations ou d'utiliser leurs connaissances au-delà des cours ou dans d'autres cours; d'apprentissages par tiroirs, en surface, c'est-à-dire par cœur, par imitation, par répétition; de difficultés à structurer et à communiquer leur pensée et, finalement, de désintérêt pour les matières scolaires.

Bissonnette et Richard (2001, p. 92) mentionnent pour leur part que les programmes d'enseignement par objectifs donnent rarement lieu au transfert des apprentissages. Ils sont centrés sur les contenus et la mémorisation, et ils laissent peu de place aux habiletés intellectuelles complexes ; ils amènent les élèves à accumuler, les uns par-dessus les autres, des connaissances décontextualisées (Durand et Chouinard, 2006, p. 32).

2.1.2. *Les lacunes de l'évaluation traditionnelle*

Aux programmes d'enseignement par objectifs est liée ce que nous appellerons l'évaluation traditionnelle. Perrenoud (1998, p. 74) la décrit comme étant l'épreuve papier-crayon administrée à toute la classe par l'enseignante ou l'enseignant après avoir enseigné une partie du programme. Cette épreuve reçoit une note, qui est additionnée à d'autres notes à la fin du trimestre (ou de la session, ou de l'année) pour obtenir un bilan quelconque, souvent un bulletin.

Pour Louis (1999, p. 25), ce type d'évaluation traditionnelle départage les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles¹ en les mesurant de manière isolée ; souvent, le test ou l'examen porte sur des apprentissages factuels sans pour autant en vérifier le transfert dans des situations concrètes. Les situations d'évaluation sont donc fortement décontextualisées (Bissonnette et Richard, 2001, p. 92). Roegiers (2004, p. 160) prétend que « l'évaluation traditionnelle pose un gros problème de pertinence, dans la mesure où elle néglige la question du sens et de la complexité. Ce n'est pas parce qu'un élève peut répondre à la somme des items dans une évaluation traditionnelle qu'il est compétent. »

Les programmes d'enseignement par objectifs et les évaluations traditionnelles qui y sont associées sont donc à la base de problèmes importants : apprentissages morcelés et difficilement transférables puisque évalués de manière décontextualisée et peu complexe. La réforme de l'enseignement au collégial, caractérisée par l'implantation graduelle de l'approche par compétences dans le réseau collégial, devait permettre de remédier à ces lacunes.

2.2 Les croyances et pratiques des enseignantes et enseignants en évaluation des apprentissages

Au moment de l'implantation de l'approche par compétences, la question de l'évaluation des apprentissages a fait l'objet d'une vaste étude. À cet effet, Howe et Ménard ont mené en 1993 une recherche qui avait pour but d'identifier les croyances des enseignantes et enseignants en évaluation des apprentissages, et de décrire leurs

¹ Les connaissances *déclaratives* sont les savoirs qui se rapportent à des faits, à des principes ou à des lois, tandis que les connaissances *procédurales* sont les connaissances qui portent sur le *comment* de l'action et sur les étapes et les procédures qui permettent de la réaliser. Les connaissances conditionnelles, quant à elles, sont les connaissances qui se rapportent aux conditions de réalisation d'une action ou d'une stratégie. Elles se rapportent aux *quand*, *pourquoi* et dans quelles conditions le faire. (Raymond, 2006)

pratiques évaluatives. Il est intéressant d'en présenter ici quelques résultats afin de mettre en lumière le contexte dans lequel a été implantée l'approche par compétences.

Les chercheurs soulignent le fait que les enseignantes et les enseignants au collégial, à leur embauche, n'ont pas de formation initiale en psychopédagogie, et que leur participation à des activités de perfectionnement en ce domaine n'est pas obligatoire. Malgré cet état de fait, « dans les cégeps, la mesure et l'évaluation des apprentissages des étudiants relèvent entièrement et exclusivement des enseignants » (Howe et Ménard, 1993, p. 22). D'ailleurs, l'étude démontre que 5 % seulement des répondantes et des répondants utilisant l'examen disent le faire toujours examiner par un ou des collègues avant de l'administrer (*Ibid.*, p. 24).

Les auteurs de la recherche soutiennent que les connaissances en évaluation sont transmises de manière folklorique entre collègues, et ne coïncident pas toujours avec les pratiques recommandées par les experts en évaluation des apprentissages (*Ibid.*, p. 22). À cet effet, quelques résultats de leur étude peuvent paraître inquiétants, dont le suivant : 43 % des répondants à l'étude sont en désaccord ou très en désaccord avec l'idée qu'au collégial, on devrait évaluer les habiletés d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes complexes (*Ibid.*, p. 24).

Les chercheurs ont également constaté que les concepts de base en évaluation sont souvent méconnus, et « qu'un certain nombre de professeurs de cégep ne connaissent pas leur incompétence en évaluation des apprentissages » (*Ibid.*, p. 26).

Forgette-Giroux et Bercier-Larivière (1999, p. 169) soulignent également que le personnel enseignant n'a reçu ni formation, ni encadrement pour s'assurer de la qualité des résultats d'évaluation. Pour leur part, Berenson et Carter (1995), et Legendre (2001), dans Durand et Chouinard (2006, p. 33), affirment que :

Le réflexe de certains enseignants est d'enseigner ce qui est facile à évaluer ou d'évaluer ce qui est facile à corriger, privilégiant ainsi des

modes d'évaluation, comme les tests objectifs, permettant d'évaluer des habiletés élémentaires au détriment des compétences complexes.

Les pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants, au moment de la réforme de l'enseignement collégial, pouvaient donc comporter des lacunes, causées par l'absence de formation initiale en pédagogie et par le fait que le perfectionnement en cours d'emploi ne soit pas obligatoire. C'est donc dans ce contexte que l'approche par compétences a été implantée dans le réseau collégial.

2.3 La réforme de l'enseignement au collégial : résistance et difficultés des enseignantes et des enseignants à l'approche par compétences

L'implantation graduelle de l'approche par compétences au niveau collégial devait permettre de combler certaines lacunes entraînées par les programmes d'enseignement par objectifs. Des stratégies d'enseignement renouvelées et rendant l'étudiante et l'étudiant actif en classe, appuyées par une stratégie d'évaluation cohérente, devaient favoriser les apprentissages en profondeur.

Toutefois, lorsque le concept d'approche par compétences a été présenté aux enseignantes et aux enseignants de l'ordre collégial, le ministère n'a pas suffisamment exposé le cadre théorique qui justifie cette nouvelle approche. On s'est contenté de dire que l'approche par compétences permettait de mieux relier les programmes aux besoins du marché du travail (PERFORMA, 2005, p. 5).

Trois chercheuses ont interrogé des enseignantes et des enseignants du collégial qui vivaient la réforme ou la préparaient (Langevin, Boily et Talbot, 2004). L'objectif de leur étude était de saisir les perceptions d'enseignantes et d'enseignants sur la réforme en cours dans les programmes des cégeps. Selon les auteures, « le changement a été dicté de l'extérieur, ce qui a suscité de la méfiance dans le milieu » (*Ibid.*, p. 33). Elles ajoutent que « les contestations n'ont pas manqué dans un ordre où, depuis les débuts, la liberté académique a été érigée en valeur suprême. Le soutien

offert a marqué des ratés » (*Ibid.*, p. 33-34) et mentionnent que « le concept central sur lequel a été érigé le changement était lui-même un peu flou » (*Ibid.*, p. 34).

Les chercheuses ont interrogé 33 enseignantes et enseignants pour qui la réforme était entièrement appliquée dans leur programme. Elles les ont ensuite classés dans quatre catégories, selon leurs perceptions de la réforme : positifs irréductibles, positifs critiques, négatifs sceptiques et négatifs réfractaires. Des 33 enseignantes et enseignants interrogés, seuls huit se retrouvent dans la catégorie des « positifs irréductibles ». Les autres enseignantes et enseignants sont donc positifs envers la réforme, mais critiques, ou la perçoivent de manière négative (dans 11 cas sur 33) (*Ibid.*, p. 35). Les auteures de la recherche, lorsqu'elles discutent des résultats obtenus, remarquent que « les personnes plus expérimentées sont davantage négatives face à la réforme » (*Ibid.*, p. 37).

L'approche par compétences a donc été imposée par le ministère aux acteurs des établissements d'enseignement collégial sans les consulter suffisamment. Cela a donné lieu à de nombreuses réactions de résistance face à l'implantation de l'approche par compétences, y compris des difficultés chez certains enseignantes et enseignants à revoir et adapter leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation. À cet égard, le commentaire de Forcier (1994, dans Tremblay, 1995, p. 28) est fort éloquent : « La réforme du collégial [...] est d'abord et avant tout une réforme technocratique, une réforme décidée, pensée et organisée en dehors de ceux et de celles qui, au jour le jour, font la pédagogie collégiale et continueront de la faire: les enseignantes et les enseignants. »

2.4 Les outils d'évaluation au collégial

Dans certains cours, les outils d'évaluation ont été peu ou pas modifiés suite à l'arrivée de la réforme. Encore bâtis sur le modèle de l'évaluation traditionnelle, ils respectent peu ou pas les exigences de l'approche par compétences, et favorisent moins l'intégration et le transfert des apprentissages.

L'entreprise dans le monde contemporain est l'un des cours dont les outils d'évaluation n'ont pas été adaptés lors de l'implantation de l'approche par compétences dans le programme de Sciences humaines. La stratégie d'évaluation des apprentissages du cours repose en grande partie sur trois examens traditionnels, dont le premier vaut 25% et les suivants, 20% chacun. Ces examens comportent des questions de type « vrai ou faux », des questions à choix multiples, des associations de mots et de définitions, ainsi que des phrases trouées à compléter. Ces examens, valant pour 65 % de la note finale, ainsi que de petits devoirs pour un total de 10%, testent essentiellement les connaissances déclaratives de l'étudiante ou de l'étudiant ; l'examen est bien réussi si l'étudiante ou l'étudiant a bien mémorisé ses notes de cours. De plus, il est difficile de relier les contenus testés par ces examens à la maîtrise de l'objectif ministériel relié à ce cours : « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain ». Seule l'évaluation terminale du cours, ayant une pondération de 25 %, mesure véritablement le développement de la compétence reliée au cours. Il s'agit d'un travail d'équipe, impliquant la rédaction d'un rapport et la présentation d'un exposé oral, portant sur l'application des concepts théoriques vus en classe à une entreprise réelle.

Vu la stratégie d'évaluation actuellement utilisée dans ce cours, il est difficile de conclure que l'étudiante ou l'étudiant a atteint la maîtrise minimale de la compétence visée au terme du cours.

3. OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

Les outils d'évaluation utilisés par les enseignantes et les enseignants au collégial peuvent être inadéquats pour plusieurs raisons. Les programmes d'enseignement par objectifs et les évaluations traditionnelles qui y sont associées ont certainement marqué profondément les pratiques des enseignantes et enseignants plus

expérimentés, et même des plus jeunes, qui ont reçu un enseignement basé sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Les croyances bien ancrées en évaluation des apprentissages, chez certains enseignantes et enseignants, ainsi que le manque de formation initiale en psychopédagogie, ont également pu donner lieu à des pratiques évaluatives inappropriées dans une approche par compétences. Finalement, l'implantation de la réforme au collégial, dont le cadre théorique n'a pas été suffisamment expliqué aux enseignantes et aux enseignants, et qui a été imposée sans support adéquat et sans consultation préalable, a également pu provoquer chez eux de la résistance ou des difficultés à en utiliser les préceptes.

Cela n'est pas sans conséquence sur les outils d'évaluation qui sont actuellement utilisés dans les différents cours collégiaux. Le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* utilise, encore aujourd'hui, des évaluations traditionnelles liées aux programmes d'enseignement par objectifs. Compte tenu de cette situation, l'objectif général de cet essai est de revoir les modalités d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* afin qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences. Le réseau de la problématique qui a donné lieu à l'objectif général de cet essai se retrouve à l'annexe A.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre a pour but de présenter le cadre de référence théorique sur lequel cette recherche s'est appuyée, pour terminer par l'énoncé des objectifs spécifiques de l'essai.

1. PRÉSENTATION DU CONTENU DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette section, nous commencerons par décrire les particularités de l'approche par compétences, puis nous préciserons les changements que l'approche par compétences a entraînés en évaluation des apprentissages. Nous caractériserons ensuite le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences. Finalement, nous terminerons la section par une synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation et de sa grille d'évaluation.

1.1. L'approche par compétences

La réforme de l'enseignement au collégial marque un virage dans le processus d'élaboration des programmes d'études. Selon la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995, p. 34), les objectifs de cours cèdent la place à des énoncés de compétences à acquérir, lesquels sont détaillés en éléments de compétences. L'évaluation des apprentissages se fait alors en référence à des standards de performance à atteindre, dans le but de mesurer la maîtrise de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant.

L'arrivée de l'approche par compétences dans tout le réseau de l'éducation québécois se voulait une réponse aux nombreuses lacunes des programmes

d'enseignement par objectifs. Selon Roegiers (2004, p. 106), l'approche par compétences poursuit trois objectifs principaux :

1. Mettre l'accent sur les compétences que l'élève doit maîtriser [...] plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner.
2. Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.
3. Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier.

Une place prépondérante est donc donnée au développement des compétences, concept que nous tenterons maintenant de définir et de mettre en relation avec l'évaluation des apprentissages.

Plusieurs auteurs ont proposé leur définition de la compétence. Pour Roegiers (2000, dans Roegiers, 2004, p. 107), « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. » Selon Scallon (2004, p. 15), c'est cette définition qui rejoint le plus les préoccupations d'évaluation, en raison de sa référence explicite à des situations-problèmes. C'est donc la définition que nous retiendrons dans le cadre de cette recherche.

À partir de plusieurs définitions du terme de compétence, Raymond (2006, p. 125) a dégagé un certain nombre de caractéristiques qui la définissent (voir la première colonne du tableau ici-bas). Puis, elle a présenté les implications de ces caractéristiques pour l'enseignement. Nous avons adapté ces implications aux situations d'évaluation, et nous les présentons dans la deuxième colonne du tableau 1 présenté à la page suivante.

Tableau 1
Le concept de compétence et ses implications sur l'évaluation

Si la compétence est...	Alors, cela implique...
1. Une cible de formation	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que l'évaluation porte autant que possible uniquement sur la compétence. • Évaluer de manière formative en cours d'apprentissage et de manière sommative le plus possible à la fin de la démarche.
2. Multidimensionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer des évaluations qui vérifient l'utilisation des trois domaines de connaissances : déclaratives, procédurales, conditionnelles.
3. Potentialité et capacité d'action, de manière autonome	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter de fréquentes résolutions de problèmes à l'élève, où il doit déceler et modéliser lui-même la démarche.
4. Capacité liée à un domaine spécifique d'action dans la vie réelle	<ul style="list-style-type: none"> • Soumettre l'élève à des tâches réelles complexes, et qui recréent le plus possible le contexte professionnel réel.
5. Définie par rapport à un seuil connu, un standard	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas perdre de vue que l'élève se situe au seuil d'entrée sur le marché du travail ou encore au seuil d'entrée à l'université. • Respecter les standards prescrits par le programme.
6. Ensemble intégré d'habiletés à circonscrire et à résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Soumettre aux élèves des tâches complètes et globales. • Amener progressivement l'élève à autoévaluer sa performance.
7. Habileté acquise grâce à l'expérience	<ul style="list-style-type: none"> • Une mise en œuvre fréquente par l'élève.
8. Capacité d'action immédiate et efficace et économique	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer ses performances à celles de l'expert (pour qu'il en intègre les critères).
9. Capacité stable	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises.

Adapté de Raymond, 2006, p. 125-126

La redéfinition des programmes d'études en lien avec des énoncés de compétences entraîne des changements nombreux sur l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages. Avec l'arrivée de l'approche par compétences dans les écoles, les responsables du réseau d'éducation québécois souhaitent favoriser des apprentissages en profondeur, utiles dans la vie réelle, pour contribuer à motiver les élèves et diminuer les abandons scolaires. Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants doivent revoir leurs pratiques évaluatives pour les adapter à l'approche par compétences.

1.2. L'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences

Nous nous attardons maintenant à décrire le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages qui a émergé suite à l'arrivée de l'approche par compétences dans le réseau collégial. Nous présenterons ensuite les principes qui devraient guider toute pratique d'évaluation des apprentissages.

1.2.1. Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages

L'implantation de l'approche par compétences dans le réseau collégial entraîne des changements d'une telle ampleur que plusieurs auteurs parlent d'un véritable changement de paradigme (Leroux et Bigras, 2003, p. 13). Cela n'est pas sans impact sur les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants, tel que le mentionne Tardif (2006, p. 133) : « Les programmes axés sur le développement de compétences exigent que, dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, les enseignants et les professeurs reviennent complètement leurs pratiques. »

En effet, de nombreuses différences peuvent être observées au niveau des pratiques évaluatives adéquates selon l'ancien paradigme (dans les programmes d'enseignement par objectifs) et le nouveau paradigme (dans les programmes par compétences). Pour D'Amour (1996, p. 12), « on conçoit désormais l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage. Alors qu'auparavant l'accent en matière

d'évaluation des apprentissages était mis sur la fonction de sanction, la fonction de soutien à l'apprentissage prend de plus en plus d'importance et de place. » La performance d'un élève n'est plus comparée à celle des autres élèves ayant subi la même évaluation, mais plutôt à ce qui était visé. On parle alors d'évaluation à interprétation critériée plutôt que normative (*Ibid.*, p. 12). Bissonnette (2001, p. 101), pour sa part, affirme :

Dans le contexte du paradigme de l'enseignement, l'évaluation demeure la chasse gardée des enseignants à partir de laquelle ils exercent leur pouvoir discrétionnaire sur l'élève, dans le paradigme de l'apprentissage, la démarche évaluative [...] vient responsabiliser l'élève face à son processus d'apprentissage en se faisant le témoin de son imputabilité dans la construction de ses compétences.

Le même auteur souligne aussi que dans le paradigme de l'apprentissage et selon l'approche par compétences, la présentation à l'étudiante ou l'étudiant de tâches complètement nouvelles à un examen, ou la présence "d'attrapes" dans une évaluation, n'ont plus leur raison d'être (*Ibid.*, p. 101).

Par conséquent, suite à l'implantation de l'approche par compétences dans le réseau collégial québécois, de nombreux changements devaient être mis en place par les enseignantes et les enseignants, tant dans leurs méthodes et stratégies d'enseignement que du côté de leurs pratiques évaluatives. À cet effet, le propos de Perrenoud (2005, p. 7) est sans équivoque : « Il est clair qu'une évaluation centrée sur des connaissances décontextualisées ruinerait toute approche par compétences. »

Le tableau suivant met en évidence les changements qu'ont entraînés le passage au paradigme de l'apprentissage et l'arrivée de l'approche par compétences dans le réseau collégial :

Tableau 2
Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles

Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
L'élève répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiples.	Les tâches ou les problèmes exigent de l'élève la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).
Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait, ou scolaire.	Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.
Il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'individu évalué.	L'individu évalué peut formuler des commentaires et obtenir de la rétroaction de l'évaluateur.
En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive.	L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer un individu sous plusieurs aspects.
L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus.	L'individu est le plus souvent évalué au regard des standards de performance.
L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.	Le jugement, voire l'évaluation, est valorisé.
L'observation porte sur le produit.	On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend pour démontrer une habileté ou une compétence.
L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts : on n'apprend pas en étant évalué.	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.
L'élève n'évalue pas ses productions.	L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.

Adapté de Scallon (2004, p. 24 à 26)

1.2.2. Les principes de l'évaluation dans l'approche par compétences

Plusieurs auteurs ont proposé des principes devant guider l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Leroux (2007), suite à une recension des écrits sur l'évaluation des compétences au collégial, a dégagé un ensemble de principes devant guider les pratiques évaluatives. Ainsi, l'évaluation des compétences doit :

1. Être en conformité avec les exigences de la politique d'évaluation des apprentissages adoptée par le collègue.
2. Tenir compte des standards du programme.
3. Se faire dans un contexte de réalisation précis.
4. Exiger de l'étudiant qu'il soit le premier agent de sa formation [...]. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont encouragées [...].
5. Fournir à l'étudiant des tâches complexes ou des problèmes importants, réels et stimulants. Les tâches s'inspirent de la vie de tous les jours et de situations réelles.
6. Permettre de vérifier la capacité de l'étudiant de mettre en œuvre la compétence dans une situation réelle.
7. Comporter des interactions entre l'étudiant et ses pairs et entre le professeur et l'étudiant.
8. Se préoccuper du processus et du produit.
9. Favoriser l'exercice du jugement professionnel chez l'enseignante ou l'enseignant.
10. Être intégrée à la situation d'enseignement et d'apprentissage. Les temps dévolus à l'apprentissage et à l'évaluation sont concomitants.
11. Être menée lorsqu'une portion substantielle du cours a déjà été donnée.
12. Requérir l'utilisation de divers instruments d'évaluation en vue de rendre compte de multiples aspects de l'apprentissage.

À la lecture de ces principes, on constate que l'on s'éloigne résolument de l'évaluation sur la base d'examens traditionnels. L'accent est mis sur la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant de démontrer qu'il peut utiliser ses compétences dans des situations réelles, près des situations rencontrées dans la vraie vie ou dans un réel milieu de travail. Le jugement de l'enseignante et de l'enseignant s'exerce sur la base de critères qualitatifs. On est loin d'une approche quantitative où l'on établit le

résultat chiffré final de l'étudiante ou de l'étudiant en cumulant une série de notes obtenues lors d'épreuves ponctuelles mesurant des connaissances décontextualisées.

1.3. Le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

La section suivante s'attarde à décrire les caractéristiques qui devraient guider le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Selon les écrits recensés portant sur l'évaluation des apprentissages, les outils d'évaluation s'inscrivant dans l'approche par compétences devraient utiliser les situations d'évaluation en situation authentique, favoriser la motivation chez l'étudiante et l'étudiant, être basés sur l'approche socioconstructiviste, favoriser une approche critériée, favoriser l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée, et s'harmoniser avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de son collège.

1.3.1. Un outil d'évaluation en situation authentique

La lecture des principes devant guider l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences fait ressortir l'importance de présenter à l'élève des situations d'évaluation se rapprochant de la vie réelle. Cela nous amène maintenant à définir et caractériser le concept d'évaluation en situation authentique. Pour Wiggins et Hart (1993, dans Louis, 1999, p. 78), une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente à l'élève des tâches qui expriment des situations tirées de la vie normale, qui sont signifiantes et motivantes pour l'élève, et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire.

Selon Louis (*Ibid.*, p. 80), l'évaluation en situation authentique repose sur la mesure des performances complexes. Au lieu d'avoir un ensemble de questions d'examen qui portent sur des connaissances fractionnées, la mesure axée sur des

performances complexes demande à l'élève d'intégrer l'ensemble des trois types de connaissances [déclaratives, procédurales et conditionnelles] pour la réalisation efficace de cette tâche.

Wiggins, véritable précurseur de l'évaluation en situation authentique, a formulé un ensemble de caractéristiques définissant la tâche en situation authentique (1993, dans Pôle de l'Est, 1996, p. 161) :

- Elle doit porter sur des questions et des problèmes importants, stimulants et valables, devant lesquels l'élève doit utiliser ses connaissances pour réaliser des performances efficaces et créatives;
- Elle intègre des caractéristiques du contexte réel dans lequel les professionnels oeuvrent;
- Elle exige que l'élève accomplisse des tâches non routinières, impliquant divers types de problèmes réels;
- Elle exige que l'élève réalise une production et/ou une performance concrète;
- Elle est évaluée sur la base de critères et de standards clairs et compris par l'élève;
- Elle peut comporter des interactions entre l'évaluateur et l'évalué (dépannage, indices, ressources, etc.);
- Elle exige que l'élève se préoccupe à la fois du processus et du produit, les deux influençant la qualité de son travail;
- Elle suppose que l'élève fasse preuve de créativité et démontre ses habiletés personnelles;
- Elle contient un nombre d'indices suffisant pour que la situation soit "réelle", tout en ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de "résoudre" la situation.

Après avoir examiné ces caractéristiques, Louis mentionne (1999, p. 82) qu'une évaluation ne peut pas toujours tenir compte de tous ces critères, mais qu'il

revient à l'enseignante ou à l'enseignant de choisir ceux qui sont les plus importants dans la situation d'évaluation choisie.

Dans le cas des programmes d'études préuniversitaires, comme le programme Sciences humaines profil Administration, l'élève « n'est pas formé en fonction d'un marché du travail qu'il rejoindrait de manière imminente » (Tremblay, 2004, p. 34). L'auteur affirme que les énoncés de compétences sur lesquels reposent les programmes préuniversitaires ont souvent un caractère d'inachèvement représentatif d'un programme qui ne mène pas directement sur le marché du travail mais qui prépare à un autre niveau d'études. C'est le cas de la compétence « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain » sur laquelle s'appuie le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. Pour cette raison, il sera difficile de proposer aux étudiantes et aux étudiants des tâches d'évaluation qui reproduisent un contexte professionnel réel ou une situation de travail. Nous croyons toutefois que cette caractéristique de l'évaluation en situation authentique, dans les programmes préuniversitaires, peut être remplacée par la volonté de présenter aux étudiantes et aux étudiants des tâches représentatives des exigences d'entrée dans un programme universitaire.

L'évaluation en situation authentique constitue un concept central des pratiques évaluatives adaptées à une approche par compétences. Par conséquent, nous croyons que le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans l'approche par compétences doit prévoir l'utilisation de situations-problèmes ou de tâches qui répondent aux principes de l'évaluation en situation authentique.

1.3.2. Un outil d'évaluation favorisant la motivation chez l'étudiante et l'étudiant

Selon Louis (1999, p. 11), plusieurs auteurs s'inspirant du socioconstructivisme (Bandura, 1986; Pintrich *et al.*, 1993; Viau, 1994) croient que la

motivation est [...] déterminée par un ensemble de perceptions que l'élève développe par rapport à une activité donnée. Ces auteurs distinguent :

- La perception que l'élève a de la valeur de l'activité, c'est-à-dire son utilité, son importance et les buts qu'il se fixe par rapport à cette activité;
- La perception que l'élève a de sa probabilité de réussir l'activité en question;
- La perception du contrôle que l'élève peut exercer sur le déroulement de l'activité.

Par rapport à la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, on peut dire que l'étudiante ou l'étudiant peut avoir des buts de récompense ou d'apprentissage. L'étudiante ou l'étudiant qui poursuit des buts de récompense en faisant un travail aura tendance à se montrer moins persévérant et à réaliser des apprentissages de surface. Par contre, l'étudiante ou l'étudiant qui poursuit des buts d'apprentissage se montrera plus persistant et réalisera des apprentissages en profondeur.

Les activités d'évaluation proposées auront un impact sur la perception qu'ont les étudiantes et les étudiants de leur valeur. Selon Pintrich *et al.* (1993, dans Louis, 1999, p. 12), l'élève a de meilleures chances d'adopter des buts d'apprentissage lorsque la tâche est authentique, signifiante pour lui, et qu'elle le pousse à relever un défi intéressant.

Par rapport à la perception que l'élève a de sa probabilité de réussir l'activité qui lui est proposée, l'étudiante ou l'étudiant verra sa motivation à accomplir une tâche accrue s'il perçoit qu'il y a de fortes probabilités qu'il réussisse à la mener à bien. Louis (1999, p. 12) suggère de :

- lui présenter des tâches de niveaux de difficulté gradués en fonction de ses apprentissages préalables;

- lui offrir des possibilités de rétroaction durant l'exécution de sa tâche, et surtout à des étapes où la tâche peut dépasser son niveau d'apprentissage actuel.

Finalement, par rapport à la perception de contrôle que l'élève peut exercer sur le déroulement de l'activité qui lui est soumise, l'étudiante ou l'étudiant se montrera davantage motivé s'il conçoit qu'il dispose d'un certain niveau de contrôlabilité sur la tâche qui lui est proposée. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait décider de faire choisir aux étudiantes et aux étudiants de sa classe le sujet sur lequel ils désirent faire une recherche.

Dans le développement d'un outil d'évaluation qui s'inscrit dans l'approche par compétences, il faudra tenir compte de ces caractéristiques et élaborer des tâches authentiques, qui ont une signification pour l'étudiante et pour l'étudiant, et qui représentent un défi. Les tâches proposées devront présenter à l'étudiante et à l'étudiant une mise en situation pertinente, et n'être ni trop faciles, ni trop difficiles à réaliser. L'enseignante ou l'enseignant devra également offrir à l'étudiante et à l'étudiant, pendant qu'il réalise sa tâche, une possibilité de rétroaction. Finalement, il est suggéré de laisser aux étudiantes et aux étudiants une certaine latitude dans l'accomplissement de la tâche à évaluer, au niveau du choix du sujet sur lequel travailler, par exemple.

1.3.3. Un outil d'évaluation basé sur l'approche socioconstructiviste

Les recherches les plus récentes en éducation ont démontré que l'élève, en tant qu'apprenant, ne reçoit pas passivement l'information. Selon Raymond (2006, p. 22), « les travaux de recherche sur l'apprentissage scolaire nous conduisent aujourd'hui à un important paradigme selon lequel les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement. » L'auteure souligne également (*Ibid.*, p. 24) que trois approches nous permettent aujourd'hui une compréhension plus marquée de l'acte d'apprendre : le cognitivisme,

le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces approches sont brièvement décrites dans le tableau suivant :

Tableau 3
Distinction entre cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme

Cognitivisme	Constructivisme	Socioconstructivisme
L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes qu'il intègre en transformant ses connaissances antérieures.	L'apprenant est un créateur de connaissances à travers sa propre activité, par manipulation de sa propre connaissance.	L'apprenant est un créateur de connaissances en interaction avec les autres, en manipulant à la fois sa propre connaissance <i>confrontée à celle des autres.</i>

Adapté de Raymond (2006, p. 38)

Les principes du socioconstructivisme sont ceux qui se rapprochent le plus de nos préoccupations. Le développement d'un outil d'évaluation qui s'inscrit dans l'approche par compétences devrait être basé les principes de cette approche, qui intègre les principes du constructivisme, en y ajoutant les interactions sociales. Les outils d'évaluation des apprentissages devraient être conçus de manière à permettre à l'étudiante et à l'étudiant de construire ses connaissances en échangeant avec les autres : son enseignante ou son enseignant, ainsi que ses pairs. C'est d'ailleurs le point de vue présenté par Leroux (2007, p. 219) qui, suite à une recension des écrits sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, a émis une liste de principes sur lesquels plusieurs auteurs s'entendent, dont la possibilité de « comporter des interactions entre l'étudiant et ses pairs et entre le professeur et l'étudiant. »

1.3.4. Un outil d'évaluation favorisant une approche critériée

Dans les programmes d'enseignement par objectifs qui prévalaient avant l'arrivée de l'approche par compétences dans le réseau d'éducation québécois, une approche normative de l'évaluation était privilégiée. Selon Louis (1999, p. 34) :

Quand le but visé consiste à situer les apprentissages d'un élève par rapport à un groupe-norme, on dit que l'instrument relève de la mesure normative. [...] Le résultat d'un élève trouve sa signification par comparaison avec les résultats des autres élèves de la classe. L'information sur les apprentissages réalisés est alors moins importante que la position de l'élève par rapport aux autres qui ont passé le même examen.

Dans les programmes par compétences, l'approche critériée a remplacé l'approche normative en évaluation des apprentissages. Louis (*Ibid.*, p. 35) définit ainsi cette approche :

Quand l'intérêt de l'enseignant porte sur l'apprentissage réalisé par l'élève sans égard à la performance des autres élèves de la classe, on parle de mesure critériée. Celle-ci consiste à rechercher de l'information sur la performance de l'élève par rapport à un domaine de tâches bien défini.

Le développement d'un outil d'évaluation qui s'inscrit dans l'approche par compétences devrait donc adopter une approche critériée plutôt que normative. L'outil d'évaluation devra mesurer la performance de l'étudiante ou de l'étudiant dans l'accomplissement d'une tâche par rapport à un standard de performance, et non par rapport à ce qu'ont fait les autres étudiantes et étudiants de la classe. C'est la réalisation des apprentissages prévus qui est importante, et non le classement de chacun par rapport au reste de la classe.

1.3.5. *Un outil d'évaluation favorisant l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée*

Selon Wiggins (1993, p. 215), « the kinds of tasks necessary for testing competent understanding, if we are to assess emerging performance, must therefore *always* be “higher-order”. »² Pour bien définir le concept d'habiletés supérieures de la

² (traduction libre) Dans le cas d'une évaluation de performance menée dans le but de reconnaître la compétence de l'élève, il faut *toujours* utiliser des tâches faisant intervenir les habiletés supérieures de la pensée.

pensée (*higher-order thinking*), Wiggins fait appel à une liste de critères formulés par Resnick (1987, dans Wiggins, 1993, p. 215). Selon cette auteure, les habiletés supérieures de la pensée se définissent ainsi ³:

- Is *non-algorithmic*. That is, the path of action is not fully specified in advance.
- Is *complex*. The total path is not “visible” from any single vantage point.
- Often *yields multiple solutions* [...]
- Involves *nuanced judgment* and interpretation.
- Involves the *application of multiple criteria* [...]
- Often involves *uncertainty* [...]
- Involves *self-regulation* of the thinking process. [...]
- Involves *imposing meaning*, finding structure in apparent disorder.
- Is *effortful*. There is considerable mental work involved.

Dans le développement d’un outil d’évaluation qui s’inscrit dans l’approche par compétences, les tâches qui sont proposées à l’élève devront toujours faire intervenir les habiletés supérieures de la pensée. En ce sens, elles seront complexes, elles pourront conduire à plusieurs réponses différentes de la part de l’élève qui devra exercer son jugement pour les résoudre, et elles lui demanderont un effort intellectuel considérable.

³ (traduction libre)

- Elles sont non-algorithmiques. Le chemin à emprunter pour résoudre le problème n’est pas connu d’avance.
- Elles sont complexes. La résolution du problème demande d’adopter successivement des points de vue divers.
- Elles mènent à plus d’une solution.
- Elles demandent que l’on exerce un jugement nuancé.
- Elles impliquent l’utilisation de critères multiples dans la résolution du problème.
- Elles impliquent une dose d’incertitude.
- Elles impliquent de faire soi-même une régulation de son processus de pensée (autorégulation).
- Elles permettent de créer une structure dans un ensemble de données d’abord désorganisées.
- Elles demandent un grand effort mental.

1.3.6. Un outil d'évaluation qui s'harmonise avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de son collège

Chaque collège est doté de sa propre politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Dans le cadre de cette recherche, c'est évidemment la politique institutionnelle des apprentissages du Collège Édouard-Montpetit, établissement d'appartenance de l'auteure de ces lignes, qui nous servira de référence. Cette politique vise essentiellement à guider les enseignantes et les enseignants dans l'exercice de leurs responsabilités en évaluation des apprentissages, et à garantir aux étudiantes et aux étudiants un processus d'évaluation transparent et équitable.

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du Collège Édouard-Montpetit (Collège Édouard-Montpetit, 2004, p. 6) énonce quatre grands principes, que voici :

1. L'étudiant a le droit d'être évalué de façon juste et équitable
2. Les instruments d'évaluation des apprentissages doivent être de qualité
3. L'évaluation des apprentissages est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage
4. L'évaluation des apprentissages doit témoigner d'une cohérence institutionnelle dans le respect de la diversité des pratiques évaluatives

Au niveau de l'évaluation juste et équitable à laquelle la population étudiante a droit, le texte de la politique précise (*Ibid.*, p. 6) que « l'évaluation se doit d'être soutenue par un processus transparent présentant les objectifs qui seront évalués, les standards et critères qui seront appliqués, les instruments de mesure qui seront utilisés ainsi que l'échéancier qui sera observé. »

Rappelons que le Collège Édouard-Montpetit utilise le terme "objectif ministériel" pour définir les énoncés de compétence des programmes d'études collégiaux qu'a produits le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il est à

noter que l'emploi de ce terme est en contradiction avec l'essence de l'approche par compétences. C'est pourtant celui qui a été choisi par la direction des études du Collège Édouard-Montpetit. Cela illustre bien le malaise créé par l'approche par compétences, dont on a probablement voulu adoucir le passage en conservant une terminologie mieux acceptée du milieu de l'éducation.

La politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages du Collège Édouard-Montpetit précise (*Ibid.*, p. 7) qu' « au secteur préuniversitaire, [les objectifs ministériels] représentent les habiletés et les savoirs nécessaires à la poursuite d'études supérieures. » Les objectifs d'apprentissage, pour leur part présentés au plan-cadre des cours, sont définis comme étant « dérivés des objectifs ministériels » (*Ibid.*, p. 7). La politique mentionne finalement que « la note attribuée doit exprimer le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage du cours en fonction des seuils de réussite » (*Ibid.*, p. 10).

Nous croyons donc que le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages au Collège Édouard-Montpetit devrait se faire en tenant compte des aspects suivants. D'abord, de la nécessité de présenter à l'avance aux étudiantes et aux étudiants les objectifs d'apprentissage à être évalués par l'outil d'évaluation des apprentissages, les critères d'évaluation qui serviront à juger de l'atteinte du niveau requis de la compétence, ainsi que l'échéancier des activités d'évaluation. Ensuite, de la nécessité que l'outil d'évaluation utilisé permette d'établir une note qui reflète le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage, lesquels sont dérivés des objectifs ministériels.

1.4. Le développement d'une grille d'évaluation à échelle descriptive ou les rubriques

Tout développement d'un outil d'évaluation doit être accompagné d'une grille d'évaluation. Nous détaillons maintenant les caractéristiques sur lesquelles devrait se baser l'élaboration d'une grille d'évaluation dans une approche par compétences.

1.4.1. Une grille d'évaluation qualitative

Dans les programmes d'enseignement par objectifs, l'évaluation des apprentissages s'est effectuée, par tradition, de manière quantitative. Pour chaque examen réalisé par l'étudiante ou l'étudiant, on fait le décompte des bonnes réponses et on attribue une note. Cette note est ensuite comparée aux résultats obtenus par les autres étudiantes et étudiants de la classe. Chacun a ainsi une idée de sa "position" par rapport aux autres étudiantes et étudiants. La réussite de chacun est donc déterminée en rapport avec un nombre de questions auxquelles une bonne réponse a été donnée, et par rapport aux résultats obtenus par le reste de la classe. La logique de l'évaluation est résolument quantitative, et mesurable de façon objective.

Les programmes par compétences rompent de façon marquée avec cet ancien modèle de quantification de la réussite. On privilégie dorénavant l'exercice du jugement chez l'enseignante et l'enseignant, qui doit se prononcer de manière plus subjective sur l'atteinte de la compétence du cours par les étudiantes et les étudiants, tout en se dotant de moyens permettant d'assurer des évaluations justes et équitables. À ce sujet, Scallon (2004, p. 191) déclare que « le jugement d'expert, à commencer par celui des enseignants, a ainsi supplanté les procédés objectifs traditionnels. Pour attester des habiletés complexes ou des compétences, on doit recourir à des procédés beaucoup plus qualitatifs que quantitatifs [...]. »

Pour exercer son jugement de la maîtrise de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant, Wiggins (1998, dans Tardif, 2006, p. 201) suggère l'utilisation des rubriques. La rubrique, traduction littérale des *rubrics* des écrits anglophones de l'évaluation des compétences, rend explicites des différences qualitatives entre des niveaux de performance. Ces différences ne ressemblent en rien à des quantités ou à des fréquences. La rubrique est donc la description qualitative de chaque niveau de performance observable en lien avec une compétence donnée.

Dans son ouvrage *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*, Tardif dénonce le fait que même dans les programmes par compétences, certaines grilles d'évaluation demeurent axées sur une quantification des connaissances. Selon l'auteur (2006, p. 178),

faute de modèle cognitif de l'apprentissage, tant le parcours de formation que les pratiques évaluatives sont conçus, la plupart du temps, selon une logique additive qui repose essentiellement sur des quantités et des fréquences. [...] On est alors en droit de s'interroger sur ce qui différencie concrètement ces parcours de formation des programmes par objectifs.

À la lumière de ces observations, nous croyons que les grilles d'évaluation des apprentissages qui accompagnent les outils d'évaluation des apprentissages devront comporter des rubriques qui décrivent de manière qualitative, et non quantitative, les différents niveaux de performance.

1.4.2 . Une grille d'évaluation qui utilise les échelles descriptives ou rubriques

Tel que mentionné précédemment, le terme anglophone *rubrics* a été traduit, dans certains ouvrages français, par le mot "rubrique". Par contre, dans d'autres écrits francophones, l'expression privilégiée a plutôt été "échelle descriptive". Dans ce texte, nous utiliserons indifféremment les termes "rubrique" et "échelle descriptive" comme désignant une même réalité.

Stevens et Levi (2005, dans Tardif, 2006, p. 189) définissent ainsi les rubriques : « Les rubriques divisent la tâche en différentes composantes et elles fournissent une description détaillée de ce qui constitue les niveaux de performance acceptables ou inacceptables pour chacune des composantes. »

Wiggins (1998, dans Tardif, 2006, p. 189) affirme que :

la rubrique constitue l'un des outils de base dans le coffre d'un évaluateur de performance. Elle indique aux acteurs et aux juges éventuels quels sont les éléments de performance les plus importants et comment le travail devant être évalué sera distingué sur le plan de la qualité. [...] Une rubrique présente des descripteurs pour chaque niveau de performance afin de permettre une notation fiable et impartiale.

Les rubriques ou échelles descriptives ont donc pour but de décrire et de qualifier chaque niveau de performance observable dans l'accomplissement d'une tâche d'évaluation. Elles ont également pour fonction de diminuer la subjectivité des correcteurs et d'augmenter la fidélité des notations obtenues de différents évaluateurs. Généralement, les auteurs considèrent qu'une grille d'évaluation devrait contenir de trois à cinq niveaux de performance (Tardif, 2006, p. 191).

Pour Tardif, les rubriques constituent l'instrument le plus approprié dans l'approche par compétences et l'évaluation des performances complexes. Il affirme (2006, p. 215) que les rubriques « constituent à ce jour l'instrumentation qui semble la plus appropriée pour rendre compte de la performance de l'élève et de l'étudiant dans une tâche complexe et authentique, et situer cette performance face à un standard ou à un niveau. »

Scallon rappelle (2004, p. 181) que l'utilisation d'échelles descriptives ou de rubriques permet d'évaluer la performance de l'étudiante ou de l'étudiant en regard d'exigences qui ne dépendent pas de ce que d'autres ont produit. Les grilles d'évaluation à échelles descriptives sont donc tout à fait appropriées dans une approche critériée de l'évaluation des apprentissages, puisqu'elles mettent l'accent sur les apprentissages réalisés par l'étudiante et l'étudiant, et non sur son classement par rapport au reste de la classe ou du groupe.

Scallon (2004, p. 180) souligne que les avantages de l'utilisation des échelles descriptives ou rubriques dans l'évaluation des apprentissages sont nombreux:

- Un degré élevé de concordance des évaluations menées par différentes personnes [...];
- La qualité du *feed-back* adressé aux élèves, lorsqu'on leur propose des outils dont ils peuvent se servir ;
- Le caractère critérié, et non normatif, du jugement, l'aspect descriptif dispensant de comparer les élèves entre eux ;
- L'expertise exigée des personnes qui construisent des outils d'appréciation.

Nous croyons donc que les grilles d'évaluation des apprentissages qui accompagnent les outils d'évaluation des apprentissages devront utiliser les échelles descriptives ou rubriques pour décrire les différents niveaux de performance attendus dans l'observation de la compétence des étudiantes et des étudiants.

1.5. Une synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation

Nous présentons ici une synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences, et de sa grille d'évaluation. Ces caractéristiques découlent de la recension des écrits sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, et constitueront notre cadre de référence pour le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages dans le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. En raison de la cohérence des différentes approches retenues, certaines caractéristiques apparaissent plus d'une fois.

Un outil d'évaluation en situation authentique

- L'étudiante ou l'étudiant doit réaliser une production concrète
- Des interactions ont lieu entre l'étudiante ou l'étudiant et son enseignante ou son enseignant

- Les tâches que doit accomplir l'étudiante ou l'étudiant sont représentatives des exigences d'entrée dans un programme universitaire
- Les tâches que doit accomplir l'étudiante ou l'étudiant portent sur des problèmes importants et stimulants, qui lui font utiliser sa créativité
- Les tâches que doit accomplir l'étudiante ou l'étudiant portent sur des problèmes ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de les résoudre
- Les tâches proposées à l'étudiante ou à l'étudiant sont évaluées sur la base de critères et standards qu'il connaît et qu'il comprend

Un outil d'évaluation favorisant la motivation

- La tâche proposée à l'étudiante ou l'étudiant est en situation authentique
- La tâche proposée à l'étudiante ou l'étudiant est signifiante pour lui
- La tâche proposée à l'étudiante ou l'étudiant le pousse à relever un défi; elle n'est ni trop facile ni trop difficile
- Des interactions entre l'étudiante et l'étudiant sont possibles durant l'exécution de la tâche
- L'étudiante ou l'étudiant dispose d'un certain niveau de contrôlabilité de la situation d'évaluation

Un outil d'évaluation basé sur l'approche socioconstructiviste

- Des interactions ont lieu entre l'étudiante ou l'étudiant et son enseignante ou son enseignant, et entre l'étudiante ou l'étudiant et ses pairs

Un outil d'évaluation favorisant une approche critériée

- La performance de l'étudiante ou de l'étudiant est mesurée par rapport à des standards

- Les apprentissages réalisés par l'étudiante ou l'étudiant sont plus importants que son classement par rapport au reste de la classe

Un outil d'évaluation favorisant l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée

- Les tâches proposées à l'étudiante ou l'étudiant sont complexes
- Les tâches proposées à l'étudiante ou l'étudiant peuvent mener à plus d'une solution; il n'existe pas de réponse unique
- Pour résoudre la tâche proposée, l'étudiante ou l'étudiant doit utiliser des ressources diverses et exercer son jugement
- Un effort intellectuel considérable est requis pour mener la tâche à bien

Un outil d'évaluation qui s'harmonise avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de son collègue

- Les objectifs d'apprentissage qui seront évalués sont présentés à l'avance à l'étudiante ou à l'étudiant
- Les critères d'évaluation qui seront utilisés sont présentés à l'avance à l'étudiante ou à l'étudiant
- L'instrument d'évaluation utilisé permet d'établir une note reflétant le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage

Une grille d'évaluation qualitative

- Les niveaux de performance sont décrits en termes qualitatifs

Une grille d'évaluation qui utilise les échelles descriptives ou rubriques

- Des échelles descriptives, ou rubriques, décrivent les niveaux de performance

- De trois à cinq niveaux d'échelles descriptives, ou rubriques, sont utilisés pour décrire les performances

2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

L'objectif général de l'essai était de revoir les modalités d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* afin qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences. Suite à la présentation du cadre de référence théorique dans la section précédente, nous formulons maintenant les objectifs spécifiques de l'essai, qui sont au nombre de deux.

1^{er} objectif : En remplacement des examens traditionnels et des petits devoirs du cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, développer un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences, et sa grille d'évaluation.

2^e objectif : Valider l'outil d'évaluation des apprentissages et sa grille d'évaluation en recueillant les commentaires d'experts en évaluation des apprentissages.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter les choix méthodologiques qui ont été faits dans le cadre de cette recherche. D'abord, nous présenterons l'approche méthodologique que nous avons retenue, pour poursuivre avec la description détaillée de la démarche de développement du nouvel outil d'évaluation pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. Puis, nous détaillerons le processus de validation utilisé pour améliorer l'outil d'évaluation développé, pour ensuite traiter brièvement des aspects déontologiques dont nous avons tenu compte dans cette recherche.

1.1. Approche méthodologique retenue

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté une posture interprétative. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 29), la fin des années quatre-vingt a vu l'apparition de « nouvelles approches méthodologiques, plus “qualitatives” et interprétatives; elles mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche ». Ces approches se prêtent particulièrement bien à la recherche dans le milieu de l'éducation, où les actions entreprises par les enseignants-chercheurs veulent s'attacher à la réalité vécue dans un milieu de classe, en décrivant de manière qualitative l'expérience humaine vécue, dans le but de produire un savoir significatif et pratique pour l'enseignement.

Dans la pratique, le développement de matériel pédagogique se fait souvent de manière artisanale, sans tenir compte des recherches les plus récentes en éducation ni des théories portant sur l'apprentissage, en se basant sur la seule intuition de l'enseignante ou de l'enseignant. La recherche développement permet de développer du matériel pédagogique en suivant un cheminement rigoureux, tout en tenant compte

d'un cadre de référence théorique étoffé. Van der Maren (1999, dans Loisel, 2001, p. 80) définit ainsi le produit de la recherche développement : « Ce type de recherche amène à mettre au point un matériel d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents et des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation, etc. » C'est donc dire que le matériel pédagogique développé dans le cadre d'une recherche développement vise à combler un besoin immédiat en salle de classe, d'où son caractère hautement utilitaire et pragmatique. Loisel (2001, p. 87) ajoute que, dans ce type de recherche, « le chercheur analyse l'expérience de développement du produit en mettant en évidence les décisions prises par le ou les concepteurs, les fondements de ces décisions et l'évolution du produit suite aux diverses mises à l'essai. » Pour cet auteur, les mises à l'essai, dans une recherche développement, ne visent pas à faire une évaluation scientifique de l'efficacité du produit. Elles ont pour objectif de cerner les améliorations à apporter au produit. La preuve scientifique de l'efficacité du produit pourrait être établie ultérieurement par des recherches évaluatives sur le produit développé. Le processus de développement du matériel pédagogique, pour sa part, sera plus rigoureux qu'une simple démarche artisanale de développement de produit. Ses caractéristiques seront les suivantes (*Ibid.*, p. 89-90) :

- le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée;
- la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience;
- la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données;
- l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques;
- la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit;
- une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit.

L'outil d'évaluation que nous avons développé tient compte des caractéristiques qui viennent d'être énoncées. En effet, il possède un caractère novateur, du moins à l'échelle locale, puisqu'un tel produit n'a jamais été utilisé dans le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, à notre connaissance. Le cadre de référence théorique sur lequel s'est appuyé le développement de matériel pédagogique a déjà été décrit, alors que dans ce chapitre, nous détaillons le processus de développement du matériel pédagogique et nous en exposons les caractéristiques essentielles. Enfin, une validation de l'outil d'évaluation a eu lieu, ce qui a permis de l'améliorer et d'en présenter une version révisée. Finalement, nous présenterons des moyens de transférer l'outil d'évaluation développé dans d'autres contextes, et nous proposerons des pistes de recherche pour en tester l'efficacité. Nous croyons donc que notre démarche comporte toutes les caractéristiques qui font de la recherche développement un processus rigoureux d'élaboration de matériel pédagogique.

1.2. Conception de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation

Dans cette section, nous décrivons d'abord les étapes qui ont été suivies pour élaborer le nouvel outil d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, et sa grille d'évaluation. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un processus proposé par Louis (1999), tout en portant un soin particulier à intégrer dans la démarche toutes les caractéristiques d'un outil d'évaluation s'inscrivant dans l'approche par compétences mentionnées dans la synthèse du chapitre précédent. Ensuite, nous traiterons des moyens pris pour nous assurer de la validité de l'outil d'évaluation produit.

1.2.1. Les étapes de l'élaboration de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation

Dans son volume *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Louis (1999, p. 93 à 97) propose sept étapes pour élaborer une tâche en situation authentique qui mesure les performances complexes et qui favorise la

motivation des étudiantes et étudiants. C'est ce modèle de développement d'un outil d'évaluation dans une approche par compétences que nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de cette recherche. Nous reprenons maintenant chacune des étapes du développement de tâches d'évaluation en y apportant les précisions utiles.

1. Déterminer le contenu de la discipline qui fera l'objet de l'évaluation : Nous avons défini les contenus du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* qui feront l'objet de l'évaluation en fonction des objectifs d'apprentissage définis dans la fiche descriptive du cours, qui peut être consultée à l'annexe B. Sept objectifs d'apprentissage se rapportent au cours et seront objets d'évaluation.
2. Déterminer l'action à partir de laquelle la performance sera évaluée : À cette étape, nous avons déterminé la production observable qui exigera de l'élève la manifestation de la performance. Il peut s'agir, par exemple, d'un compte-rendu de recherche. Louis (1999) mentionne que cette production doit posséder les caractéristiques nécessaires pour faire émerger de la part de l'élève les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.
3. Préciser les connaissances nécessaires : À cette étape, nous avons précisé, sous forme de performance, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles nécessaires à la réussite par l'élève de la tâche qui lui sera présentée. Louis (1999) soutient que l'élève doit pouvoir mettre en œuvre les trois types de connaissances lorsqu'il accomplit la tâche évaluée. Il mentionne toutefois qu'il y aura des situations où l'enseignante ou l'enseignant sera obligé, dans le choix du type de connaissances à évaluer, de se limiter à des connaissances déclaratives, comme dans le cas où l'un des objectifs d'apprentissage du cours est la simple connaissance d'une série de faits ou de théories.

4. Choisir les opérations intellectuelles nécessaires : À cette étape, nous avons choisi les types d'opérations intellectuelles que la tâche devra susciter chez l'élève. À titre d'exemple, Louis (1999) cite quelques opérations intellectuelles possibles : comparer, déduire, analyser, classer, argumenter, résoudre un problème, prendre une décision, prendre en considération des perspectives diverses et expérimenter. Il mentionne également que plus la tâche fait appel à plusieurs opérations intellectuelles, plus la complexité de la performance augmente, ce qui est souhaitable lorsque l'on souhaite évaluer le degré de maîtrise d'une compétence. Rappelons que nous croyons que l'outil d'évaluation développé dans le cadre de cette recherche doit favoriser l'utilisation d'habiletés supérieures de la pensée. En ce sens, nous avons fait en sorte que les tâches proposées aux élèves aient un niveau de complexité élevé, demandant un effort intellectuel considérable.

5. Rédiger la tâche : Lors de la rédaction de la tâche, nous avons choisi une mise en situation réaliste et authentique, entraînant l'élaboration d'une nouvelle production par l'étudiante ou l'étudiant. La nature du travail à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant doit favoriser sa motivation en étant signifiante, et lui permettre de relever un défi. Idéalement, l'étudiante ou l'étudiant doit disposer d'un certain niveau de contrôle sur la tâche à accomplir. Lorsque cela était possible, nous avons prévu lui laisser faire certains choix quant à la tâche, par exemple en laissant à sa discrétion le choix du sujet à traiter.

6. Rédiger la grille d'appréciation [d'évaluation]: Louis (1999) explique qu'une fois le contenu de la tâche rédigé, il faut définir la grille d'appréciation [d'évaluation] qui permettra d'évaluer l'efficacité de la tâche réalisée par l'élève. Pour chacune des rubriques retenues, la grille décrit un ensemble de performances allant de celle qui est acceptable à celle qui est inacceptable. La description des performances se fait dans la perspective d'expliquer aux élèves ce qui est considéré comme une réalisation efficace de la tâche et ce qui ne l'est pas. Ce sont donc des grilles à échelles descriptives, ou rubriques, que Louis (1999)

propose d'utiliser pour évaluer les performances complexes. Nous avons porté un soin particulier à décrire les niveaux de performance de manière qualitative, en utilisant trois niveaux, et en se basant sur des standards. Pour ce faire, nous avons tenu compte des objectifs et standards reliés à la compétence « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain », ainsi que du contexte de réalisation prescrit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (le devis ministériel est présenté à l'annexe C). Nous avons privilégié une approche critériée, plutôt que normative, en mettant l'accent sur les apprentissages réalisés par l'étudiante ou l'étudiant, plutôt que sur son rang par rapport au reste de classe. Nous nous sommes assurée que la notation obtenue par la voie de chaque grille d'évaluation à échelle descriptive représentera le degré de maîtrise des différents objectifs d'apprentissage, tel que le stipule la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du Collège Édouard-Montpetit.

Lors de l'élaboration des échelles descriptives, nous nous sommes posé les questions suivantes (Huba et Freed, 2000, dans Leroux et Bigras, 2003, p. 73) :

- i. Quels sont les critères ou les éléments essentiels des travaux, production ou tâches exécutées par l'étudiant afin de s'assurer d'une production de grande qualité?
- ii. Combien de niveaux de compétence ou de réussite sont présentés aux étudiants?
- iii. Est-ce qu'il y a un contexte d'exécution ou un délai de réalisation spécifique à l'exécution de la tâche?
- iv. Pour chaque critère ou élément de la qualité, quelle est la description claire des performances pour chaque niveau de compétence?
- v. Quels sont les concepts ou les termes clés pour lesquels donner des précisions?
- vi. Dans un contexte d'une évaluation sommative ou certificative, quel type ou modèle de notation doit-on utiliser afin d'en arriver à un résultat?

- vii. Pour les rubriques, quels sont les aspects positifs et lesquels demandent des améliorations?
7. Valider le contenu de la tâche : Afin de valider le contenu de la tâche, Louis (1999) propose de recourir à l'expertise d'une autre personne. C'est effectivement par ce moyen que nous avons validé l'outil d'évaluation des apprentissages produit et sa grille d'évaluation. Étant donné l'importance de cette étape, nous en traiterons de manière séparée dans la section 1.3. de ce chapitre.

Mentionnons également que nous avons inclus, à même les consignes relatives à l'outil d'évaluation développé pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation qui seront utilisés dans l'évaluation de l'atteinte de l'énoncé de compétence du cours. Lorsque l'outil d'évaluation sera implanté en classe, nous mettrons en place des mécanismes qui favoriseront les interactions, à la fois entre les étudiantes et les étudiants et l'enseignante ou l'enseignant du cours, et entre l'étudiante ou l'étudiant et ses pairs. À cet effet, une période de discussion sera prévue en classe, après l'accomplissement de chaque tâche d'évaluation, et tiendra lieu d'évaluation formative. Les étudiantes et les étudiants pourront ensuite retravailler leur production à la lumière des commentaires reçus de leurs pairs et de l'enseignante ou de l'enseignant, pour remettre une version peaufinée de leur travail, laquelle sera notée de manière sommative. Cet aspect sera discuté plus en détail au prochain chapitre.

1.2.2. Fidélité et validité de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation

Pour obtenir un outil d'évaluation rigoureux au plan de la méthodologie, il est nécessaire de se pencher sur les notions de validité et de fidélité de l'instrument de mesure développé dans le cadre de cette recherche. La fidélité d'un instrument dénote sa capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des

circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 171). Dans le cas qui nous occupe dans cette recherche, soit la mesure de performances complexes dans une approche par compétences, il sera plus difficile de mesurer de manière objective et constante le résultat de l'élève, contrairement aux examens traditionnels où la note s'établit clairement en fonction d'un nombre de bonnes réponses sur le total de questions soumises. À cet effet, Scallon (2004, p. 191) reconnaît que :

La subjectivité n'est pas toujours exempte d'effets pervers. La connaissance qu'une personne agissant comme juge peut avoir d'un élève (préjugé favorable ou défavorable), sa préférence à l'égard de certains caractères d'une production (effet de halo), la position d'une copie dans le lot de productions à évaluer (effet de séquence), la sévérité ou l'indulgence propre à chaque évaluateur sont autant de facteurs souvent difficiles à contrôler. C'est pour surmonter toutes ces difficultés qu'on a d'abord élaboré les grilles d'évaluation descriptives, en tant qu'approche méthodologique de l'évaluation des productions complexes.

L'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives pour noter la performance de l'étudiante ou de l'étudiant aura donc pour effet de contourner les difficultés reliées à la fidélité des instruments de mesure dans le cas de l'évaluation de performances complexes dans une approche par compétences. Rappelons que l'un des avantages des échelles descriptives, ou rubriques, est de décrire en termes qualitatifs plusieurs niveaux de performance observables, entraînant une plus grande cohérence du jugement – et donc de la notation – de plusieurs évaluateurs.

Le problème de la fidélité des instruments de mesure développés pour l'évaluation de performances complexes a été souligné par plusieurs. Pour contrer ce problème, Louis (1999, p. 102) mentionne que plusieurs auteurs ont tenté de mettre l'accent sur la validité de l'instrument de mesure, donnant au concept de fidélité une place secondaire. Scallon (2004, p. 261) souligne qu'avec l'avènement de nouvelles formes d'évaluation associées à l'appréciation de performances et à l'évaluation des

compétences, la réflexion sur la notion de validité a grandement évolué. Selon lui, la fidélité et la validité sont de moins en moins traitées comme des qualités distinctes et peuvent même être établies dans une même étude. Finalement, Moss (1995, dans Louis, 1999, p. 102) croit qu'une évaluation qui se base sur l'accomplissement d'une variété de tâches complexes faisant appel à une intégration de savoirs rend impossible toute distinction entre validité et fidélité.

Lors du développement de notre outil d'évaluation, nous avons mis l'accent sur sa validité. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 171) :

La validité d'un instrument de mesure se situe en référence (*sic*) à ses qualités de construction (validité de construit et validité de contenu), ce qui est appelé la validité interne, soit aux possibilités d'une application à une population élargie, ce qui correspond à la validité externe. Ainsi, un outil bien construit [validité de construit], qui tient compte des critères à mesurer [validité de contenu], est considéré comme ayant une bonne validité interne, alors qu'on dira qu'il a aussi une bonne validité externe, s'il est possible de l'utiliser non seulement avec d'autres populations, mais aussi dans d'autres contextes.

Comme nous désirions élaborer un outil d'évaluation adapté aux besoins du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* au Collège Édouard-Montpetit, la validité externe de l'outil d'évaluation n'a pas été notre préoccupation principale. Plus loin dans le texte, nous proposerons toutefois des pistes d'adaptation de l'outil que nous avons produit afin de pouvoir l'utiliser dans d'autres contextes. Notre préoccupation principale a plutôt été la validité interne de l'outil d'évaluation que nous avons développé. Pour ce faire, nous nous sommes assurée d'observer les actions présentées dans le tableau ici-bas :

Tableau 4
Actions observées pour s'assurer de la validité interne d'un instrument de mesure

Type de validité interne	Actions observées
Validité de construit	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaissance théorique du domaine de l'évaluation en situation authentique ✓ Méthodologie s'appuyant sur une recension d'écrits ✓ Processus structuré et schématisé de la démarche d'évaluation ✓ Rétroaction fréquente et critique sur le processus de construction de l'instrument ✓ Vérification de la compréhension à chacune des étapes ✓ Notes explicatives des termes utilisés
Validité de contenu	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conception par des groupes d'experts ✓ Analyse rigoureuse des objets d'évaluation ✓ Identification de la tâche évaluative la plus représentative possible des exigences minimales du marché du travail ou à l'université ✓ Conception et présentation d'un schéma intégrateur ✓ Partage d'expertise entre les experts ✓ Critères en lien avec les compétences ciblées ✓ Rétroaction fréquente et critique de tous les enseignants impliqués quant au choix des critères retenus

Adapté de Leroux et Bigras (2003, p. 132-133)

Dans le cas de la validité de construit, le développement de notre outil d'évaluation se base sur un cadre de référence théorique appuyé par une recension des écrits en évaluation des apprentissages. Notre démarche de développement des différentes tâches d'évaluation pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* est structurée et appuyée par des schémas intégrateurs présentés à l'annexe D. Quant à la validité de contenu de l'outil d'évaluation que nous avons développé, nous avons tenté d'identifier, pour chaque objectif d'apprentissage, la tâche évaluative la plus représentative des exigences minimales pour entrer à l'université, tout en élaborant des échelles descriptives ou rubriques en lien avec la compétence du cours. Comme l'apport d'autres enseignantes ou enseignants ou d'experts en évaluation des apprentissages est souhaitable pour s'assurer de la validité

interne de l'outil d'évaluation développé, nous avons choisi de solliciter l'apport de trois experts en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences pour émettre leurs commentaires et suggestions d'améliorations sur l'outil d'évaluation développé dans le cadre de cette recherche. C'est le sujet de la prochaine section.

1.3. Validation de l'outil d'évaluation des apprentissages et de sa grille d'évaluation

Dans cette section, nous décrirons la manière dont nous avons validé l'outil d'évaluation développé et sa grille d'évaluation. Nous préciserons d'abord les instruments de collecte de données qui ont été utilisés, puis nous décrirons la méthode d'analyse des données que nous avons employée.

1.3.1. Les instruments de collecte de données

Selon Loisel (2001, p. 81), « les techniques de collecte de données les plus utilisées [en recherche développement] sont des questionnaires ou des entrevues auprès des enseignants ou de la clientèle cible, ainsi que l'observation directe durant les mises à l'essai. » Il ajoute (*Ibid.*, p. 88) que :

Des questionnaires et des entrevues individuelles ou des entrevues de groupe (focus group) avec les participants servent également à obtenir des informations sur les forces et les faiblesses du produit de même que sur les modifications souhaitables. Ces moyens pourront aussi permettre de recueillir des avis d'experts. Comme dans d'autres types de recherche qualitative, le recours à des moyens multiples de cueillette de données ou à des sources multiples apparaît souhaitable.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de présenter à trois experts de l'évaluation des apprentissages l'outil d'évaluation que nous avons développé. Ces experts ont été choisis compte tenu de leur expertise dans le domaine de l'évaluation des apprentissages au collégial. Au cours des dernières années, ils ont tous donné de

la formation aux enseignantes et aux enseignants portant sur l'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences. Ces experts ont d'abord été contactés par courriel afin de sonder leur intérêt à participer à cette recherche. Suite à une réponse positive de leur part, nous leur avons fait parvenir, toujours par courriel, l'outil d'évaluation des apprentissages développé et sa grille d'évaluation, accompagné d'un questionnaire.

Le questionnaire, présenté à l'annexe E, comportait 25 questions de type dichotomique. Il a été conçu pour vérifier l'intégration à l'outil d'évaluation développé des caractéristiques d'un outil d'évaluation qui s'inscrit dans une approche par compétences, telles qu'on les retrouve dans notre cadre de référence théorique (section 1.5. du chapitre précédent). Avant son utilisation, le questionnaire a été validé par un conseiller pédagogique et une collègue enseignante, qui se sont assurés que la formulation des questions était suffisamment claire et précise. Le questionnaire, une fois complété par l'expert, devait nous être retourné par courriel. Cette procédure visait à attirer rapidement notre attention sur les points faibles de l'outil d'évaluation développé. Suite à la réception du questionnaire, nous prenions rendez-vous avec l'expert pour la tenue d'un entretien.

L'entretien a pris la forme d'une entrevue semi-dirigée, que Savoie-Zajc (2009, p. 340) décrit ainsi :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Nous avons donc choisi d'utiliser l'entrevue semi-dirigée afin de recueillir les appréciations, commentaires et suggestions d'amélioration sur l'outil d'évaluation

présenté aux experts de manière détaillée et nuancée. Nous croyons avoir ainsi pu recueillir leurs réflexions sur l'outil d'évaluation de façon beaucoup plus complète que si nous avions simplement demandé aux experts de remplir le questionnaire et de nous le retourner par courriel.

Pour mener à bien l'entrevue semi-dirigée, un guide d'entretien a été utilisé. Selon Boutin (2000, p. 107), le guide d'entretien doit être constitué de thèmes écrits à l'avance dans le but de "centrer" l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé sur chacun de ces thèmes. Il ajoute (*Ibid.*, p. 108) que « ce guide est préparé dans le but de s'assurer qu'on obtient fondamentalement une information de même densité de la part des personnes qu'on interroge. » Notre guide d'entretien a été construit autour de huit thèmes à aborder pendant l'entrevue : l'approche par compétences, l'évaluation en situation authentique, la motivation, l'approche socioconstructiviste, l'approche critériée, l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée, les grilles d'évaluation, et l'appréciation générale de l'outil d'évaluation. Pour chaque thème, des questions ouvertes étaient prévues. Dans le cas des six premiers thèmes, nous désirions connaître la perception des experts quant à la façon d'intégrer ces caractéristiques à un outil d'évaluation. Nous voulions également savoir si les experts considéraient que nous avions réussi à intégrer ces caractéristiques à notre outil d'évaluation. Lorsque ce n'était pas le cas, nous demandions aux experts d'émettre des suggestions et des recommandations afin de modifier l'outil d'évaluation. Lors des entrevues semi-dirigées, nous nous sommes attardée plus particulièrement sur l'appréciation, par les experts, des grilles d'évaluation développées. Comme l'enseignante ou l'enseignant s'appuiera sur ces grilles d'évaluation pour accorder une note à l'étudiante ou à l'étudiant, il nous semblait particulièrement important de nous assurer que les grilles d'évaluation soient bâties de manière très rigoureuse. En dernier lieu, nous souhaitions connaître l'appréciation globale des experts face à l'outil d'évaluation développé. Le guide d'entretien utilisé pendant les entrevues semi-dirigées peut être consulté à l'annexe F.

1.3.2. La méthode d'analyse des données recueillies

Les entrevues semi-dirigées avec les experts en évaluation des apprentissages ont été enregistrées par magnétophone afin d'en conserver une trace objective. Pendant les entrevues semi-dirigées, nous avons pris des notes manuscrites qui ont été complétées suite à l'écoute des bandes audio. Boutin (*Ibid.*, p. 136) propose d'analyser les données obtenues lors d'entretiens en organisant des extraits en diverses catégories. Il ajoute que « le chercheur tente par la suite [...] d'établir des liens entre les extraits qu'il se prépare à analyser plus en profondeur. Les liens ainsi établis entre les catégories prennent le nom de "thèmes". » Suite aux entrevues et à l'écoute attentive des bandes audio, nous avons donc relevé les passages importants, que nous avons regroupés par catégories. Nous nous sommes ensuite posé les questions suivantes, tel que le suggère Boutin (*Ibid.*, p. 138) :

- [Qu'avons-nous] appris en faisant les entretiens, en étudiant les transcriptions, en les soulignant et en les nommant, [...] et en organisant des catégories à partir des extraits ?
- Qu'est-ce que [nous comprenons] maintenant et que [nous ne comprenions] pas avant de faire les entretiens ?
- Quels éléments [nous] ont surtout frappé par leur nouveauté ?
- S'il existe des incohérences, quelles sont-elles ?

Suite à cette analyse, nous avons relevé les changements à apporter à l'outil d'évaluation développé, puis nous avons révisé l'outil d'évaluation à la lumière des appréciations, commentaires et suggestions d'amélioration reçus. Le prochain chapitre fera état de l'analyse qui a été faite des données collectées auprès des experts, et présentera la version révisée de l'outil d'évaluation des apprentissages et sa grille d'évaluation.

1.4. Aspects déontologiques

Dans le cadre de cette recherche, peu d'effets négatifs étaient à prévoir. Les experts qui ont participé à cette recherche ont dû consacrer du temps à prendre connaissance de l'outil d'évaluation et à remplir le questionnaire qui leur a été envoyé par courriel, puis à rencontrer la chercheuse pour une entrevue semi-dirigée. Afin de réduire ce désavantage, ils ont été avisés à l'avance du temps qui était requis pour leur participation à cette recherche. Ils avaient également la possibilité de retirer leur participation à la recherche à tout moment. Finalement, afin de nous assurer d'obtenir le consentement libre et éclairé de chacun des experts à participer à cette recherche, nous avons fourni à chacun d'entre eux toutes les informations pertinentes quant à ce qui était attendu d'eux. De plus, ils ont été avisés de l'utilisation qui serait faite de leurs commentaires, c'est-à-dire l'amélioration de l'outil d'évaluation développé dans le cadre d'un essai de maîtrise. Ils ont donc accepté de participer à cette recherche en pleine connaissance de cause. Afin de formaliser leur consentement à participer à cette recherche, les experts ont pris connaissance et signé le formulaire se trouvant à l'annexe G.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons une synthèse des commentaires recueillis auprès des experts en évaluation des apprentissages. D'abord, nous verrons que l'adéquation de l'outil d'évaluation développé à notre cadre de référence a été commentée par les experts, qui ont ensuite formulé leur appréciation générale. Le chapitre se terminera par la présentation de l'outil d'évaluation et de sa grille d'évaluation révisés.

1. ADÉQUATION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉ AU CADRE DE RÉFÉRENCE

La présentation de notre cadre de référence s'est terminée par une synthèse des caractéristiques attendues d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences, et de sa grille d'évaluation. À travers les entrevues semi-dirigées tenues auprès des experts, nous voulions valider que l'outil d'évaluation que nous avons développé contienne bien ces caractéristiques. Nous présentons ici les résultats de la collecte d'informations qui a été faite auprès des experts en évaluation des apprentissages.

Un outil d'évaluation en situation authentique

Les trois experts ont affirmé que l'outil d'évaluation développé est en situation authentique. Un des experts a mentionné que le fait que certaines tâches se fassent en lien avec l'actualité contribue à en faire une évaluation en situation authentique.

Un outil d'évaluation favorisant la motivation

Tous les experts ont trouvé que l'outil d'évaluation développé favorise la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant. Pour un des experts, cette motivation vient surtout de la possibilité qu'offrent certaines tâches de faire un choix. Un autre expert mentionne que la clientèle de sciences humaines est de manière générale assez peu motivée, surtout en première session, et croit que l'outil d'évaluation développé pourrait avoir un effet "accrocheur" sur cette clientèle, en particulier en raison des tâches reliées à l'actualité. Cet expert ajoute que l'utilisation de cet outil d'évaluation pourrait même favoriser la présence en classe. Il croit également que les tâches proposées présentent un défi réalisable à l'élève.

Un outil d'évaluation basé sur l'approche socioconstructiviste

L'outil d'évaluation développé prévoit la réalisation de six tâches par l'étudiante et l'étudiant. Avant la remise du dossier d'apprentissage pour qu'il soit noté de manière sommative, l'étudiante ou l'étudiant doit se présenter en classe avec une première version de sa production afin d'échanger avec l'enseignante ou l'enseignant, et le reste du groupe. Suite à ces échanges, l'étudiante ou l'étudiant peut retravailler sa production en l'enrichissant des commentaires reçus. Selon les trois experts, l'outil d'évaluation développé est basé sur l'approche socioconstructiviste en raison de ces périodes prévues d'interaction en grand groupe, en petits groupes et en dyades.

Un outil d'évaluation favorisant une approche critériée

Les trois experts ont confirmé que l'outil d'évaluation développé, de par la présence de ses grilles à échelles descriptives utilisant des critères, favorise une approche critériée plutôt que normative.

Un outil d'évaluation favorisant l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée

Les experts sont d'avis que la tâche, tout en favorisant l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée, présente un niveau de complexité adapté à des étudiantes et des étudiants de première session dans un programme préuniversitaire. Un des experts a mentionné que la tâche présentée aux étudiantes et aux étudiants était bien structurée et définie – en opposition à une tâche présentée de manière plus floue, semblable aux problèmes que l'on rencontre dans la vie réelle – et que cela était souhaitable vu la position du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* dans la grille de cours du programme de Sciences humaines, profil Administration. L'expert ajoute que le niveau de structuration de la tâche proposée à l'étudiante ou l'étudiant pourra décroître au fur et à mesure qu'il avancera dans son parcours scolaire collégial.

Un outil d'évaluation qui s'harmonise avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de son collègue

Comme la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages présente des différences d'un collège à l'autre, nous n'avons pas questionné les experts à ce sujet. Par contre, nous avons consulté une conseillère pédagogique du Collège Édouard-Montpetit qui nous a confirmé que l'outil d'évaluation développé respecte sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Une grille d'évaluation qualitative qui utilise les échelles descriptives ou rubriques

Les trois experts ont affirmé que les grilles à échelles descriptives, ou rubriques présentées après chacune des six tâches, sont résolument qualitatives. Ils se sont montrés favorables à l'utilisation de trois niveaux de performance, aux critères de performances choisis et à la pondération qui leur est accordée. C'est surtout au niveau des grilles d'évaluation à échelles descriptives que des suggestions d'amélioration à l'outil d'évaluation développé ont été proposées. Ces suggestions

d'amélioration, et le traitement qui en a été fait, se retrouvent dans la prochaine section.

2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉ

Dans cette section, nous rendons compte de l'appréciation générale par les experts de l'outil d'évaluation développé. Nous traiterons d'abord de ses points forts et de ses limites, pour terminer avec les améliorations à y apporter.

2.1 Les points forts de l'outil d'évaluation développé

Les trois experts ont mentionné que la clarté des consignes données pour chacune des tâches constitue un point fort de l'outil d'évaluation développé. Deux des experts ont également affirmé que la lecture des consignes donne le goût de réaliser les tâches. Il a aussi été mentionné que l'aspect visuel de l'outil d'évaluation développé est attrayant et contribuera probablement à susciter l'intérêt des étudiantes et des étudiants.

Un des experts, qui connaît bien le milieu de l'éducation au secondaire et la façon dont y est appliquée l'approche par compétences, considère que l'outil d'évaluation développé pour les cours *L'entreprise dans le monde contemporain* s'inscrit en continuité avec les apprentissages réalisés tout au long du secondaire, y voyant même la possibilité de continuer à développer des compétences transversales. Selon cet expert, le fait d'avoir considéré le critère "Qualité de la communication" dans chacune des grilles d'évaluation est un autre point fort de l'outil d'évaluation développé, puisque l'évaluation est ainsi davantage intégrée et touche aux macro-compétences reliées au cours *L'entreprise dans le monde contemporain*. Un schéma intégrateur présentant les macro-compétences reliées au cours peut être consulté à l'annexe D.

Deux des experts ont mentionné que l'un des points forts de l'outil d'évaluation développé est son potentiel de motivation à l'égard de la clientèle de première session en Sciences humaines, profil Administration. L'un d'entre eux a constaté que malgré le contenu très théorique relié au cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, l'outil d'évaluation développé propose tout de même des activités variées, intéressantes, et suscitant la participation. Un autre mentionne que la notion de contrôlabilité (la possibilité de travailler sur l'entreprise de son choix, par exemple), présente dans plusieurs des tâches proposées, aura certainement un effet motivant sur la clientèle du cours.

2.2 Les limites de l'outil d'évaluation développé

Deux des experts rencontrés nous ont mentionné qu'une des principales limites de l'outil d'évaluation développé était d'entraîner des risques de plagiat. En effet, le dossier d'apprentissage se réalise surtout en dehors de la classe, ce qui offre un degré de surveillance bien moindre que la passation d'un examen en classe. En outre, le très grand nombre d'étudiantes et d'étudiants passant par ce cours – près de 450 étudiants, répartis dans environ neuf groupes à la session d'automne et trois groupes à la session d'hiver – multiplie le risque qu'un cas de plagiat échappe à la vigilance des enseignantes et des enseignants qui donnent le cours.

Afin de circonscrire le risque de plagiat, un des experts a mentionné que les tâches pourraient être modifiées d'une session à l'autre. Un autre a proposé que les choix reliés à chaque tâche soient limités à une liste de sujets prédéterminés, qui change d'une session à l'autre. Par exemple, les étudiantes et les étudiants devraient choisir l'entreprise sur laquelle ils veulent travailler à partir d'une liste d'une dizaine d'entreprises fournie par l'enseignante ou l'enseignant. Les entreprises apparaissant sur cette liste pourraient varier d'une session à l'autre, ou même d'un groupe à l'autre au cours d'une même session. Une telle contrainte imposée à l'étudiante et l'étudiant pourrait toutefois avoir un effet négatif sur sa motivation. Il faudra évaluer, au moyen de discussions entre les enseignantes et les enseignants qui donnent le cours et

veulent utiliser le dossier d'apprentissage, si les avantages associés à la diminution du risque de plagiat surpassent les inconvénients entraînés par un choix limité donné aux étudiantes et aux étudiants pour mener à bien les tâches.

Un des experts a souligné qu'une des limites de l'outil d'évaluation développé était la validité limitée des grilles d'évaluation lors d'un premier emploi en classe. En effet, il est difficile d'établir une description juste des niveaux de performance, sans avoir d'abord pris connaissance de la production de plusieurs étudiantes et étudiants. La grille d'évaluation reliée à chacune des tâches du dossier d'apprentissage devra donc être ajustée jusqu'à ce qu'elle traduise le mieux possible les niveaux de performance qu'il est possible d'observer.

2.3 Les améliorations à apporter à l'outil d'évaluation développé

Les experts ont tous souligné la même lacune quant aux grilles d'évaluation : l'absence d'explications des termes utilisés. Chacun d'entre eux a indiqué qu'il serait très important de préciser la définition des mots se retrouvant dans les grilles d'évaluation. Les experts ont proposé d'ajouter la définition des mots utilisés soit en note de bas de pages, sous chaque grille d'évaluation, soit en créant un glossaire, ou lexique, à la fin du dossier d'apprentissage. Le fait d'inclure la signification des mots utilisés dans les grilles d'évaluation permettra à l'étudiante ou à l'étudiant de mieux comprendre ce qui est attendu de lui, et d'uniformiser le sens donné à chacun des niveaux de performance par les étudiantes et les étudiants, ainsi que par les enseignantes et les enseignants du cours.

Chacun des experts a également mentionné que le nombre de fautes d'orthographe relié à l'obtention de chacun des niveaux de performance devrait être explicitement énoncé. Il a également été suggéré d'utiliser une correction négative pour pénaliser l'étudiante ou l'étudiant en fonction du nombre de fautes d'orthographe relevées dans le texte, tout en n'excédant pas le 10 % prévu par le Département d'administration et de techniques administratives du Collège Édouard-

Montpetit, en conformité avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3. L'OUTIL D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET SA GRILLE D'ÉVALUATION RÉVISÉS

Les suggestions d'amélioration à l'outil d'évaluation développé formulées par les experts ont toutes été prises en comptes. Des notes de bas de pages ont été ajoutées afin de préciser le sens des termes utilisés dans les grilles d'évaluation. La présence de fautes d'orthographe dans la production de l'étudiante ou de l'étudiant entraînera une correction négative. Les modalités d'application de cette pénalité sont maintenant clairement décrites, en indiquant quel nombre de fautes entraîne quelle pénalité en pourcentage. Après avoir été utilisées dans un cours-groupe, les grilles d'évaluation devront être révisées afin de bien refléter les différents niveaux de performance qu'il est possible d'observer. Elles pourront faire l'objet de révision de manière continue, si cela est nécessaire.

L'outil d'évaluation des apprentissages et sa grille d'évaluation révisés peuvent être consultés à l'annexe H.

CONCLUSION

Le programme de Sciences humaines du Collège Édouard-Montpetit a été révisé pour y intégrer l'approche par compétences en 2001. Le cours *L'entreprise dans le monde contemporain*, rattaché à l'énoncé de compétence « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain », se donne en première session du profil Administration. Les outils d'évaluation utilisés jusqu'ici dans ce cours n'avaient pas été adaptés suite à l'arrivée de l'approche par compétences. En effet, des examens traditionnels, davantage liés aux anciens programmes par objectifs, y étaient toujours utilisés.

L'objectif général de cette recherche était de revoir les modalités d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* afin qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur un cadre de référence théorique qui nous a permis de dégager les caractéristiques qui devraient définir un outil d'évaluation qui s'inscrit dans l'approche par compétences. Cette démarche a donné lieu aux objectifs spécifiques suivants, soient :

- le développement d'un outil d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans une approche par compétences, et sa grille d'évaluation;
- la validation de l'outil d'évaluation d'apprentissages ainsi produit par une collecte de données auprès d'experts dans le domaine.

En remplacement des examens traditionnels et des petits devoirs, nous avons donc développé un nouvel outil d'évaluation pour le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* en suivant rigoureusement les étapes de conception d'un outil d'évaluation des apprentissages proposées par Louis (1999). Nous avons ensuite validé cet outil par le biais d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées auprès de

trois experts en évaluation des apprentissages dans le réseau collégial. Suite à l'analyse des données ainsi recueillies, une version révisée de l'outil d'évaluation des apprentissages, et de sa grille d'évaluation, a pu être produite.

L'outil d'évaluation développé contient les caractéristiques que nous avons jugées essentielles suite à l'élaboration de notre cadre de référence théorique. Il s'agit d'un outil d'évaluation en situation authentique, favorisant la motivation, s'appuyant sur les principes du socioconstructivisme, adoptant une approche critériée, basé sur l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée et respectant la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de notre collège. Il comprend des grilles d'évaluation utilisant les échelles descriptives, ou rubriques. La version révisée de notre outil d'évaluation, présentée au chapitre quatre, a été enrichie par les commentaires de trois experts en évaluation des apprentissages.

La version révisée de l'outil d'évaluation développé pourra être utilisée dans le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* par les enseignantes et les enseignants qui souhaiteront en faire l'essai. Il s'agit donc de la première retombée anticipée du projet de recherche. L'outil d'évaluation développé pourrait aussi être adapté et utilisé dans d'autres cours, en modifiant les tâches qui sont demandées aux étudiantes et aux étudiants, tout en conservant la structure générale du dossier d'apprentissage.

Dans un prochain projet de recherche, une expérimentation contrôlée de l'outil d'évaluation développé pourrait avoir lieu, afin d'en tester l'efficacité. À cet effet, deux groupes pourraient être créés : un groupe dans lequel on utilise le dossier d'apprentissage, et un autre dans lequel on utilise les évaluations traditionnelles. Il pourrait s'agir de vérifier si le groupe qui a été évalué à l'aide du dossier d'apprentissage a développé davantage la compétence reliée au cours que le groupe ayant été évalué par les examens traditionnels. Une mise à l'essai en salle de classe pourrait également permettre de recueillir les commentaires des étudiantes et des

étudiants qui ont été évalués par le dossier d'apprentissage. Des ajustements pourraient ensuite être apportés à l'outil d'évaluation, sans oublier une révision des différents niveaux de performance dans les grilles d'évaluation à échelles descriptives.

Avant de terminer, il importe de souligner les limites de cette recherche. D'abord, comme Loïsele le mentionne (2001, p. 93), la recherche développement peut entraîner un biais chez la chercheuse ou le chercheur :

Le chercheur étant généralement le concepteur du produit [...], il ne lui est pas toujours facile de poser un regard critique sur le produit. Un préjugé favorable envers le produit et envers les décisions prises en cours de développement l'amène parfois à négliger, dans la conception des outils de recherche, la vérification de certains aspects litigieux, ou encore à minimiser la portée de certaines données amassées durant l'expérimentation.

Il est donc possible que l'auteure de cette recherche n'ait pu demeurer objective tout au long de la démarche de recherche, et de manière plus particulière lors de la cueillette d'informations faite auprès des experts en évaluation des apprentissages, puis lors du traitement des informations reçues. D'autre part, il est concevable que les experts interrogés aient voulu faire plaisir à la chercheuse en formulant davantage de commentaires positifs et en minimisant certains aspects plus faibles de l'outil d'évaluation développé. Cette limite est d'ailleurs soulignée par Savoie-Zajc (2009, p. 357) : « L'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués. » C'est donc en ayant en tête ces limites qu'il faut interpréter les résultats de cette recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'étude. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Collège Édouard-Montpetit. (2004). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Longueuil : Direction des études.

Collège Édouard-Montpetit. (2005a). *Rapport du suivi de mise en œuvre du programme Sciences humaines*. Longueuil : Service de la recherche et du développement.

Collège Édouard-Montpetit. (2005b). *Plan-cadre du cours L'entreprise dans le monde contemporain*. Longueuil : Comité de programme Sciences humaines.

Collège Édouard-Montpetit. (2006). *Fiche descriptive du cours L'entreprise dans le monde contemporain*. Longueuil : Département d'administration et de techniques administratives.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1995). Évaluation des apprentissages et renouveau de l'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 34-36.

D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 11-15.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (dir.) (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Forgette-Giroux, R. et Bercier-Larivière, M. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 169- ?

Howe, R. et Ménard, L. (1993). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Langevin, L., Boily, M. et Talbot, N. (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? *Pédagogie collégiale*, 17(4), 33-38.

Leroux, J-L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.

Leroux, J-L. (2007). L'évaluation des compétences au collégial. In L. Béclair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 213-227). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes.

PERFORMA. (2005). *Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences ou « Comment l'APC vient en mangeant... »*. Longueuil : Imag-O-Laser.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : De Boeck Université.

Pôle de l'Est. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec, PERFORMA.

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

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Paris : De Boeck Université.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.

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

Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12-16.

Tremblay, G. (1995). D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 28-32.

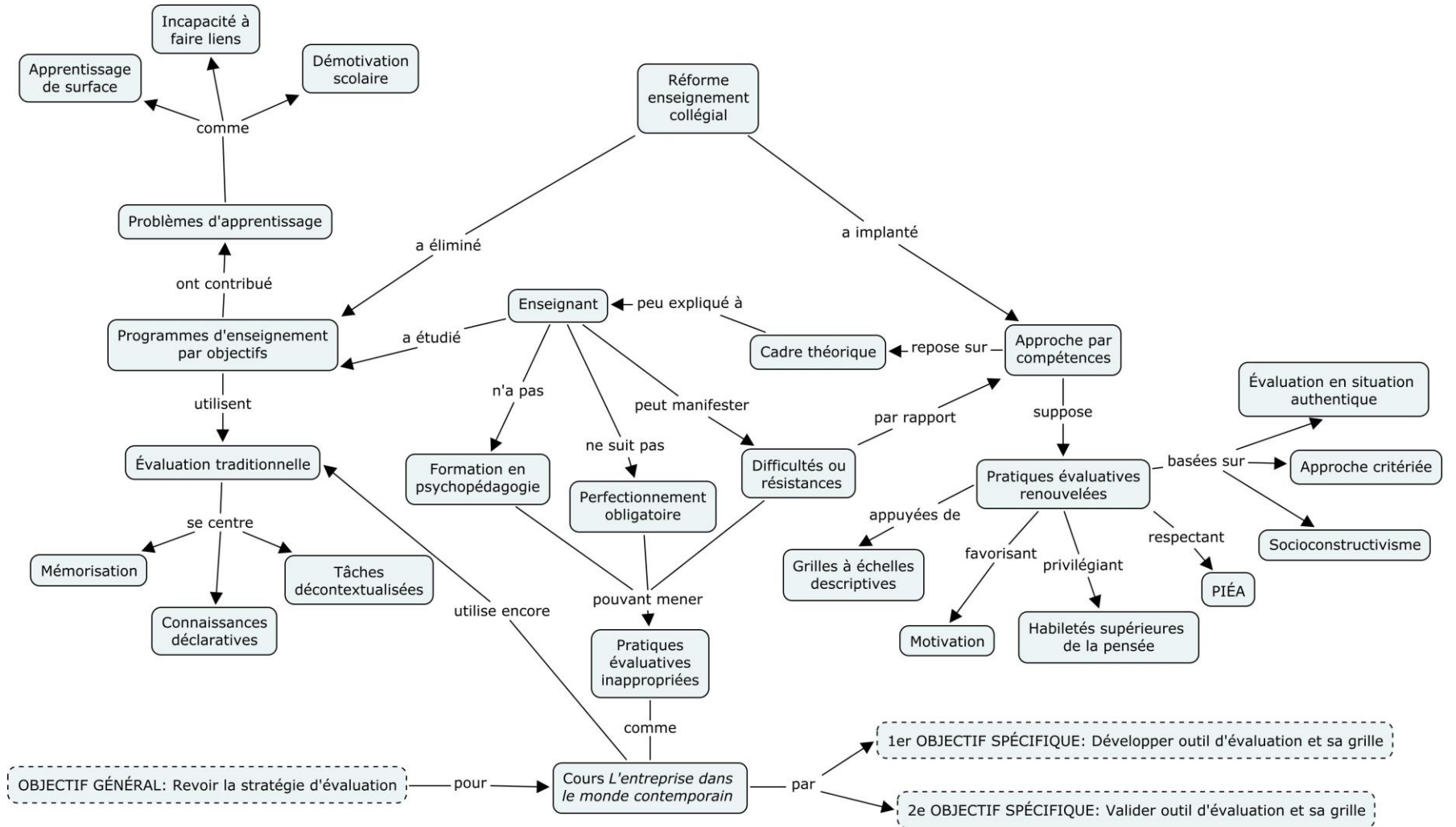
Tremblay, R-R. (2004). Compétences et culture générale. Réflexion sur l'approche par compétences dans les programmes d'études préuniversitaires et en formation générale. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 31-35.

Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

ANNEXE A

Réseau de la problématique

Réseau de la problématique



ANNEXE B

**Fiche descriptive du cours *L'entreprise dans le monde
contemporain***

L'ENTREPRISE DANS LE MONDE CONTEMPORAIN		
<i>Données organisationnelles</i>		
Programme :	DEC <i>Sciences humaines</i> Profil : Administration avec mathématiques	Codification : 401-113-EM
Titre abrégé :	Entreprise	Pondération : 2-1-3
Discipline	401 – Administration	Unités : 2
Cours préalable :	Aucun	Heures-contact : 45
<i>Énoncé de la compétence ou des compétences (éléments du portrait des diplômés)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer des phénomènes humains sous l'angle des sciences humaines en utilisant une approche scientifique et critique <ul style="list-style-type: none"> ○ En distinguant les principaux faits, notions et concepts reliés à la discipline Administration et transdisciplinaires, relativement au phénomène humain ○ En expliquant des théories, des lois, des modèles, des écoles de pensée en rapport avec les auteurs et les réalités concernées ○ En démontrant une intégration de différents savoirs • Utiliser des méthodes de travail et de recherche appropriées en sciences humaines <ul style="list-style-type: none"> ○ En utilisant des méthodes de travail et de recherche nécessaires à la poursuite des études • Communiquer efficacement en français, à l'oral et à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> ○ En communiquant sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement 		
<i>Énoncé de l'objectif ministériel</i>	<i>Numéro de l'objectif</i>	<i>Nombre d'heures-contact</i>
Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain	022N	45/210
<i>Objectifs d'apprentissage du cours</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expliquer les origines de l'entreprise à travers l'histoire occidentale. 2. Expliquer comment les principales écoles de pensée ont influencé le rôle du gestionnaire. 3. Expliquer la structure des activités et des entreprises humaines par la théorie des systèmes. 4. Résumer les éléments du processus de gestion dans une entreprise ouverte sur le monde. 5. Analyser l'influence de l'environnement sur l'entreprise. 6. Expliquer les effets de la mondialisation sur l'entreprise. 7. Analyser le rôle de l'entreprise dans un monde en constante évolution. 		
<p><i>L'étudiant devra présenter un rapport et un exposé oral sur une entreprise existante, présentant : les éléments du système de l'entreprise, les composantes du sous-système; l'impact des facteurs de l'environnement sur cette entreprise; les effets de la mondialisation sur ses activités; son rôle dans le monde d'aujourd'hui; une vision de cette entreprise dans le futur.</i></p>		

L'ENTREPRISE DANS LE MONDE CONTEMPORAIN**Balises de contenu**

1. Évolution de l'entreprise de l'antiquité à l'entreprise contemporaine
2. Rôle du gestionnaire
3. Modèles classiques et humanistes
4. Modèles ouverts sur leur environnement : la théorie des systèmes
5. Processus de gestion : Planification, Organisation, Direction, Contrôle
6. Environnement externe : politique, économique, socioculturel, technologique et écologique
7. Effets de l'environnement sur les activités de l'entreprise
8. Exigences de la mondialisation sur le travail à accomplir

Outils didactiques (logiciels, manuels, instruments)

- Salle multimédia

ANNEXE C

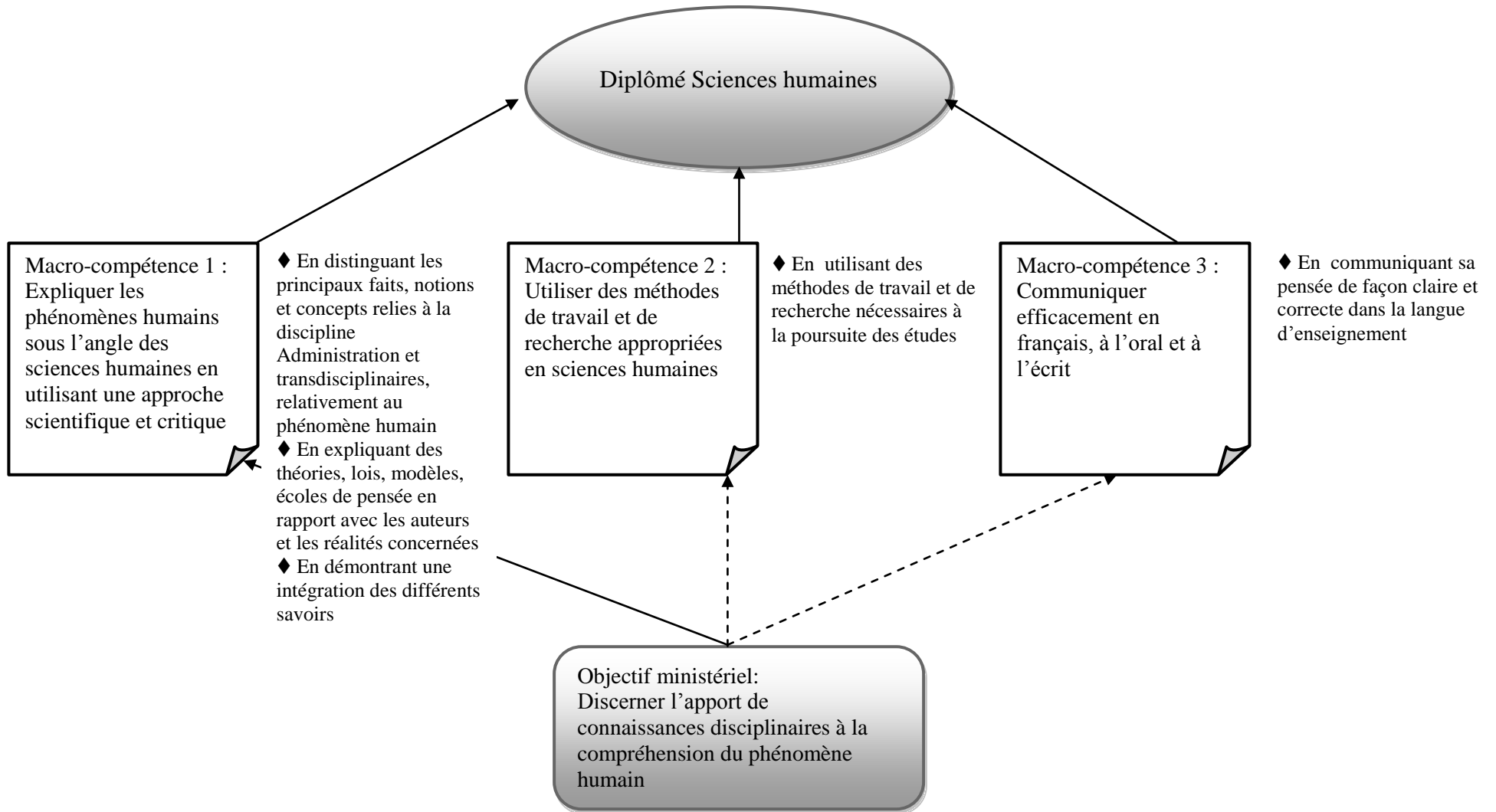
Devis ministériel de la compétence liée au cours

L'entreprise dans le monde contemporain

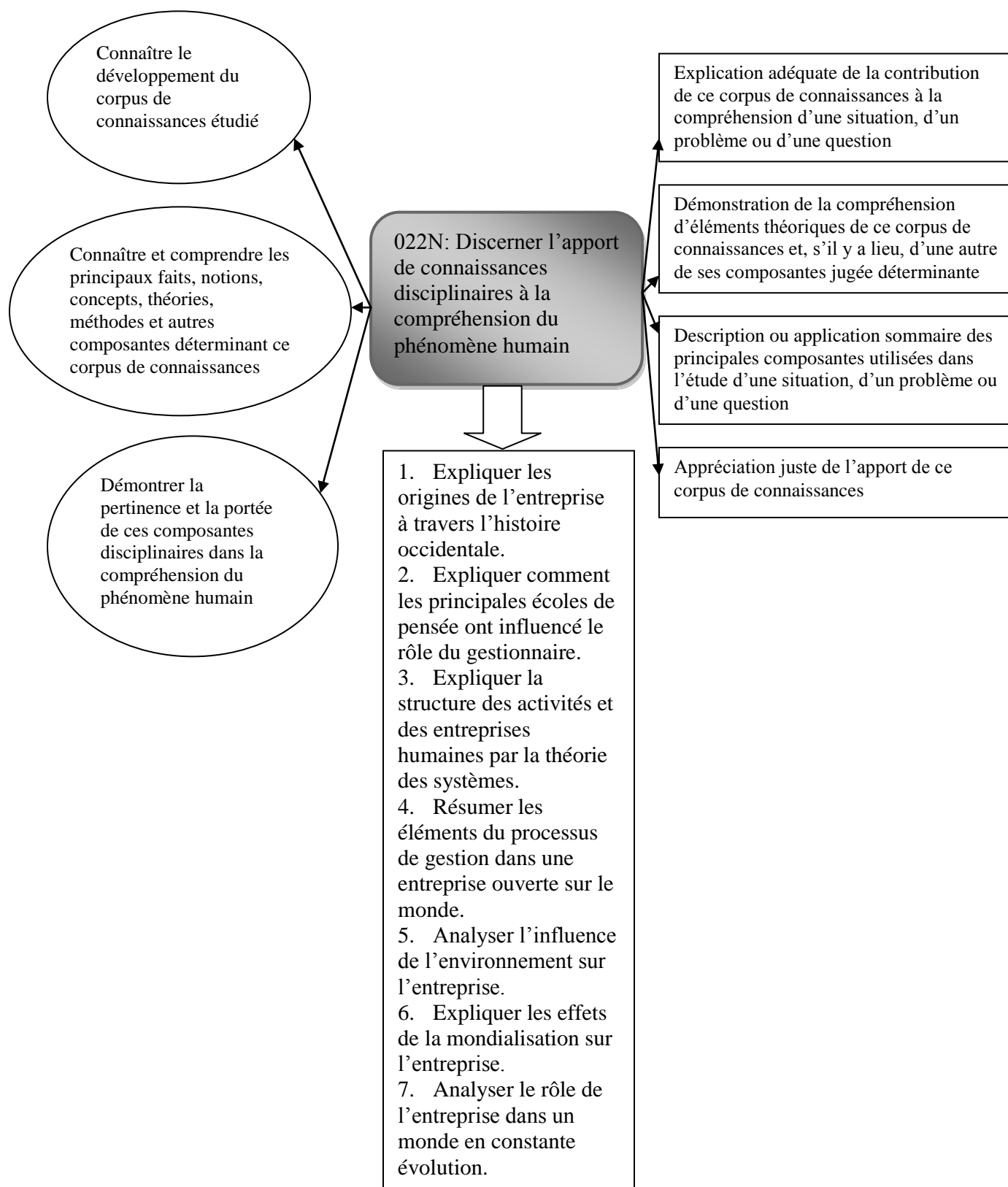
CODE : 022N	
OBJECTIF	STANDARD
<p>Énoncé de la compétence</p> <p>Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain.</p> <p>Éléments</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Connaître le développement du corpus de connaissances étudié. 2. Connaître et comprendre les principaux faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances. 3. Démontrer la pertinence et la portée de ces composantes disciplinaires dans la compréhension du phénomène humain. 	<p>Contexte de réalisation</p> <p>Dans le cadre d'au moins une discipline du champ d'études des sciences humaines contribuant à l'initiation.</p> <p>Critères de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explication adéquate de la contribution de ce corpus de connaissances à la compréhension d'une situation, d'un problème ou d'une question. ➤ Démonstration de la compréhension d'éléments théoriques de ce corpus de connaissances et, s'il y a lieu, d'une autre de ses composantes jugée déterminante. ➤ Description ou application sommaire des principales composantes utilisées dans l'étude d'une situation, d'un problème ou d'une question. ➤ Appréciation juste de l'apport de ce corpus de connaissances.
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	
<p>Champ d'études :</p> <p>Discipline :</p> <p>Précision :</p>	<p>Sciences humaines</p> <p>Administration, anthropologie, civilisations anciennes, géographie, philosophie (quand elle n'est pas présente dans la formation générale), science politique, science de la religion ou sociologie</p> <p>La discipline mathématique et la discipline biologie peuvent contribuer à l'atteinte partielle de cet objectif.</p>

ANNEXE D
Schémas intégrateurs

Liens entre les éléments du portrait des diplômés et l'objectif ministériel



Liens entre éléments de compétence, objectif ministériel, critères de performance, et objectifs d'apprentissage



ANNEXE E
Questionnaire

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire vise à recueillir votre opinion sur l'outil d'évaluation des apprentissages du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* qui a été développé dans le cadre de mon essai de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke.

Lors de notre rencontre en entrevue, je recueillerai de manière plus complète et nuancée vos impressions sur mon outil d'évaluation. Pour le moment, j'aimerais que vous remplissiez ce questionnaire en cochant simplement « Oui » ou « Non ». Vous pouvez me retourner ce questionnaire complété au : myriam.laberge@college-em.qc.ca.

- | | Non | Oui |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. De manière générale, croyez-vous que l'outil d'évaluation développé s'appuie sur les principes de l'évaluation en situation authentique ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Les tâches à accomplir permettent-elles à l'étudiant d'exercer sa créativité ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Les tâches à accomplir exigent-elles de l'étudiant une production concrète ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les tâches à accomplir s'approchent-elles de ce qui pourrait être exigé d'un étudiant à son entrée dans un programme universitaire ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Les tâches à accomplir portent-elles sur des problèmes plus ou moins flous et ambigus, comme on en rencontre dans la réalité ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. De manière générale, croyez-vous que l'outil d'évaluation développé favorisera la motivation des étudiants ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Les tâches proposées sont-elles signifiantes pour l'étudiant ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Les tâches proposées offrent-elles un défi à relever pour l'étudiant ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Les tâches proposées sont-elles d'un niveau de difficulté approprié pour un étudiant de première session en sciences humaines ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Certaines des tâches proposées offrent-elles à l'étudiant la possibilité d'exercer un certain contrôle sur leur déroulement, ou la possibilité de faire des choix ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Non | Oui |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 11. Croyez-vous que la façon dont sera utilisé l'outil d'évaluation entraînera suffisamment d'interactions entre l'étudiant et son enseignant, d'une part, et entre l'étudiant et ses pairs, d'autre part ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Croyez-vous qu'il apparaît clairement que la performance de l'étudiant est mesurée en lien avec des standards de performance, et non en comparaison de la performance des autres étudiants du groupe ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Croyez-vous que pour réussir les tâches qui lui sont demandées, l'élève devra faire un effort intellectuel considérable, exercer son jugement, et utiliser diverses ressources ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. De manière générale, croyez-vous que les tâches proposées aient été rédigées de manière rigoureuse ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Les tâches proposées sont-elles en lien avec les objectifs d'apprentissage mentionnés ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. La réalisation des tâches proposées fait-elle émerger de la part de l'étudiant les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. La réalisation des tâches proposées fait-elle appel à plusieurs types d'opérations intellectuelles ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Les consignes accompagnant les tâches proposées sont-elles énoncées clairement ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Les tâches proposées risquent-elles de pénaliser ou de favoriser certains groupes d'élèves ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. De manière générale, croyez-vous que les grilles d'évaluation à échelles descriptives soient bâties de manière rigoureuse ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Les grilles d'évaluation développées décrivent-elles de manière <i>qualitative</i> les différents niveaux de performance possibles ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Les grilles d'évaluation développées présentent-elles une description juste de chacune des performances possibles ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Les grilles d'évaluation développées tiennent-elles compte des diverses opérations intellectuelles nécessaires à l'accomplissement de la tâche ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Non | Oui |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 24. Les grilles d'évaluation développées entraînent-elles une notation qui permet de refléter le degré de maîtrise de l'étudiant des objectifs d'apprentissage ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Certains termes clés de la grille d'évaluation devraient-ils faire l'objet d'une explication séparée ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Merci encore pour votre précieuse collaboration, et au plaisir de vous rencontrer en entrevue !

Myriam Laberge

ANNEXE F
Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

1. L'approche par compétences

Selon vous, quels changements l'approche par compétences a-t-elle entraînés dans l'évaluation des apprentissages?

Quels types d'outils d'évaluation devrait-on privilégier dans une approche par compétences?

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants qui veulent adapter leurs évaluations à l'approche par compétences?

2. L'évaluation en situation authentique

Pour vous, quels sont les principes de l'évaluation en situation authentique?

Comment peut-on appliquer les principes de l'évaluation en situation authentique dans un programme préuniversitaire?

Croyez-vous que l'outil d'évaluation développé respecte les principes de l'évaluation authentique? Sous quels aspects?

3. La motivation de l'étudiant

Selon vous, de quelles caractéristiques doivent être dotés les outils d'évaluation des apprentissages pour favoriser la motivation de l'étudiant?

Croyez-vous que l'outil d'évaluation développé favorisera la motivation des étudiants? Sous quels aspects?

4. L'approche socioconstructiviste

L'approche socioconstructiviste implique que l'apprentissage se construit, entre autres, à travers des interactions sociales. Que pensez-vous de cet aspect?

Comment les principes de l'approche socioconstructiviste peuvent-ils être intégrés aux outils d'évaluation?

Croyez-vous que l'outil d'évaluation développé s'appuie sur l'approche socioconstructiviste? Sous quels aspects?

5. L'approche critériée

Pour vous, en quoi l'approche critériée se différencie-t-elle de l'approche normative?

Croyez-vous que l'outil d'évaluation développé s'appuie sur l'approche critériée?
Sous quels aspects?

6. Les habiletés supérieures de la pensée

Pour vous, qu'est-ce qu'une évaluation qui favorise l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée?

Est-ce que toutes les évaluations doivent nécessairement favoriser l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée? Pourquoi?

Croyez-vous que l'outil d'évaluation développé favorise l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée de l'étudiant? Sous quels aspects?

7. Les grilles d'évaluation

Comment peut-on s'assurer qu'une grille d'évaluation reflète bien le niveau de maîtrise de la compétence?

Que pensez-vous des critères d'évaluation utilisés dans la grille d'évaluation développée?

Que pensez-vous du nombre de critères d'évaluation utilisés dans la grille d'évaluation développée?

Que pensez-vous de la description qui est faite des différents niveaux de performance pour chacun des critères?

Que pensez-vous de la justesse des mots utilisés dans les grilles d'évaluation développées? Certains mots devraient-ils être ajoutés, remplacés ou retranchés? Lesquels?

Que pensez-vous du nombre de niveaux de performance utilisés dans la grille d'évaluation développée?

Croyez-vous que les niveaux de performance devraient être décrits de manière strictement qualitative? Pourquoi?

Que pensez-vous de la pondération accordée à chacune des tâches demandées à l'étudiant?

8. Appréciation générale

Quelle est votre appréciation générale de l'outil d'évaluation développé ?

D'après vous, quels sont les points forts de l'outil d'évaluation développé?

Quelles sont les principales limites de l'outil d'évaluation développé ?

Quelles sont les principales améliorations à apporter à cet outil d'évaluation?

Croyez-vous que d'autres dimensions importantes devraient être intégrées à l'outil d'évaluation développé ?

Y a-t-il des sujets qui n'ont pas abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

ANNEXE G

Formulaire de consentement éclairé

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

Dans le cadre d'un projet de recherche dirigé par Madame France Côté, enseignante au Cégep Marie-Victorin, je souhaite pouvoir compter sur votre participation afin de remplir le questionnaire ci-joint et de vous rencontrer pour une entrevue semi-dirigée.

L'objectif de ma recherche est de développer un outil d'évaluation des apprentissages respectant les principes de l'approche par compétences, pour un cours de première session en Sciences humaines, profil Administration : *L'entreprise dans le monde contemporain*. Je souhaite ensuite valider l'outil d'évaluation produit en recueillant vos commentaires, puisque vous êtes reconnu(e) dans le milieu comme étant un(e) expert(e) en évaluation des apprentissages.

La complétion du questionnaire vise essentiellement à identifier rapidement les aspects de l'outil d'évaluation qui sont problématiques. Prendre connaissance de l'outil d'évaluation développé et remplir le questionnaire pourrait vous demander de une à deux heures. La rencontre sous forme d'entrevue semi-dirigée vise à recueillir vos commentaires de manière plus complète et nuancée. L'entretien sera enregistré et devrait durer de une à deux heures. Il peut se tenir sur votre lieu de travail, au moment qui vous conviendra.

Il est entendu que vous pouvez interrompre votre participation à cette recherche à tout moment. Il est également entendu que les enregistrements vous concernant, ainsi que le questionnaire que vous aurez complété, demeureront strictement confidentiels.

Votre participation gratuite et volontaire à cette recherche permettra de mettre sur pied un outil d'évaluation qui intègre les principes de l'approche par compétences et dont l'élaboration aura suivi un processus rigoureux. Suite à l'approbation du projet final de recherche, il sera diffusé par le biais du Centre de documentation collégiale.

Je m'engage à respecter les conditions citées ci-haut.

Myriam Laberge, étudiante à la maîtrise

J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Expert(e) en évaluation des apprentissages

ANNEXE H

Outil d'évaluation des apprentissages et sa grille d'évaluation révisés