

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de
l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins
infirmiers au collégial

Par
Josée Tardif

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

Décembre 2014
©Josée Tardif, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement

Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de
l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins
infirmiers au collégial

Par

Josée Tardif

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Denyse Pharand, Directrice de l'essai

Julie Lyne Leroux, Évaluatrice de l'essai

SOMMAIRE

L'enseignement collégial n'a pas échappé à la réforme du programme de formation de l'école québécoise selon l'approche par compétences, réforme qui a redéfini la formation des individus. Introduite en 1993 au collégial, cette réforme repositionne les rôles respectifs des étudiantes et des étudiants, des enseignantes et des enseignants. Cela a eu des effets majeurs quant à la conception et à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages.

Depuis, plusieurs années ont passé, les pratiques d'évaluation des apprentissages se sont développées, mais une certaine confusion demeure et de nombreuses questions continuent de surgir. Notons que, dans le milieu collégial, l'évaluation des apprentissages constitue un aspect incontournable de la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant. Par exemple, lors du stage d'intégration des finissantes et des finissants en Soins infirmiers, l'évaluation certificative revêt un caractère définitif. Les décisions découlant de cette évaluation sont importantes car il s'agit de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant possède bien les connaissances et compétences minimales pour exercer la profession infirmière.

L'idée de cette recherche est née d'insatisfactions répétées de la part des étudiantes et des étudiants en Soins infirmiers d'un même CÉGEP quant aux résultats d'évaluation. Ils remettent en question l'équivalence des notes attribuées. Leurs commentaires font ressortir le problème de disparité et la grande variabilité quant aux résultats d'évaluation. Cela laisse naître des tensions entre les membres du corps enseignant, entre les membres de la population étudiante, de même qu'entre enseignantes ou enseignants et étudiantes ou étudiants.

Les différentes postures des enseignantes et des enseignants dans l'application de la démarche d'évaluation, la place qu'occupe l'objectivité versus la subjectivité lors d'un jugement évaluatif font en sorte que de multiples interrogations sont soulevées quant aux

aspects éthiques. Sachant que l'équité et la qualité de l'évaluation font partie des attentes des étudiantes et des étudiants, il devient donc indispensable de mieux comprendre les principes éthiques qui régissent les gestes professionnels des enseignantes et des enseignants.

Ces constats nous ont amenés à rédiger l'objectif général de la recherche soit, identifier les principes éthiques mis en œuvre par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial.

La recension des écrits a porté sur les thèmes principaux de notre recherche, soit l'évaluation d'une compétence, le jugement professionnel pour ensuite discuter de leur rapport à l'éthique. On y retrouve également des notions théoriques au regard d'une évaluation éthique des apprentissages selon différents auteurs. De cette recension est née notre cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence.

Dans le cadre de cette recherche qualitative/interprétative, nous avons opté d'effectuer des entrevues semi-dirigées en vue de recueillir des données qualitatives. Celles-ci ont été analysées et interprétées selon le cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence quant aux assises, la responsabilité, la relation et la communication. Notons qu'à l'étape de l'analyse, une catégorie autre que celles présentées dans le cadre opérationnel a été ajoutée soit celle de la formation et l'expérience.

Cette recherche nous a permis d'identifier des principes éthiques que l'on retrouve dans notre cadre opérationnel et qui sont appliqués par les enseignantes et les enseignants. Cependant, l'application de ces principes éthiques est hétérogène et demeure le fait de certains membres du corps enseignant.

En conclusion, les retombées de la recherche sont exposées et des perspectives sont présentées en vue de recherches futures.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	12
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DU PROGRAMME DE FORMATION EN SOINS INFIRMERS AU COLLEGIAL.....	15
1.1 Le programme de formation Soins infirmiers 180.A0.....	15
1.2 Le profil de sortie.....	17
1.3 L'épreuve synthèse du programme Soins infirmiers	18
2. LE PROBLEME DE RECHERCHE.....	20
2.1 Méthodologie du dispositif général d'évaluation	21
2.2 Point de vue des étudiantes et des étudiants	25
2.3 Point de vue des enseignantes et des enseignants.....	27
2.4 Défis de l'enseignante et de l'enseignant	30
3. QUESTION GENERALE DE RECHERCHE.....	38
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	40
1. L'EVALUATION D'UNE COMPETENCE	41
1.1 Le concept de compétence: notion et définition	41
1.2 L'évaluation des apprentissages	45
1.2.1 Le rapport évaluateur-évalué	50
1.3 Les types d'évaluation	53
1.3.1 L'évaluation formative	54
1.3.2 L'évaluation certificative.....	55
2. LE JUGEMENT PROFESSIONNEL.....	57
2.1 Le jugement professionnel : notion et définition.....	58
2.2 Deux dimensions fondamentales de l'exercice du jugement professionnel	60
2.2.1 La dimension symbolique.....	61
2.2.2 La dimension instrumentale.....	61
2.3 Le jugement professionnel dans un contexte d'évaluation certificative.....	61
3. ÉVALUATION ET JUGEMENT PROFESSIONNEL : RAPPORT A L'ETHIQUE.	63

3.1 L'éthique : notion et définition	65
3.2 L'éthique professionnelle enseignante au collégial	69
4. POUR UNE EVALUATION ETHIQUE DES APPRENTISSAGES	70
4.1 Des impératifs pour une validité éthique de l'évaluation	72
4.2 Pour une éthique de l'agir évaluatif	73
4.2.1 Les principes techniques	74
4.2.2 Les principes déontologiques	75
4.2.3 Les principes éthiques.....	76
4.3 Des principes éthiques dans les pratiques d'accompagnement	79
4.3.1 Le principe de responsabilité	80
4.3.2 Le principe de la retenue.....	81
4.3.3 Le principe du doute	82
4.4 Réflexion éthique : les obligations/devoirs de l'enseignante et de l'enseignant en lien avec l'évaluation	83
4.5 Position éthique et valeurs liées à l'évaluation.....	84
4.6 Moyens pour développer l'éthique professionnelle au collégial	88
4.7 La délibération éthique	91
5. OBJECTIF DE RECHERCHE.....	94
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	96
1. LE TYPE DE RECHERCHE.....	96
2. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	98
2.1 Les participantes et les participants	98
2.2 La description	99
3. LA COLLECTE DE DONNEES	99
3.1 L'entrevue semi-dirigée.....	100
3.2 Le déroulement de la collecte des données.....	101
4. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	102
4.1 L'analyse qualitative.....	103
4.1.1 L'analyse thématique.....	103
5. ASPECTS ETHIQUES	104
5.1 Respect du consentement libre et éclairé.....	105
5.2 Respect de la vie privée et des renseignements personnels	105

5.3 Évaluation des avantages et des risques	107
6. SCIENTIFICITE DE L'ESSAI.....	107
QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	110
1. CONCEPT DE COMPETENCE	110
2. EXPERIENCE DE FORMATION	111
3. PRINCIPES ETHIQUES.....	114
3.1 Les assises.....	114
3.1.1 Évaluer : au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante	115
3.1.2 S'interdire de nuire à l'être humain	118
3.1.3 S'interroger sur la valeur de sa pratique	122
3.1.4 Reconnaître une part de subjectivité dans les évaluations.....	125
3.1.5 Tendre vers l'objectivité.....	127
3.1.6 Reconnaître que l'évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent	129
3.2 La responsabilité.....	131
3.2.1 Assumer la responsabilité de l'ensemble.....	131
3.2.2 Se responsabiliser mutuellement	133
3.2.3 Établir des règles qui s'adressent à toutes et tous.....	133
3.3 La relation.....	134
3.3.1 Entretenir une relation saine	134
3.3.2 Apporter l'image de la bienveillance et de l'exigence	135
3.3.3 Trouver la bonne distance.....	136
3.3.4 Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments	137
3.4 La communication	139
3.4.1 Donner un vrai contenu à la communication.....	139
3.4.2 Favoriser une compréhension réciproque.....	141
3.4.3 Valoriser le potentiel.....	142
4. LE RESUME ANALYTIQUE.....	142
CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION	147
1. CONCEPT DE COMPETENCE	147
2. EXPERIENCE ET FORMATION	147
3. PRINCIPES ETHIQUES.....	149
3.1 Les assises.....	149
3.1.1 Évaluer : au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante	150

3.1.2 S’interdire de nuire à l’être humain.....	152
3.1.3 S’interroger sur la valeur de sa pratique.....	153
3.1.4 Reconnaître une part de subjectivité dans l’évaluation.....	154
3.1.5 Tendre vers l’objectivité.....	157
3.1.6 Reconnaître que l’évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent	157
3.2 La responsabilité.....	158
3.2.1 Assumer la responsabilité de l’ensemble.....	158
3.2.2 Se responsabiliser mutuellement.....	159
3.2.3 Établir des règles qui s’adressent à toutes et tous.....	159
3.3 La relation.....	160
3.3.1 Entretenir une relation saine.....	160
3.3.2 Apporter l’image de la bienveillance et de l’exigence.....	161
3.3.3 Trouver la bonne distance.....	161
3.3.4 Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments.....	162
3.4 La communication.....	163
3.4.1 Donner un vrai contenu à la communication.....	163
3.4.2 Favoriser une compréhension réciproque par le dialogue.....	164
3.4.3 Valoriser le potentiel.....	164
CONCLUSION	166
1. SYNTHÈSE DES RESULTATS.....	166
2. LES LIMITES DE L’ESSAI.....	171
3. RETOMBÉES DE LA RECHERCHE.....	171
4. PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES.....	173
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	175
ANNEXE A - EXEMPLE DE CHEMINEMENT DES COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE DU PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS 180-AO AU COLLÉGIAL	187
ANNEXE B - EXEMPLE D’UN PROFIL DE SORTIE DU PRORAMME DE SOINS INFIRMIERS AU COLLÉGIAL	189
ANNEXE C - CARTOGRAPHIE	191
ANNEXE D - INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE	192
ANNEXE E - QUESTIONNAIRE	194

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Évaluation authentique : caractéristiques générales (d’après Wiggins, 1989).	24
Tableau 2 – Définitions de la compétence selon des auteurs francophone.....	43
Tableau 3 – Les propositions des principes éthiques en évaluation.....	71
Tableau 4 – L’évaluation éthique des apprentissages: conception de divers auteurs.....	90
Tableau 5 – La délibération éthique selon Legault (1999)	91
Tableau 6 – Un cadre opérationnel des principes éthiques	93

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, il importe d'exprimer toute ma gratitude à madame Denyse Pharand qui a accepté d'être ma directrice de recherche. La réalisation de cet essai s'est avérée possible grâce à son soutien authentique et continu tout au long de mon projet. Son énergie et sa passion ont été des sources indéniables de motivation. Merci pour la grande disponibilité et les précieux conseils.

Pour son implication comme membre du jury, je remercie également madame Julie Lyne Leroux, professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Je remercie sincèrement les enseignantes et les enseignants qui ont participé à cette recherche en partageant généreusement leurs témoignages expérientiels.

Je veux remercier mon conjoint Jean qui, à sa manière, a contribué à la progression de mon projet. Merci à Emmanuelle, Guillaume, Simon et Vincent dont leur engagement à préparer leur vie future à travers leurs études témoigne d'une valeur que je privilégie, soit celle de l'éducation.

INTRODUCTION

La mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise selon l'approche par compétences redéfinit la formation des individus. L'enseignement collégial n'échappe pas à cette réforme. Introduite en 1993 dans les programmes de formation au collégial, elle appelle des changements importants. On y propose une vision cohérente et structurée de l'apprentissage. Les rôles respectifs des étudiantes et des étudiants, des enseignantes et des enseignants sont également redéfinis. Cela a eu des effets majeurs quant à la conception et à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages. Dès 1996, D'Amour s'inspirait de ce nouveau paradigme pour faire évoluer la réflexion concernant l'évaluation et ainsi contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : « [...] l'évaluation des apprentissages au collégial doit s'inscrire dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme ; » (1996*b*, p. 15).

Voilà que plusieurs années ont passé, les pratiques d'évaluation des apprentissages se sont développées, mais une certaine confusion demeure et de nombreuses questions continuent de surgir. Certains parlent même du « [...] cafouillis énergivore qu'est devenue l'évaluation des apprentissages [...] » (Bernard, 2009, p. A7).

Les enseignantes et les enseignants semblent évaluer une compétence de façon différente. En lien avec le premier volet de l'épreuve synthèse, une disparité de la notation relativement à l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration, semble évidente. Cette disparité transpire à travers les résultats obtenus par les étudiantes et les étudiants et se traduit en frustrations vécues et exprimées autant par les membres du corps professoral que par les étudiantes et les étudiants.

Dans le milieu collégial l'évaluation des apprentissages constitue un aspect incontournable de la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant. Lors du stage d'intégration des finissantes et des finissants en Soins infirmiers, l'évaluation revêt un caractère définitif. Le jugement est fortement au centre de toute la démarche évaluative.

Les différentes postures des enseignantes et des enseignants dans l'application de la démarche d'évaluation, les multiples interrogations quant aux aspects éthiques et les propos tenus par les membres du corps professoral concernant la place de l'objectivité versus la subjectivité, tout cela laisse naître des tensions. Celles-ci se retrouvent entre les membres du corps enseignant, entre les membres de la population étudiante, de même qu'entre enseignantes ou enseignants et étudiantes ou étudiants.

Dans le cadre de cet essai, nous traitons de l'évaluation certificative d'une compétence lors d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial.

Dans le premier chapitre, nous décrivons la problématique. Nous présentons d'abord le contexte soit, le programme de formation en Soins infirmiers 180-A0 suivi du profil de sortie ainsi que de l'épreuve synthèse de programme. Dans un deuxième temps, nous exposons le problème de recherche. À cet égard, nous présentons la méthodologie du dispositif général d'évaluation, le point de vue des étudiantes et des étudiants suivi de celui des enseignantes et des enseignants. De plus nous présentons certains défis pour les enseignantes et les enseignants. Pour clore ce chapitre, nous posons la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre constitue le cadre de référence. Nous traitons de l'évaluation d'une compétence, du jugement professionnel pour ensuite discuter de leur rapport à l'éthique. Nous traitons également de notions théoriques au regard d'une évaluation éthique des apprentissages selon différents auteurs. Nous terminons ce chapitre en annonçant l'objectif de la recherche.

Le troisième chapitre s'applique à présenter la méthodologie retenue pour la réalisation de notre recherche. Nous indiquons d'abord le type de recherche effectué et ce, en lien avec la question générale. Par la suite, nous identifions consécutivement, en lien avec l'objectif poursuivi, les participants, la méthode de cueillette des données que nous avons utilisée ainsi que la méthode d'analyse appliquée. Pour clore ce chapitre, nous

indiquons les différents aspects éthiques que nous avons considérés, les mesures mises en œuvre pour garantir la scientificité de même que les limites de l'essai.

Concernant le quatrième chapitre, celui-ci rapporte l'analyse des données selon le cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence quant aux assises, la responsabilité, la relation et la communication. Quoique le cadre opérationnel soit la base de notre recherche, nous avons laissé place à l'émergence d'autres catégories. Celles-ci ne sont pas des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence mais elles ont émergé lors de l'analyse des résultats. Ces catégories émergentes sont : le concept de compétence; l'expérience et la formation. Ce chapitre se termine par un résumé analytique

Le cinquième chapitre discute les résultats présentés et analysés précédemment. Les résultats obtenus présentent plusieurs similitudes avec notre cadre de référence et notre cadre opérationnel. Cependant, les deux catégories émergentes et qui ne sont pas des principes éthiques liés à l'évaluation certificative sont également discutées. Il s'agit des catégories suivantes : concept de compétence; l'expérience et la formation.

Finalement, la conclusion présente d'abord une synthèse des résultats, les retombées de la recherche ainsi que des perspectives en vue de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de mettre en évidence la problématique de cette recherche, il importe de présenter, dans un premier temps, le contexte du programme de formation en Soins infirmiers propre au collégial. Nous traitons, par la suite, de la situation problématique, plus précisément de la disparité de la notation relativement à l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers dans un même collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP). Nous terminons le chapitre en énonçant la question générale de recherche.

1. LE CONTEXTE DU PROGRAMME DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS AU COLLÉGIAL

Nous retrouvons, dans cette partie, les sous-titres suivants : le programme de formation Soins infirmiers 180.A0, le profil de sortie, l'épreuve synthèse de programme du programme Soins infirmiers.

1.1 Le programme de formation Soins infirmiers 180.A0

Le programme d'études collégiales Soins infirmiers vise à former des personnes possédant les aptitudes, les dispositions à exercer la profession infirmière telle que définie dans la Loi sur les infirmières et infirmiers :

L'exercice infirmier consiste à évaluer l'état de santé d'une personne, à déterminer et à assurer la réalisation du plan de soins et de traitements infirmiers, à prodiguer les soins et les traitements infirmiers et médicaux dans le but de maintenir la santé, de la rétablir et de prévenir la maladie ainsi qu'à fournir les soins palliatifs (L. R.Q., chapitre 1-8, art. 36).

La conception de la profession que l'on retrouve dans le programme Soins infirmiers 180-A0 de tous les CÉGEP du Québec, est donc encadrée par cette loi. La

conception du programme est tributaire du devis ministériel émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Soulignons également que le programme s'inspire de l'ensemble des croyances et valeurs retenues par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec dans les *Perspectives de l'exercice de la profession d'infirmière* (OIIQ, 2010). Elles constituent les assises de l'exercice de la profession d'infirmière et définissent une façon de voir la personne, la santé, l'environnement et le soin.

Le programme Soins infirmiers, au collégial, d'une durée de trois ans, mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), et conduit au marché du travail. Il comporte des cours de formation générale soit : langue d'enseignement et littérature, langue seconde, philosophie, éducation physique. Soulignons que la formation générale est intégrée à chaque programme d'études collégiales au Québec. En lien avec la formation générale, deux cours complémentaires sont choisis par l'étudiante ou l'étudiant. Ces cours visent d'autres domaines du savoir que ceux spécifiques au programme sélectionné. La formation générale a pour finalité l'acquisition d'un fonds culturel commun par la population étudiante (Gouvernement du Québec, 2008). Cette formation générale vise également le développement de qualités et attitudes souhaitables de même que le développement d'habiletés génériques (*Ibid.*).

Concernant les cours de la formation spécifique, ils sont directement liés au champ d'études, en l'occurrence, du programme Soins infirmiers. Ces cours visent le développement de 22 compétences. Parmi celles-ci, six sont des compétences impliquant des stages en milieu clinique, voire en milieu authentique (CH, CLSC, CHSLD)¹. Vous pouvez consulter l'annexe A qui présente les cours de la formation générale et spécifique d'un programme Soins infirmiers 180-A0 au collégial.

¹ Établissements de santé et de services sociaux au Québec :
CH : centre hospitalier
CLSC : centre local de services communautaires
CHSLD : centre d'hébergement et de soins de longue durée

Précisons que l'obtention d'un DEC certifie également que les finissantes et les finissants auront réussi l'épreuve uniforme de français et l'épreuve synthèse de programme.

Concernant l'épreuve uniforme de français, il s'agit d'un examen unique pour l'ensemble des établissements d'enseignement collégial auquel sont soumis tous les étudiantes et les étudiants inscrits à un programme conduisant à l'obtention d'un DEC. Conformément à l'article 26 du Règlement sur le régime des études collégiales (L.R.Q., c. C-29, a. 18), l'épreuve uniforme de français doit être réussie pour obtenir le DEC.

En ce qui a trait à l'épreuve synthèse de programme, celle-ci relève du Règlement sur le régime des études collégiales, article 25 (L.R.Q., c. C-29, a. 18), et constitue aussi un élément de la sanction des études. Contrairement à l'épreuve uniforme de français, l'épreuve synthèse n'est pas identique pour tous les programmes confondus mais elle est propre à chaque programme et propre également à chaque CÉGEP.

Soulignons également que le programme Soins infirmiers au collégial suggère un cadre qui assure une continuité avec le programme universitaire. Grâce à un cheminement harmonisé entre les deux niveaux de formation, après avoir obtenu un DEC en Soins infirmiers, l'étudiante ou l'étudiant peut obtenir un baccalauréat en sciences infirmières et ce, en seulement deux ans. Il s'agit du programme que l'on nomme DEC-Bac intégré.

1.2 Le profil de sortie

Otis et Ouellet (1996) définissent le profil de sortie comme étant « un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif années en sciences infirmières au programme dans un programmes d'études » (p. 10). On retrouve un exemple d'un profil de sortie du programme Soins infirmiers au collégial, à l'annexe B.

Le programme d'études collégiales Soins infirmiers vise à former des personnes possédant des compétences scientifiques, humaines et technologiques dans l'art de soigner. Une fois ce premier niveau de formation terminé, les finissantes et les finissants seront capables d'exercer la profession d'infirmière selon la définition dans la Loi sur les infirmières et infirmiers du Québec (L. R.Q., chapitre 1-8, art. 36). En exerçant la profession infirmière, les finissantes et les finissants sauront utiliser les connaissances issues de la psychologie, la sociologie, la biologie et la microbiologie. Les finissantes et les finissants seront capables de démontrer des attitudes et des valeurs en accord avec la profession. Elles et ils seront aptes à exercer la profession d'infirmière auprès d'une clientèle variée, à tous les âges de la vie et ce, dans des situations courantes de soins, dans tous les types d'établissements publics ou privés du réseau de la santé et des services sociaux au Québec.

Au terme de leur formation, les finissantes et les finissants seront capables de s'exprimer, oralement et par écrit, en utilisant un vocabulaire scientifique et en respectant les règles de la langue française. Les finissantes et les finissants sauront s'exprimer en anglais de façon fonctionnelle.

1.3 L'épreuve synthèse du programme Soins infirmiers

Une épreuve synthèse réfère à une activité d'évaluation certificative ayant pour but de certifier l'intégration des apprentissages réalisés par l'étudiante ou par l'étudiant, dans l'ensemble du programme d'études. L'épreuve synthèse est tributaire des objectifs et standards déterminés par le ministère de l'Éducation et du Loisir et du Sport du Québec et le profil de sortie du programme.

Selon Fortin et Raymond (1996), l'épreuve synthèse de programme ne vise pas à réévaluer les apprentissages faits à l'intérieur de chacun des cours du programme mais leur intégration. Elle doit permettre de vérifier l'effet de la formation générale autant que l'effet de la formation spécifique. Il est donc cohérent et justifié que l'épreuve synthèse de programme soit placée à la fin de la formation. Ainsi, on s'assure que l'étudiante ou

l'étudiant a eu l'opportunité de réaliser les apprentissages indispensables en vue de pouvoir faire face à des situations relativement complexes susceptibles d'être rencontrées une fois sur le marché du travail ou s'il y a poursuite au niveau d'études universitaires. D'Amour (1997) précise qu'une épreuve synthèse valide propose « des situations problèmes proches de situations réelles » (p. 21).

L'exemple retenu de l'épreuve synthèse du programme Soins infirmiers d'un CÉGEP, se situe à la fin du programme soit à la 6^{ième} session, celle-ci étant la dernière de la formation.

Ainsi, cette épreuve synthèse du programme Soins infirmiers comporte un volet pratique et un volet écrit:

- A. Premier volet : un stage d'intégration d'une durée de 219 heures en milieu authentique, c'est-à-dire dans un centre hospitalier; ce volet compte pour 45 % de l'ensemble du cours auquel est rattachée l'épreuve synthèse;
- B. Deuxième volet : une présentation écrite d'une situation de soins tirée du stage d'intégration; ce volet compte pour 30 % de l'ensemble du cours auquel est rattachée l'épreuve synthèse.

L'épreuve synthèse compte donc pour 75 % de l'ensemble du cours auquel elle est rattachée et elle est en lien avec la compétence E qui se définit ainsi, « Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées hospitalisées requérant des soins infirmiers de médecine et de chirurgie ». Le verbe « Intervenir » réfère à un savoir-agir complexe et se situe au niveau de l'application, de l'analyse et de la synthèse selon la taxonomie de Bloom (1969). Selon Tardif (2006), pour démontrer son savoir-agir lors du stage d'intégration en milieu hospitalier, l'étudiante ou l'étudiant doit déployer des ressources variées et pertinentes afin d'intervenir avec efficacité. Les ressources internes réfèrent à des connaissances, des habiletés des stratégies, des attitudes et des valeurs (Tardif, 2006). L'utilisation de ressources externes peut-être par exemple, d'avoir recours à l'expertise d'un autre

professionnel de la santé. Nous nous sommes inspirée de Scallon (2004), pour produire une cartographie de la compétence E qui se retrouve à l'annexe C.

Le développement de cette compétence débute dès la première session de la formation et se poursuit à chaque session. En lien avec le stage d'intégration que constitue le premier volet de l'épreuve synthèse, le développement de la compétence est donc terminal et rend compte de l'intégration des apprentissages effectués dans tous les cours du programme, cours suivis lors des trois années de formation. Les progrès des étudiantes et des étudiants se notent sur deux plans soit à travers leur capacité à intervenir dans des situations de plus en plus complexes et diversifiées, soit dans l'autonomie croissante avec laquelle sont traitées les situations.

Concernant le deuxième volet de l'épreuve synthèse, l'élève sélectionne une situation clinique vécue en stage et doit en faire une présentation écrite à partir d'un guide indiquant les exigences à respecter en termes du contenu et de présentation.

La réussite de l'épreuve synthèse de programme est indispensable à l'obtention du DEC.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Les enseignantes et les enseignants qui effectuent le stage d'intégration d'une durée de 219 heures qui se déroule dans un centre hospitalier semblent évaluer les étudiants et les étudiantes de façon différente. En effet, les enseignants et les enseignantes paraissent utiliser des critères de notation distincts. Il faut rappeler que ce stage est en lien avec le premier volet de l'épreuve synthèse et qu'il compte pour 45 % de l'ensemble du cours. On retrouve la cartographie de la compétence liée à ce stage, à l'annexe C. Cette disparité transpire à travers les résultats obtenus par les étudiantes et les étudiants et se traduit en frustrations vécues et exprimées autant par les membres du corps professoral que par les étudiantes et les étudiants. Bressoux et Pansu (2003) affirment que « des variations

très importantes existent entre enseignants » en ce qui a trait à la question de l'exactitude du jugement scolaire (p. 15). Plusieurs auteurs (Coron, 1990; Houle, Howe et Ménard, 1998; Howe, 2005; Scallon, 2004a) ont reconnu cette problématique en lien avec l'évaluation. Leurs propos questionnent l'impartialité des jugements et l'équivalence des notes attribuées.

Le problème de recherche en lien avec la disparité de la notation relativement à l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration, exige que nous débutions par décrire les composantes de la méthodologie du dispositif général d'évaluation. Par la suite, nous présenterons les points de vue exprimés, d'une part par les étudiantes et les étudiants et d'autre part, par les enseignantes et les enseignants. En dernier point, les défis des enseignantes et des enseignants sont présentés. Enfin, tout cela nous permettra d'énoncer la question générale de recherche.

2.1 Méthodologie du dispositif général d'évaluation

À une fréquence de trois jours par semaine, pendant neuf semaines, les étudiantes et les étudiants sont appelés à évoluer dans un contexte réel de soins et à interagir à l'intérieur de situations authentiques. Sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant, les étudiantes et les étudiants assument la responsabilité de l'ensemble des soins à prodiguer à des clients quant à leur situation de santé, et ce, dans un département de médecine-chirurgie d'un centre hospitalier. Il s'agit de tâches réelles et complexes où les étudiantes et les étudiants sont en réflexion et en action constante. Les situations auxquelles sont exposés les étudiants et les étudiantes nécessitent de leur part qu'ils mobilisent leurs ressources internes et externes afin de relever le défi présenté. Le soutien offert par l'enseignante ou l'enseignant, sera progressivement ajusté selon le degré d'autonomie de l'élève et son degré de maîtrise de la compétence.

Relativement à la formation professionnelle en soins infirmiers et les compétences de la professionnalisation, Tardif (2006) parle d'une démarche d'apprentissages de nature

heuristique et affirme que « le degré de complexité est très élevé [...], les actions [...] ne peuvent être automatisées. » (p. 25). Une compétence se situe dans l'ordre du savoir-agir donc intègre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Tardif, 2006). Ces savoirs sont évidemment enseignés dans le programme Soins infirmiers au collégial.

Au sujet de l'évaluation des apprentissages en stage, Tardif (2006) affirme que « [...] les tâches authentiques sont considérées comme le contexte idéal pour l'évaluation des compétences. » (p. 103). Tout au long des 27 jours de stage, les étudiantes et les étudiants sont exposés à des situations réelles diversifiées. Ainsi, le fait de recourir à maintes situations constitue un atout important pour favoriser la validité du jugement au moment de l'évaluation certificative (Roegiers 2000).

Globalement, la planification de l'évaluation retenue priorise le soutien aux apprentissages. Avant d'entreprendre le stage, les étudiantes et les étudiants prennent connaissance des critères d'évaluation et de la grille d'évaluation à échelle descriptive globale qui attesteront du niveau du développement de la compétence. Les critères d'évaluation correspondent à ce qui est attendu d'une infirmière ou d'un infirmier débutant, compte tenu que la compétence visée est terminale. Il importe de souligner que l'évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, est une évaluation critériée. Ainsi, cette évaluation est effectuée à partir des résultats de l'élève par rapport aux critères d'évaluation et non en comparaison avec les résultats des autres élèves. Précisons que l'évaluation formative s'effectue en cours d'apprentissage et souhaite fournir une rétroaction à l'étudiante ou l'étudiant pour que celui-ci apporte des corrections et puisse s'améliorer (Scallon, 2000a). Elle permet également à l'enseignante ou l'enseignant d'identifier les actions à poser pour la poursuite de l'enseignement et d'ajuster l'encadrement à offrir à l'étudiante ou l'étudiant (*Ibid*). Pour ce qui est de l'évaluation certificative, elle se situe dans un optique d'attestation de l'atteinte d'un niveau de développement d'une compétence relatif à une période d'apprentissage ou pour sanctionner à la fin d'études (Legendre, 2005; Tardif, 2006). Dans le cas qui nous occupe, l'évaluation certificative réfère à une sanction de fin d'études et implique une note chiffrée qui figure au bulletin.

Tout au long de la progression du stage, à des moments prévus d'avance, les étudiantes et les étudiants s'auto-évaluent quant à leur niveau de développement à propos de la compétence visée et ce, à la lumière des critères d'évaluation. Scallon (2004*b*) affirme que « Dans une approche par compétences, l'autoévaluation des élèves est cruciale car la capacité de porter un jugement sur sa progression fait partie intégrante de la compétence » (p. 20). Avec les rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant, les étudiantes et les étudiants effectuent des activités correctives adaptées à leurs difficultés, à leurs besoins. Cela favorise leur progression. Il s'agit d'une démarche d'évaluation continue centrée principalement sur l'évaluation formative. Au terme du stage, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir démontré qu'elle ou il maîtrise la compétence. L'évaluation certificative s'effectue vers la fin du stage car c'est à ce moment que l'étudiante ou l'étudiant a eu tout le temps requis pour atteindre et démontrer la compétence. Cette évaluation certificative constitue un enjeu majeur pour l'étudiante ou l'étudiant car elle certifie la maîtrise intégrale de la compétence visée ainsi que de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme de Soins infirmiers; ce qui réfère à l'épreuve synthèse. De là l'importance, de la part de l'enseignante ou l'enseignant, d'effectuer une évaluation juste quant à l'aptitude de l'étudiante ou l'étudiant à exercer la profession infirmière et de la part de l'étudiante ou de l'étudiant d'avoir la meilleure note possible. Les décisions liées à une évaluation certificative qui débouche sur l'obtention d'un diplôme ont des conséquences beaucoup plus graves ce qui exige davantage de précautions pour assurer la justesse des jugements (Laveault, 2008; Scallon, 2004*b*; Tardif, 2006).

Pour terminer la description du dispositif de la méthodologie générale d'évaluation, soulignons que les étudiantes et les étudiants effectuent, à quelques reprises, une recherche théorique en lien avec leur vécu en stage pour ancrer leurs apprentissages et favoriser les liens théorie/pratique, pratique/théorie. Ces travaux sont d'autres occasions pour les enseignantes et les enseignants de formuler des commentaires formatifs tout en constituant des indices de la progression de chaque étudiante ou étudiant quant au développement de la compétence dont la notation s'effectue en fin de stage. Ces travaux

sont donc une partie intégrante de la stratégie générale d'évaluation et contribuent à l'établissement d'un bilan plus complet de la performance de chaque élève.

On peut dire de cette démarche générale d'évaluation qu'elle correspond à l'évaluation authentique proposée par Wiggins (1989). Cet auteur soutient que l'évaluation doit s'effectuer en lien avec des problèmes complexes choisis dans un contexte de vie professionnelle réelle qui sera éventuellement le milieu de travail de l'étudiante ou de l'étudiant (Blais et Nguyen 2007). Le Tableau 1, présente les caractéristiques générales de cette approche.

Tableau 1

Évaluation authentique : caractéristiques générales (d'après Wiggins, 1989)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. La tâche et la situation d'évaluation sont réalistes. 2. Le contexte d'évaluation reproduit le futur milieu de travail de l'étudiante ou l'étudiant. 3. L'étudiante ou l'étudiant doit effectuer elle-même ou lui-même les tâches amenant la résolution du problème. 4. L'évaluation fait appel au jugement et à la créativité de l'étudiante ou de l'étudiant. 5. L'évaluation se préoccupe de la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant d'utiliser efficacement ses connaissances et ses habiletés pour résoudre des problèmes complexes. 6. La démarche évaluative prévoit que l'étudiante ou l'étudiant puisse bénéficier de suffisamment de temps et d'occasions de pratique, qu'il puisse consulter les ressources nécessaires et recevoir de la rétroaction pour raffiner ses performances et le produit final. |
|--|

Blais, J. G. et Nguyen, D. Q. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.

Soulignons également que, du point de vue méthodologique, la démarche d'évaluation présentée correspond à une confrontation référent/ référé tel qu'énoncé par Hadji (2012). Ainsi, l'acte d'évaluation exige que l'évaluatrice ou l'évaluateur interprète

des signes observés en se référant à un ensemble d'attentes. Pour se faire, Hadji (2012) précise qu'il est nécessaire d'avoir « un pied dans le réel » (p. 115), ce qui correspond ici au stage en situation authentique, et « un pied en dehors du réel » (*Ibid.*) ce qui correspond aux attentes exprimées dans la grille d'évaluation à échelle descriptive globale.

2.2 Point de vue des étudiantes et des étudiants

Dans un premier temps, ce sont les commentaires des étudiantes et des étudiants qui font ressortir le problème de disparité et la grande variabilité quant aux résultats d'évaluation. Spontanément, les élèves remettent souvent en question la signification et la fiabilité du jugement d'évaluation posé par leur enseignante ou leur enseignant. Les étudiantes et les étudiants discutent entre eux et comparent les notes obtenues. Ils remettent en question l'équivalence des notes attribuées. St-Pierre (2000) souligne qu'il est justifié qu'une étudiante ou un étudiant conteste la note qui lui est attribuée lorsqu'il y a un écart important entre le jugement de valeur de l'enseignante ou l'enseignant et celui que porte l'étudiante ou l'étudiant par rapport à ses apprentissages. D'Amour (1996a) rapporte que les élèves dénoncent « la perte de sens de l'évaluation, celle-ci reposant trop sur la subjectivité de chacun » d'où le risque de préjudices pour eux (p. 11). Les quelques exemples qui suivent illustrent les revendications des étudiantes et des étudiants au regard de la subjectivité de l'évaluation.

Ainsi, dans un groupe de stage l'ensemble des étudiantes et étudiants peuvent se voir attribuer des notes individuelles de 95 %. Par ailleurs, dans un autre groupe, les scores peuvent être davantage dispersés et plus bas dans l'ensemble.

Un autre phénomène se produit également, soit le fait que les étudiantes et les étudiants critiquent les situations d'apprentissage sélectionnées par telle enseignante, tel enseignant; certains se plaignent qu'elles sont trop complexes, d'autres, qu'elles sont trop simples compte tenu qu'ils seront sur le marché du travail à la fin de ce stage d'intégration. De plus, les étudiantes et les étudiants expriment au corps enseignant leur appréhension

d'être évalués par une enseignante ou un enseignant plutôt qu'un ou une autre. Ils considèrent certaines enseignantes ou certains enseignants trop exigeants, alors que d'autres sont décrits comme étant peu exigeants. Il n'est pas rare d'entendre les étudiantes et les étudiants dire préférer avoir une enseignante ou un enseignant plutôt exigeant mais, dans les faits, s'ils ont à choisir qui les évaluera, ils opteront pour celle ou celui qu'ils considèrent moins exigeant. En lien avec cela, il nous semble pertinent, ici, de citer des propos exprimés par des étudiants dans un article paru dans la revue *Pédagogie collégiale* (1994). Cette revue professionnelle s'adresse aux enseignantes et aux enseignants du collégial et bien qu'ils datent des années '90, les propos recensés décrivent une réalité encore très actuelle :

En tant qu'étudiants, nous trouvons inacceptable, voire scandaleux, que certains de nos résultats soient reliés à la chance – qui consiste ici à tomber sur le professeur qui donne 95 % au lieu de 75 % comme note maximale – plutôt qu'à la qualité des apprentissages que nous avons faits. (Faucher et Laberge, 1994, p. 9)

Il semblerait également que les étudiantes et les étudiants vivent des disparités au niveau des exigences des enseignantes et des enseignants: « Dites-moi ce que vous voulez car tel prof veut cela de telle manière. ». Ils manifestent une certaine méfiance par rapport aux attentes des enseignantes et des enseignants. Les étudiantes et les étudiants se plaignent également de recevoir peu de commentaires de la part de leur enseignante ou enseignant alors que d'autres interprètent les interventions nombreuses comme étant un message négatif quant à leur performance.

À toutes ces revendications des étudiantes et des étudiants, s'ajoutent des propos qu'ils expriment à l'égard de certaines enseignantes et certains enseignants : « Elle ou il a fait échouer telle ou tel élève ». La responsabilité de l'évaluation quant à la réussite ou l'échec semble reposer exclusivement sur les enseignantes ou les enseignants. À ce sujet, citons les propos de Laveault (2004) :

En situation de difficulté ou d'échec, il y aura toujours des élèves qui réagiront pour préserver leur estime d'eux-mêmes [...]. Ceux-ci auront alors tendance à

dévaloriser l'objectif à atteindre, le niveau d'exigence ou même la pertinence de la tâche dans laquelle ils sont impliqués (p. 257).

2.3 Point de vue des enseignantes et des enseignants

D'entrée de jeu, soulignons que les enseignantes et les enseignants concernés ont pratiquement toutes et tous une formation infirmière de premier cycle universitaire. Lors de l'embauche au collégial, aucune formation en pédagogie n'est exigée. La participation éventuelle à des activités de formation à cet égard se fait sur une base volontaire. Par conséquent, plusieurs enseignantes ou enseignants peuvent ne jamais avoir participé à des sessions de formation en pédagogie, encore moins en évaluation des apprentissages. Cependant, certaines et certains possèdent des connaissances issues de leur formation initiale ou d'une formation offerte en cours d'emploi. Conséquemment, lorsqu'il est question d'évaluation en matière d'apprentissage dans un contexte d'enseignement collégial, les connaissances, les habiletés, les aptitudes et certainement les valeurs des enseignantes et des enseignants sont très variées. De plus, précisons que l'expérience de cette population enseignante est aussi très variée. Relativement à leur carrière en enseignement, certaines personnes sont au début alors que d'autres se situent en mi-parcours ou encore en fin de carrière.

Au sujet des pratiques évaluatives utilisées par les enseignantes et les enseignants, D'Amour (1996) affirme que « [...] dans bien des cas, ils n'ont pas conscience des courants de pensée auxquels se rapportent leurs pratiques » (p. 14). Quoique reconnue comme étant une tâche très complexe et exigeante, l'apprentissage de l'évaluation des apprentissages, pour la majorité des enseignantes et des enseignants, s'effectue par essais et erreurs et ce, au détriment de la population étudiante (Forgette-Giroux 1999).

Quelques exemples ci-dessous démontrent les préoccupations des enseignantes et des enseignants quant à l'évaluation d'une compétence.

Ainsi, il est fréquent d'entendre des enseignantes et des enseignants souhaiter que l'évaluation certificative d'une compétence lors d'un stage, soit plus objective. Cela indique qu'ils pressentent une subjectivité à laquelle ils désirent pallier. En lien avec ce genre de commentaire, Gerard (2002) affirme que cela « [...] traduit une préoccupation légitime – les enjeux sont importants, et on ne peut se permettre de « faire n'importe quoi » - ainsi qu'une réelle difficulté – comment faire pour ne pas « faire n'importe quoi » » (p. 26).

Concernant le programme de Soins infirmiers au collégial, comme plusieurs enseignantes et enseignants évaluent des élèves dans un même groupe et une même cote de cours, cette situation est susceptible d'amener une certaine subjectivité qui influe sur l'homogénéité des résultats de l'évaluation. Évidemment, cela favorise le recours à des systèmes de références implicites, ceux-ci étant un ensemble de normes, de modèles et de valeurs spécifiques à chaque évaluateur ou évaluatrice (Robertson, 2006). À cet égard, Scallon (2004a) affirme qu'il « est important que tout dispositif d'évaluation qui fait appel à plusieurs juges pour apprécier des performances complexes [...] se caractérise par la concordance des jugements » (p. 243). Selon Scallon (*Ibid.*), la concordance des jugements réfère au fait que « les personnes qui évaluent une performance doivent au moins s'entendre sur les critères d'évaluation à utiliser et sur la pondération des critères » (p. 264). Pour sa part, Hadji (2012) souligne le risque que l'évaluation scolaire perde toute crédibilité aux yeux des étudiantes et des étudiants si l'écart est trop manifeste quant à la manière d'évaluer de deux enseignantes ou enseignants au sein d'une même classe.

Chaque enseignante ou enseignant évalue individuellement cinq ou six élèves lors d'un stage d'intégration; c'est la même personne qui accompagne l'étudiante ou l'étudiant tout au long du stage. Il s'agit d'un contexte privilégié qui permet à l'enseignante ou l'enseignant, de recueillir des informations en vue de rendre compte de la progression de l'étudiante ou l'étudiant dans une trajectoire de développement de la compétence (Tardif, 2006). Dans cette perspective de rendre compte, il est essentiel que l'enseignante ou

l'enseignant attribue une très grande importance aux données recueillies en vue de porter un jugement juste et équitable (Tardif, 2006).

Les membres du corps professoral souhaiteraient que leur conclusion évaluative, pour chaque élève, soit empreinte de preuves irréfutables qui démontrent l'objectivité du jugement final. Ces preuves, quoi qu'indispensables, ne préservent pas de la subjectivité. Ainsi, à partir des données recueillies lors de l'exécution d'une même tâche complexe par une étudiante ou un étudiant, ce qui s'avère une performance moyenne selon une enseignante ou un enseignant prend-elle la même valeur selon une ou un autre enseignant? Selon Gerard (2002), « dans la pratique, on constate que les évaluations de mêmes réalités conduisent à des décisions différentes aux conséquences importantes » (p. 27).

Un autre phénomène observé par certains membres du corps professoral, est source d'insatisfaction. Ainsi, des enseignantes et des enseignants se disent frustrés du fait que des étudiantes et des étudiants préfèrent être évalués par une telle enseignante ou un tel enseignant qui donne des notes plus élevées. Cette situation de « magasinage » ne peut que susciter de la frustration chez les enseignantes et les enseignants.

Selon les enseignantes et les enseignants, les causes des tensions vécues par rapport à l'évaluation des apprentissages originent des membres du personnel enseignant lui-même. Il semblerait que le problème de la disparité des résultats des évaluations et les causes des tensions vécues sont des sujets véhiculés en sourdine entre enseignantes, enseignants mais non clairement exprimés au sein du département. C'est ainsi que des propos informels sont véhiculés à savoir qu'il y a, au sein du corps professoral, un manque de rigueur, un manque d'objectivité, un manque de connaissances, un manque de formation et un manque de jugement. D'autres diront que certaines enseignantes et certains enseignants sont trop exigeants, trop rigides, trop sévères. À cet égard, il semblerait que les enseignantes et les enseignants n'ont pas nécessairement une conscience objective de leur niveau d'indulgence ou de sévérité (Landsheere, 1976, p. 30).

2.4 Défis de l'enseignante et de l'enseignant

Les dispositifs d'évaluation développés et appliqués comme méthodologie générale d'évaluation ont comme intention de pallier une subjectivité pressentie par les membres du corps professoral. Or, croire en la bonne technique et la juste note constitue un mythe voire un leurre; cela permet de s'abstenir de penser l'évaluation (Hadji, 1995).

Selon Perrenoud (2001), les acteurs de l'évaluation sont très préoccupés par l'équité formelle aux dépens de la pertinence du jugement. Bien que Perrenoud (2001) ne donne pas de définition de ce qu'il entend par équité formelle, il illustre son propos dans l'exemple suivant : Ainsi, une évaluation certificative effectuée à partir d'un questionnaire à choix multiples qui ne mesurerait rien de vraiment essentiel mais semblerait objectif, serait plus appréciée qu'un jugement d'évaluation posé par une enseignante ou un enseignant dont la compétence et l'expérience sont reconnues mais dont le jugement est estimé, a priori, subjectif (Perrenoud, 2001). À cet égard, sachant que le travail de l'évaluateur reste entaché de soupçons, Jorro (2006) considère que l'aspect éthique mérite une attention particulière. Cela rejoint le propos de Fortin (1995) qui affirme qu'« il suffit d'un doute, d'un petit soupçon, pour que s'enclenche le discours éthique » (p. 56).

Hadji (1995) considère que la subjectivité de la personne qui évalue n'est pas le principal obstacle à une évaluation objective. Cet auteur situe l'évaluateur comme étant instrument d'évaluation qui se doit d'être un instrument fiable c'est-à-dire digne de confiance. Cette confiance à l'égard de la personne qui évalue provient de sa probité, de son sens de la justice. Or, la confiance se fonde surtout sur la qualité des informations transmises. « L'évaluation est le moment et le moyen d'une communication sociale » (*Ibid.*, p.103). Ainsi, cela exige une éthique de la parole évaluative en donnant un vrai contenu à la communication.

Il semblerait que malgré la présence d'outils d'évaluation telle une échelle descriptive globale, le malaise quant à la disparité de la notation relativement à l'évaluation

d'une compétence, persiste. Robertson (2006) affirme que « C'est la prédominance d'utilisation d'un référentiel implicite, qui pour une grande part, explique ce phénomène » (p. 36). Il est illusoire de croire que tous les membres du corps professoral souscrivent à une même philosophie (Jutras, 2002). Jeffrey (2012) également souligne la diversité, pour chaque enseignante ou enseignant, quant aux préférences pour un ordre des valeurs. Ainsi, reconnaissant le fait que les valeurs sont sous-jacentes à l'acte d'évaluer, Jeffrey (2012) insiste sur l'obligation d'une réflexion sur l'éthique dans l'évaluation. Dans le même ordre d'idée, Kahn (2006) considère qu'à cette période démocratique où nous sommes, les valeurs tendent de façon irréductible à se diversifier au sein des membres du corps professoral et cela contribue à une divergence de plus en plus manifeste quant aux principes et aux fins devant guider leur action éducative.

L'étude de Desautels, Gohier et Jutras (2009) portant sur les préoccupations éthiques des enseignantes et des enseignants du réseau collégial francophone au Québec, l'évaluation des apprentissages constitue le deuxième champ de préoccupation éthique par rapport aux étudiantes et étudiants. Notons que le premier champ de préoccupation éthique concerne la finalité de l'enseignement. À cet égard, le principal malaise réside dans la tension entre une vision humaniste et citoyenne de l'éducation versus une vision davantage techniciste, affairiste soucieuse des besoins du marché du travail (*Ibid.*). Concernant l'évaluation des apprentissages, le questionnement des enseignantes et des enseignants porte sur les valeurs d'équité, de justice et d'objectivité devant s'incarner dans leurs pratiques évaluatives (*Ibid.*). Soulignons que l'enjeu, en lien avec l'évaluation à l'ordre collégial, est d'évaluer dans le souci de la trajectoire de formation de l'étudiante et de l'étudiant ainsi que du maintien aux études (Gohier, 2007). Rey (2008) rappelle le geste profondément éthique que constitue le fait d'évaluer car des humains portent des jugements sur les actions d'autres humains.

Des auteurs affirment que le fait d'avoir recours à des critères et des outils d'évaluation, quoiqu'ils soient essentiels, n'élimine pas la subjectivité (Jeffrey, 2012; Merle, 1998; Robertson, 2006; Scallon, 2004a; Tardif, 2006; Vial, 2006a). Une évaluation

n'est donc jamais absolument neutre ni objective. Ainsi, vouloir éliminer la subjectivité constitue un vaste programme (Hadji, 1997*b*), voire un travail inutile (Gerard, 2002).

En lien avec l'évaluation des apprentissages, les enseignantes et les enseignants font disparaître derrière des préoccupations d'ordre organisationnel, la question des valeurs, le travail interprétatif, la réflexivité de l'évaluateur, de l'évaluatrice (Jorro, 2006). De Ketele (2010) souligne le professionnalisme qu'exigent, de la part des enseignantes et des enseignants, les questions d'évaluation lorsqu'elles réfèrent à des tâches complexes. Selon cet auteur, les membres du corps professoral doivent se garder contre la tentation de se réfugier dans un technicisme étroit et ce, au détriment du sens à donner à la production de l'élève. Il est fréquent que les experts en évaluation croient qu'une haute technicité puisse résoudre tous les problèmes en lien avec l'évaluation. Pourtant, discuter d'évaluation des apprentissages, d'évaluation certificative ou autres évoque implicitement des valeurs; l'étymologie nous le rappelle même si l'on insiste à affirmer l'objectivité d'une évaluation (Dauvisis, 1999). La décision qui découle en bout de ligne lors d'une démarche d'évaluation, comporte nécessairement une part de subjectivité car elle relève d'un acte de la pensée dont le sens donné passe par l'intermédiaire d'un jugement de valeur de l'enseignante ou l'enseignant qui évalue (Gerard, 2002). Les valeurs étant des constructions humaines continuellement enclines à discussion, à délibération et à révision, c'est ce qui justifie que l'éthique est au cœur des procédures d'évaluation (Rey, 2008).

Les chercheurs en sciences de l'éducation savent depuis longtemps que l'arbitraire et la subjectivité sont souvent présents lors de la notation des élèves (Troger, 2008). Ce qui importe par rapport à la subjectivité en lien avec l'évaluation, c'est d'en avoir pleinement conscience. Il ne faut donc pas l'éviter mais la rendre prudente et réflexive. Ce qu'il faut nécessairement éviter de l'évaluation c'est l'arbitraire qui, malheureusement, sévit de façon permanente dans les opérations évaluatives (Gerard, 2002). Il s'agit donc de faire la part entre l'utopie de l'objectivité et le paradoxe que l'évaluation n'existe que par la subjectivité. Voilà un défi intéressant pour les membres du corps professoral.

Jorro (2006) préconise un agir évaluatif soumis à une vigilance éthique. Ainsi, les enseignantes et les enseignants se saisissent de l'évaluation en analysant leurs pratiques. Dans le même ordre d'idée, Jutras (2002) affirme qu'il relève de la responsabilité professionnelle, comme enseignante ou enseignant, de clarifier, pour soi-même et vis-à-vis des autres, les questions sur le sens des activités professionnelles, des gestes professionnels. Or, l'acte d'évaluer s'exerce en continu dans l'agir professionnel (Vial, 2006a). Cela implique de se pencher sur l'éthique, quotidiennement, dans la relation éducative (Jouquan, 2002; Jutras, 2002).

La figure 1, à la page suivante, proposée par De Ketele et Roegiers (1993), synthétise la place occupée par la subjectivité dans l'application d'une méthodologie du dispositif d'évaluation. Les opérations où la subjectivité est présente sont écrites en blanc sur fond noir. On remarque que le processus est essentiellement subjectif.

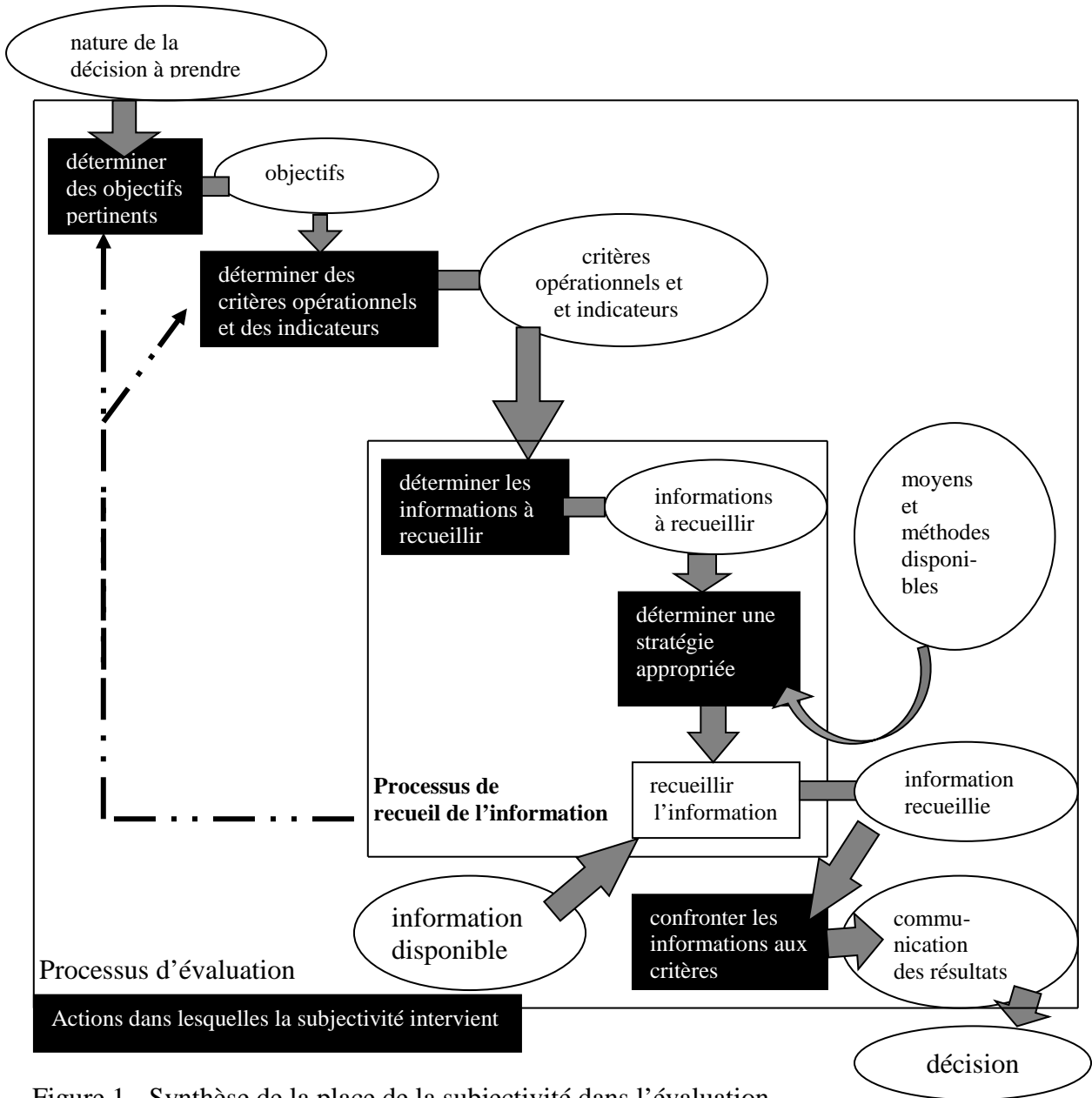


Figure 1 - Synthèse de la place de la subjectivité dans l'évaluation

De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*.
Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Hadji (1997a) affirme que l'évaluateur est placé devant un double défi, le premier d'ordre technique et le second, d'ordre éthique, parlant ainsi d'une double série de « garde-fous » (Hadji, 2012, p. 119). Le défi d'ordre technique concerne la mise en place de dispositifs d'évaluation adéquats qui soient intimement liés aux exigences du système éducatif, à l'émergence de nouveaux objets d'enseignement et en fonction des pratiques pédagogiques novatrices. Concrètement, il s'agit de la mise en œuvre des procédures, des opérations pragmatiques à réaliser.

En ce qui a trait au défi d'ordre éthique, cela réfère au fait de se doter de règles balisant l'acte évaluatif et qui permettent de résister aux dérives et dérapages qui guettent une activité qui nécessite de porter un jugement par rapport à un idéal (Hadji, 1997a). Hadji (1997d) affirme que la recherche de sens constitue un impératif absolu pour la personne qui évalue. Ainsi, l'évaluation exige un devoir de réflexion préalable car elle pose des problèmes d'ordre éthique considérant qu'il s'agit d'attribuer une valeur à partir d'un référent relatif (*Ibid.*). Hadji (1997a) insiste sur le fait que c'est ce deuxième défi qui paraît essentiel, aujourd'hui. Il est donc urgent de travailler à l'instauration d'une éthique de l'agir évaluationnel (Hadji 1997a). Une telle éthique souhaite rechercher et expliciter les principes susceptibles de gouverner l'action (*Ibid.*).

Les préoccupations ainsi que les décisions d'ordre éthique sont bien réelles chez les enseignantes et les enseignants dans l'exercice de leur profession et sont de nature diverses (Gohier, 2007). Nous retenons particulièrement la dimension éthique en matière d'évaluation; le jugement d'évaluation est certes problématique du point de vue « du degré d'assurance avec lequel on affirme ce qu'on affirme » (Hadji, 1995, p. 28).

Perrenoud (2005) souligne également le risque que des enseignantes et enseignants surestiment leur compétence à évaluer et commettent ainsi un certain nombre d'injustices. L'évaluation demeure un processus très subjectif du fait qu'elle repose sur une série de choix de la part de la personne qui évalue et ce sont ces choix qui donnent toute la valeur au processus d'évaluation (Gerard, 2007).

L'évaluation constitue un jugement dont les effets ne sont pas toujours mesurés par la personne qui évalue et le fait d'être évalué, c'est d'être soumis à un jugement dont les conséquences sont loin d'être inoffensives (Lemay, 2000). Les enjeux découlant d'une évaluation ont des impacts immédiats et à long terme et ce, pour les étudiantes et les étudiants mais également pour les différents acteurs du milieu éducatif d'où toute l'importance d'insister sur la dimension éthique de l'évaluation. Dans le même ordre d'idée Jeffrey (2012) situe l'évaluation et la notation comme étant « des actes professionnels qui comportent des enjeux éthiques importants » (p. 3). Il souligne le fait que des « destins se tissent sur la base de bons ou de mauvais résultats » (Jeffrey, 2012, p. 3).

De façon générale, l'identité professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant se résume à la maîtrise des savoirs d'ordre disciplinaire et pédagogique. Pourtant, l'agir professionnel est intimement lié à la relation avec l'étudiante, avec l'étudiant. Selon Gohier (2005a), on omet souvent l'aspect relationnel inhérent à l'exercice de cette profession dont les actrices et les acteurs sont engagés avec la population étudiante en vue de favoriser leur développement personnel et professionnel. Or, il ne peut y avoir d'apprentissage sans relation. Elle précise que cette finalité exige une préoccupation, un souci du rapport à l'autre qui est essentiellement habité par la question éthique.

Desaulniers (2007) souligne que la gestion de la relation pédagogique incombe aux enseignantes et aux enseignants, non pas aux étudiantes et aux étudiants. En ce sens, l'éthique professionnelle réclame un recadrage constant de cette relation sur l'apprentissage et le développement des étudiantes et des étudiants non pas pour répondre aux besoins affectifs des membres du corps professoral (Desaulniers 2007).

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que dans une relation pédagogique se trouve une dimension sociale et affective, une relation de pouvoir particulièrement lors de l'évaluation, d'où l'importance de se préoccuper de l'aspect éthique (Desaulniers, 2007; Jeffrey, 2012; Jorro, 2006; Gouvernement du Québec, 2004; Jutras, 2002; Legendre, 2001).

Pour Jorro et Maurice (2008), la posture éthique de l'enseignante ou de l'enseignant peut favoriser l'ouverture sur une relation d'accompagnement et de conseil. Ainsi, on s'éloigne de l'effigie du maître absolu. Sachant que la dimension éthique prend en compte les valeurs qui guident l'action professionnelle (Desaulniers, 2007), elle est donc incontournable, voire indispensable à la pratique de la profession enseignante (Gohier, 2005*b*; Legendre, 2001).

Des auteurs font référence à la capacité d'un professionnel de s'autoréguler, de se questionner, d'instaurer une démarche réflexive (COFPE, 2004; Desaulniers, 2007; Gohier, 2005; Jutras, 2002; Lenoir, 2009). Desaulniers (2007) insiste sur le fait que l'éthique professionnelle ne vient pas de l'extérieur, elle ne peut être imposée. Il revient donc aux enseignantes et aux enseignants de réfléchir à leur éthique professionnelle, de la clarifier, de la définir. Le rapport à l'autre débute sans contredit par un regard sur soi (Gohier, 2005).

3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

L'évaluation certificative d'une compétence lors d'un stage d'intégration revêt une importance indéniable. Les décisions découlant de cette évaluation sont importantes car il s'agit de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant possède bien les connaissances et compétences minimales pour exercer la profession infirmière auprès d'une clientèle variée, à tous les âges de la vie. L'importance de ces décisions rejoint les préoccupations de Scallon (2004b) au regard de la gravité des décisions. Celui-ci réfère à la justesse des jugements particulièrement lors de la certification. Effectivement, considérant le fait que ce soit des professionnels qui soient formés, cela mérite d'autant plus une attention particulière. Rappelons que la certification fait foi d'une qualification qui donne accès à l'exercice d'une profession reconnue au sein de la société donc équivaut à un permis de travail. Le rôle de l'évaluation certificative est donc extrêmement important. Par conséquent, évaluer constitue un geste professionnel qui est loin d'être anodin et qui n'est jamais seulement rationnel. Cette tâche doit être également exercée en étant conscient de l'étendue des conséquences sur la vie des étudiantes et des étudiants d'où l'importance d'exercer un tel pouvoir de manière responsable (Lemay, 2002). Ainsi « d'un point de vue éthique, on s'attend à ce que l'évaluateur ait pleine conscience de son statut et des risques qui y sont rattachés » (Rey, 2008, p. 57). Que les enseignantes et enseignants le reconnaissent ou non, qu'ils en soient plus ou moins conscients, ils incarnent des valeurs dans tous leurs gestes, et ce, au quotidien (Jutras, 2002).

L'utilisation d'une grille d'observation à échelle descriptive globale est certes un dispositif d'évaluation essentiel et indispensable pour exercer son jugement professionnel et prendre une décision. Scallon (2004) affirme qu'une échelle descriptive globale constitue un outil de jugement dans le but d'apprécier des performances complexes. Soulignons que ce type d'échelle présente quatre ou cinq échelons, lesquels explicitent les qualités attendues à associer à une note unique (Scallon, 2004). Par contre, pour exercer un véritable jugement professionnel, il importe que les bases de l'agir professionnel s'appuient sur des paramètres éthiques tout autant que sur des paramètres scientifiques et procéduraux (Jutras, 2002). L'évaluation certificative est certainement celle qui engage le plus souvent

les niveaux réflexifs et critiques du jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant (Laveault 2008). Sachant que lors du processus d'évaluation il y a une part de subjectivité inévitable, voire même indispensable (Gerard, 2002), nous retenons les propos de Hadji (1997a) qui invite à faire preuve de vigilance particulièrement dans l'ordre éthique plutôt que de virtuosité dans celui de la technique. Selon Hadji (2012), « c'est l'éloignement du pôle éthique » (p. 202) qui constitue la principale source des dérives en évaluation. Ces dérives suggèrent un « criant déficit d'ordre éthique » (*Ibid.*, p. 196). Ces propos rejoignent l'affirmation suivante de Jeffrey (2012) : « L'éthique demeure le meilleur argument pour résister à toutes les tendances qui cherchent à détourner l'évaluation de ses objectifs » (p. 31).

Sachant que l'évaluation des apprentissages, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une décision liée à la réussite ou l'échec, interpelle et préoccupe les enseignantes et les enseignants (Desautels, Gohier et Jutras, 2009); sachant également que l'équité et la qualité de l'évaluation font partie des attentes des étudiantes et des étudiants, il devient important, voire indispensable, de mieux comprendre les principes éthiques qui régissent les gestes professionnels des enseignantes et des enseignants.

Tenant compte de ce qui précède, nous posons la question générale de recherche suivante :

Quels sont les principes éthiques qui sont appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers d'un même CÉGEP?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de notre recherche s'articule autour des principaux concepts de la question générale du présent essai: l'évaluation d'une compétence, le jugement professionnel et l'éthique. Il propose des écrits théoriques qui permettent de dégager et regrouper les notions sous-jacentes à ces trois dimensions.

La première partie de ce chapitre expose des propos notionnels autour de l'évaluation d'une compétence. D'abord, des notions théoriques sont présentées concernant le concept de compétence et cela conduit à la présentation de la définition du terme compétence retenue dans le cadre de cet essai. Par la suite, les propos de différents auteurs concernant l'évaluation des apprentissages sont également présentés. À cet égard, le rapport évaluateur/évalué ainsi que les types d'évaluation que sont l'évaluation formative et l'évaluation certificative sont abordés. La deuxième partie du chapitre s'attarde à traiter du concept du jugement professionnel. On y retrouve la présentation de deux dimensions fondamentales de l'exercice du jugement professionnel que sont la dimension symbolique et la dimension instrumentale. L'exercice du jugement professionnel est traité également dans un contexte d'évaluation certificative. Pour ce qui est de la troisième partie du chapitre, les concepts de l'évaluation et de jugement professionnel sont revisités sous l'angle de leur rapport à l'éthique. Pour bien saisir ce que l'on entend par le terme éthique, des notions théoriques incluant une définition, sont présentées. Par la suite, est abordée l'éthique professionnelle enseignante au collégial. Enfin, la dernière partie de ce chapitre présente les perspectives de différents auteurs en vue de favoriser une évaluation éthique des apprentissages. L'identification de l'objectif spécifique de cette recherche termine ce chapitre.

1. L'ÉVALUATION D'UNE COMPÉTENCE

L'évaluation certificative d'une compétence se situe au cœur de la problématique de cette recherche. Nous considérons donc essentiel de présenter les concepts clés que sont le concept de compétence de même que celui de l'évaluation des apprentissages.

1.1 Le concept de compétence: notion et définition

C'est en 1993 qu'est introduit au Québec un nouveau mode de conception de l'enseignement et de l'apprentissage dans les programmes de formation au collégial, qu'il est convenu d'appeler le renouveau de l'enseignement collégial. Précisons qu'en référence à ce renouveau, il est établi dans le domaine de l'éducation au Québec de parler de *la réforme*. Une des assises de cette réforme est l'élaboration des programmes préuniversitaires et techniques selon l'approche par compétences. Comparativement aux programmes d'enseignement traditionnels basés sur des contenus, le renouveau les envisage en termes de résultats. Selon cette approche, que l'on sait d'origine américaine, les cibles de formation sont centrées sur les étudiantes et les étudiants plutôt que sur le contenu, et les connaissances sont au service du développement des compétences. Pour Perrenoud (2000), l'approche par compétences donne une force nouvelle aux savoirs, en les associant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes et à des projets. Ainsi, elle exige la mobilisation des connaissances dans un contexte de résolution de problèmes. En tant qu'apprenant, l'étudiante ou l'étudiant est l'acteur tenant le rôle principal de la construction des compétences (Tremblay, 2003). L'émergence de ce concept se veut une rupture avec le cadre de la pédagogie par objectifs (Blais, 2007 ; Legendre, 2004 ; Monchatre, 2008). Notons que l'intérêt à l'égard du concept de compétence est d'un ordre pratiquement mondial. S'imposant dans un premier temps au secteur de l'enseignement technique, le concept de compétence s'étend par la suite au domaine de l'enseignement général.

Pour chaque programme d'études au collégial, le curriculum spécifie un ensemble de compétences à acquérir selon le rôle social visé. Le fait que le ministère de l'Éducation

du Québec ait choisi le concept de compétence comme pierre angulaire du Renouveau pédagogique au collégial, nécessite qu'on y prête attention. Le concept de compétence constitue donc le fondement de tous les programmes d'études d'où son inéluctabilité.

Le mouvement de réflexion pédagogique, en lien avec le concept de compétence en vue d'élaborer des dispositifs d'enseignement supérieur, a donné naissance à plusieurs conceptions, plusieurs définitions du terme *compétence*. Soulignons d'entrée de jeu que le concept de compétence a suscité de nombreuses querelles sémantiques (Boutin, 2001 ; Crahay, 2006 ; Desjardins, 2009 ; Romainville, 2008), d'où le fait qu'il y ait plus d'une signification (Legendre, 2004 ; Jonnaert, 2004). Les écrits à cet égard ont foisonné. Encore aujourd'hui, ce concept se caractérise par une certaine vulnérabilité sur le plan théorique (Gauthier, 2006 ; Monchatre, 2008) ; on le dit également abstrait (Dionne, 2005). Crahay (2006) affirme même que le concept de compétence n'est pas appuyé par une théorie scientifique justifiée.

Une consultation du dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005) présente maintes définitions issues de champs variés tels, la gestion, la pédagogie, la linguistique et autres, du concept de compétence. Soulignons que le but n'est pas de présenter l'historique de l'évolution du concept de compétence, ni de présenter l'exhaustivité des définitions proposées dans les écrits. Cependant, nous avons opté d'en présenter quelques-unes afin de décrire globalement ce concept.

La définition de Jonnaert (2002) nous apparaît intéressante car à partir d'un échantillon de définitions du concept de compétence relevées au sein des auteurs francophones, il a dégagé des constantes qui démontrent une convergence vers l'idée qu'une compétence est « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (p. 31). Le tableau 2, à la page suivante, présente les définitions de la compétence selon des auteurs francophones et démontre cette convergence.

En ce qui a trait à la situation, Jonnaert (2002) considère qu'elle est à la fois le point de départ de la compétence ainsi que le principal critère pour évaluer cette compétence. Concernant les ressources, Jonnaert (2002) insiste sur le fait qu'elles ne sont pas seulement cognitives mais également très diverses et de tous types.

Tableau 2

Définition de la compétence selon des auteurs francophones

D'Hainaut (1998)	Est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.
Raynal et Rieunier (1997)	Est un ensemble de comportements potentiels qui permet d'exercer efficacement une activité complexe.
Gillet (1991)	Un système de connaissances, conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.
Perrenoud (1997)	C'est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations par la mobilisation de différentes ressources.
Jonnaert, Lauwaers, Peltier (1990)	Ce sont des capacités à sélectionner et coordonner selon la représentation de la situation par le sujet pour y répondre plus ou moins efficacement.
Meirieu (1991)	C'est un savoir identifié à mettre en jeu pour traiter une situation déterminée par une combinaison appropriée de plusieurs capacités.
Pallascio (2000)	Ce sont des dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle mobilisées pour traiter des situations problèmes par une action responsable.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif (2006) nous rappelle un aspect consensuel qui émerge de toutes les réflexions par rapport au concept de compétence, soit qu'il est intimement lié à l'ordre de l'action. Il s'agit de savoirs en acte ou de séquences d'action. Ainsi, peu importe la définition retenue relativement au concept de compétence, les formations ainsi que les pratiques pédagogiques qui adhèrent à cette orientation mettent prioritairement l'accent sur l'action.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2001a) a retenu la définition suivante du concept de compétence pour son programme de formation : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Il est précisé que le savoir-agir réfère à la capacité de recourir à plusieurs ressources, tantôt internes, tantôt externes à la personne, devant être mobilisées de façon appropriée et ce, dans des contextes présentant une certaine complexité. Notons que la notion de mobilisation a été développée par Le Boterf (1994) qui précise que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources (p. 17).

En lien avec les programmes d'études techniques que l'on retrouve à l'ordre collégial, le ministère de l'Éducation du Québec a présenté, au fil du temps, plusieurs définitions du concept de compétence et ce, en vue de le clarifier et le stabiliser. Dans la dernière version de document pour l'élaboration des programmes d'études techniques, le ministère de l'Éducation du Québec (2002) définit une compétence « comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs » (p. 15). À travers cette définition, on perçoit l'interface entre le monde du travail et celui de la formation ce qui s'apparente à la formation professionnelle en soins infirmiers au niveau collégial.

Tardif (2006) définit la compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Il souligne que se sont les situations, les contextes qui obligent la mobilisation et la combinaison des ressources. En se référant à la formation professionnelle en Soins infirmiers de la Suisse romande et l'une des compétences de la professionnalisation, Tardif (2006) soutient que la complexité des actions à effectuer lors du déploiement de cette compétence est compatible avec les exigences d'un savoir-agir.

Dans le cadre de cet essai, nous retiendrons la définition du concept de compétence de Leroux (2010) qui, suite à l'analyse des propositions de plusieurs chercheurs, émet une nouvelle définition de ce concept. Ainsi, Leroux (2010) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (p. 73). Tel que souligné par Leroux (2010), cette définition constitue une combinaison des propos de plusieurs chercheurs. Nous considérons que cette définition représente, à ce jour, une synthèse certes provisoire mais cohérente et globale des divers éléments théoriques et empiriques concernant le concept de compétence. Cette définition marie bien celles évoquées par le ministère de l'Éducation du Québec dans son programme de formation générale ainsi que dans son programme d'études techniques de l'ordre collégial ainsi que celle évoquée par Tardif (2006). La définition de Leroux (2010) s'applique bien en pédagogie collégiale et plus particulièrement dans l'apprentissage des soins infirmiers.

1.2 L'évaluation des apprentissages

Selon Hadji (1995), la question du sens du terme évaluer est susceptible de ne jamais recevoir une réponse qui soit achevée. Rappelons qu'évaluer fait partie intégrante de la tâche quotidienne de l'enseignante et de l'enseignant. Que signifie évaluer ?

Comme nous le rapporte Dauvisis (2006), les définitions de l'évaluation sont nombreuses et son champ sémantique relève de divers registres. L'inventaire des distinctions pour définir l'évaluation ne peut envisager l'exhaustivité. Cependant, dans un souci de clarifier notre conception de l'évaluation des apprentissages, nous présentons les définitions proposées par quelques auteurs.

L'introduction du concept de compétence a un impact important sur l'évaluation des apprentissages considérant la nature même de ce qui doit être évalué. Selon Louis (2004), l'évaluation des apprentissages relève d'un processus qui exige une démarche de

cueillette, d'analyse et d'interprétation d'informations quant à l'apprentissage réalisé par l'étudiante ou l'étudiant en vue de porter un jugement et éventuellement prendre une décision. Louis (2008) considère que l'évaluation des apprentissages est en mutation. On ne peut plus avoir recours à des évaluations ayant pour seul but le contrôle des connaissances ou de vérifier l'application de gestes techniques (Roberton, 2006). Ce qui est primordial c'est de s'intéresser « au transfert des connaissances théoriques associées à une situation concrète réelle ou simulée » (Roberton, p. 37). Ainsi, l'évaluation porte sur la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant à mobiliser ses différentes ressources afin de prendre une décision ou résoudre un problème.

Dans une approche par compétence, l'évaluation des apprentissages est envisagée comme étant un processus de recueil de données et ce, à partir de sources multiples et variées (Tardif, 2006). Il est très important que l'évaluation soit étalée dans le temps pour s'assurer d'en cerner le développement (*Ibid.*).

Selon plusieurs auteurs (De Ketele, 2005 ; Perrenoud, 2004 ; Roegiers, 2001 ; Scallon, 2004a ; Tardif, 2006), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences nécessite que l'on propose, à l'étudiante ou l'étudiant, une ou des situations complexes, celles-ci appartenant à la famille de situations déterminées par la compétence. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant doit résoudre des situations dont les problématiques correspondent à ce qui est rencontré dans la vraie vie. Les situations d'évaluation s'écoulent sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Gerard (2007) souligne le caractère complexe du processus d'évaluation des compétences mais souligne également qu'il s'agit tout-de-même d'une modalité indispensable.

Soulignons que dans le contexte du renouveau pédagogique, la tâche d'évaluation en est une qui se réalise à l'intérieur d'un statut professionnel de l'éducation (Lafortune, 2008). À cet égard, « le regard de l'autre sur son travail en tant que professionnelle ou professionnel semble être important, voire essentiel » (*Ibid.*, p. 12).

En référence au contexte scolaire, Legendre (2005) définit l'évaluation comme étant « un processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués (p. 630). Au regard de cette définition, Leroux (2010) nous fait remarquer le caractère étroit de la relation entre les progrès de l'élève quant à ses apprentissages et le jugement porté par l'enseignante ou l'enseignant.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) définit l'évaluation des apprentissages comme étant « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p. 29). Soulignons que cette définition constitue la référence pour les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire et elle est une référence jugée pertinente dans le cadre du présent essai.

Pour sa part, Hadji (1997*b*) affirme que « l'évaluation est un acte de confrontation entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation » (p. 38). Il précise que l'évaluation est en quelque sorte une opération qui articule des attentes et des indices. Qui dit indices, dit cueillette de données, recherche d'informations. Ainsi, l'évaluateur est quelqu'un qui lit, qui prélève des indices afin de leur donner du sens à partir d'une grille d'interprétation (Hadji, 1995). En cela, Tardif (2006) insiste sur la nécessité que l'enseignante ou l'enseignant accorde une importance primordiale aux preuves recueillies afin de favoriser un jugement évaluatif juste et équitable.

Rappelons qu'une grille d'interprétation est le moyen par lequel l'enseignante ou l'enseignant produit le jugement d'évaluation. Ainsi, l'évaluation constitue une lecture de la réalité (*Ibid.*, 1997). Or, lecture ne signifie pas mesure. L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit par rapport à la situation observée (Hadji, 1995). « Évaluer, c'est se prononcer sur » (Hadji, 1995, p. 178). Il propose de nommer évaluation :

L'acte par lequel on formule un jugement de " valeur " portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer ; des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (Hadji, 1995, p. 25).

Hadji (1995) affirme que le jugement d'évaluation est, de toute évidence, un jugement de valeur car c'est par lui que l'on détermine ce que vaut la réalité : « évaluer signifie prononcer un jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée » (Hadji, 2012, p. 116). Hadji (*Ibid.*) soutient que le jugement de valeur situe fondamentalement « ce qui convient, et ce qui ne convient pas » (p. 118). Conséquemment, il importe d'avoir défini une valeur à savoir que certaines choses méritent d'être appréciées. C'est cela qui fait en sorte que le jugement d'évaluation ne peut prétendre exprimer une certitude. « Évaluer, c'est prendre position sur la " valeur " d'un existant » (Hadji, 1995, p. 29), c'est se questionner sur le sens de ce qui se passe dans la situation observée. Le simple fait d'utiliser le terme de valeur nous indique que l'on ne peut être dans le domaine de la mesure (Hadji, 1997b). Pourtant, l'idée illusoire que l'évaluation constitue une mesure des performances des étudiantes et des étudiants, persiste. Notons que la performance désigne une manifestation concrète de la compétence comme, par exemple, jouer un concerto (Scallon, 2004). Or, comment matérialiser, voire mesurer un comportement, une action (Hadji, 1995)? En référence à maintes études démontrant qu'il s'agit d'une illusion, Hadji (1997b) affirme que « l'exactitude de l'expertise professorale n'est qu'une croyance, démentie par les faits » (p. 38). Essentiellement, l'évaluation ne peut être objective. Dans le même ordre d'idée, Beauvais (2012) affirme que « l'évaluation n'est jamais neutre [...] parce que l'évaluateur, en tant que Sujet Humain, ne peut faire autrement que de teinter l'évaluation de sa propre subjectivité, de son propre projet » (p. 133).

Hadji (1997b) insiste sur l'importance de mettre l'évaluation au service des apprentissages. Pour ce faire, une règle essentielle doit être respectée avant de prononcer un jugement en lien avec l'évaluation, soit de ne jamais se prononcer à la légère particulièrement si ce jugement s'avère négatif. À cet égard, Hadji (*Ibid.*) souligne que

l'évaluatrice ou l'évaluateur est un acteur au sein d'un processus de communication sociale. Cette communication doit exprimer, en tout temps, un message accessible et qui ait du sens pour les personnes qui le reçoivent en plus d'être utile (Hadji, 1995). Pour qu'il y ait évaluation, on ne peut se contenter de présenter des faits seulement. Toute prétention à l'idée que l'évaluatrice ou l'évaluateur puisse être un instrument de mesure, est rejetée. Il importe de retenir que la validité d'une évaluation réside dans sa cohérence au regard de ses intentions.

Dans le cadre de cet essai, nous avons parcouru plusieurs écrits en lien avec la notion d'évaluation (Dauvisis, 2006; Deketele, 2005 ; Gerard, 2007 ; Hadji, 1995, 1997*b* ; Lafortune, 2008 ; Legendre, 2005 ; Leroux, 2010 ; Louis, 2004, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2003 ; Perrenoud, 2004 ; Roberton, 2006 ; Roegiers, 2001 ; Scallon, 2004*a* ; Tardif, 2006). Considérant notre problématique, nous retenons la définition de Hadji (1995) car dans sa conception globale de l'évaluation il introduit clairement la valeur ou le sens de l'évaluation en lien avec le jugement professionnel. Il souligne l'ambiguïté particulière du terme valeur. Ainsi, de sa conception émergent trois termes significatifs :

1. Vérifier... la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence) ;
2. Situer... (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ;
3. Juger... (la valeur de...) (Hadji, 1995, p. 22).

On parle ici d'une « opération de lecture orientée de la réalité » (Hadji, 1997*b*, p. 119). Évaluer consiste donc en une lecture que l'on dit orientée par une grille qui exprime les attentes que l'on juge légitimes, ce qui constitue le référent de l'évaluation. Ce dernier est un ensemble de critères spécifiant les attentes (Hadji, 1997*b*). La lecture s'effectue à travers ces critères qui, s'ils sont imprécis, rendront la lecture brouillée. Retenons que le choix du référent est construit par plusieurs personnes dans un contexte de négociations à savoir ce qui doit être retenu prioritairement. C'est cette relativité fondamentale du référent qui rend délicat le fait de dire la valeur. Considérant ce point de vue, Hadji (1997*b*) affirme que « l'évaluation pose des problèmes d'ordre éthique tout autant que technique » (p. 43)

car les outils ou la technique utilisés pour évaluer ne sont jamais neutres. Le choix des outils d'évaluation, les choix techniques et méthodologiques relativement à l'évaluation sous-tendent un sens de l'intention pédagogique, un système de valeurs. Ainsi, Hadji (2012) soutient que la valeur de l'évaluation est intimement liée à son aptitude à se conférer un double ancrage soit celui d'une méthodologie accordant une légitimité sur le plan technique, soit celui d'un système de valeurs accordant une légitimité sur les plans social et éthique.

Le ministère de l'Éducation du Québec situe sa vision quant à l'évaluation dans la même perspective. Ainsi, dans sa Politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation (2003) précise que l'évaluation doit être au service des apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant afin de lui permettre de développer son plein potentiel.

1.2.1 Le rapport évaluateur-évalué

Desaulniers (2007) nous rappelle que les enseignantes et les enseignants détiennent un pouvoir d'influence et de contrainte face aux étudiantes et aux étudiants. Le simple fait de penser à l'évaluation confirme ce pouvoir réel. À cet égard, les décisions que prennent les enseignantes ou les enseignants ont un impact majeur sur le développement personnel et la carrière future des jeunes (*Ibid.*) Ce pouvoir ne peut être nié, mal utilisé ou utilisé de façon abusive. Il importe donc de reconnaître que, « si l'évaluation est valorisation, si elle produit de la valeur, elle peut de même être dévalorisation et produire de la contre-valeur » (Beauvais, 2012, p. 133).

Tel que souligné par Hadji (1995), l'évaluation est avant tout un discours social à travers lequel l'évaluatrice ou l'évaluateur, en l'occurrence l'enseignante ou l'enseignant, dit quelque chose à autrui. À partir de ce point de vue, Hadji (*Ibid.*) propose quatre discours distincts par leur intention envers la personne évaluée soit :

A. Parler vrai : « Je vais te dire qui tu es afin que tu puisses devenir comme moi » (*Ibid.*, p. 75).

Se caractérise par le devoir de dire la « vraie » réalité concernant celle ou celui qui est évalué. Conséquemment, la recherche de la note vraie, qui est juste parce qu'elle est vraie, révèle bien cette conception. L'enseignante ou l'enseignant étant en situation de savoir a le devoir de faire en sorte que l'étudiante ou l'étudiant puisse également parvenir au savoir et cela débute par la connaissance de sa propre réalité.

Le rapport évaluateur-évalué se veut d'égale dignité et se fait un devoir d'objectivité.

B. Maîtriser : « C'est moi qui commande et qui possède le pouvoir » (*Ibid.*, p. 76).

Ce discours, de l'enseignante ou l'enseignant, témoigne de la distance séparant le maître de l'apprenti. Le pouvoir appartient à la personne qui évalue. Ainsi, évaluer consiste à mettre l'étudiante ou l'étudiant à sa place. Dans le même sens Meirieu (1992) affirme que « éduquer c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre...et le nier est illusoire » (p. 33). Le rapport évaluateur-évalué en est un de domination hiérarchique.

C. Aider : « Ne t'inquiète pas, je suis là pour t'aider » (*Ibid.*).

L'enseignante ou l'enseignant se dit au service de l'étudiante ou l'étudiant afin de favoriser son développement ce qui met l'accent sur l'évaluation formative. Ainsi, le rapport évaluateur-évalué est inscrit dans un rapport fraternel.

D. Comprendre : « Je vais m'efforcer de comprendre ce qui nous lie et nous délie » (*Ibid.*).

L'évaluation se caractérise par le souci de vouloir comprendre. Cela va de pair avec le fait de voir l'évaluation en tant qu'interprétation d'une réalité observée. Dans cette optique, l'enseignante ou l'enseignant doit se garder de toute envie de vouloir maîtriser.

Le rapport évaluateur-évalué se veut un rapport dialectique devant lui aussi être interprété ce qui demande : une conception du monde comme domaine du complexe, de l'ambiguïté, et dont l'évolution est perpétuelle ; une conception du rapport à l'autre comme potentiellement conflictuel et où l'imprévu fait partie du quotidien ; une conception du rapport d'évaluation en tant que rapport d'interprétation devant lui-même être interprété de façon continue.

Selon Hadji (1995), ce type de rapport évaluateur-évalué met en exergue la complexité des aspects à considérer en lien avec l'évaluation ce qui en fait une activité très plurielle. Le défi pour l'évaluateur-interprète est de traduire la réalité dont il souhaite dégager le plus correctement possible, la signification. On pourrait affirmer une certaine objectivité si le discours évaluatif présenté à l'étudiante ou l'étudiant, ne déforme pas, ne trompe pas et n'est pas enrobé de mots vides de sens confondant ainsi l'étudiante ou l'étudiant.

À l'instar de Cardinet (1989), Hadji (1997b) affirme qu'il est souhaitable et également possible d'évaluer sans juger. L'évaluation des apprentissages doit s'inscrire à l'intérieur d'une relation d'aide considérant le point de vue éthique du rapport à l'autre ainsi que le point de vue pédagogique en tant que relation d'accompagnement afin de favoriser le développement de l'étudiante ou de l'étudiant. On peut affirmer que la relation d'évaluation doit être empreinte d'un respect mutuel de l'évaluatrice ou l'évaluateur et de l'évalué, tous deux se reconnaissant comme des êtres accessibles aux valeurs (Rey, 2008).

Finalement, nous présentons les principaux pièges à éviter afin que l'évaluation puisse être mise au service d'une action efficace. Ces pièges sont évoqués par Hadji (1995) :

- A. Le piège de l'objectivisme qui insiste exclusivement sur le produit et ainsi, fait oublier que l'évaluation est une lecture orientée ;
- B. Le piège de l'autoritarisme qui conduit à l'abus de pouvoir et fait comme fonction de l'évaluation, une fonction prédominante de maintien de l'ordre ;

- C. Le piège de l'ivresse interprétative qui menace l'enseignante ou l'enseignant qui croit savoir tout sur tout et qui est toujours convaincue de sa qualification pour exprimer le sens d'une situation ;
- D. Le piège du technicisme qui amène à croire que les difficultés liées à l'évaluation pourront être résolues par l'amélioration de moyens purement techniques, acquérir des compétences instrumentales permet de devenir une bonne évaluatrice, un bon évaluateur.

1.3 Les types d'évaluation

Compte tenu que le contexte de notre problématique situe l'évaluation dans le cadre d'un stage d'intégration, on ne peut passer sous silence les types d'évaluation qui y sont associés. Les écrits sont nombreux quant aux distinctions entre les différents types d'évaluation. Ceux-ci se différencient selon leurs fonctions (Dauvisis, 2006 ; Scallon, 2001 ; De Ketele, 2010). Ainsi, De Ketele (2010) distingue trois fonctions de l'évaluation : évaluer en vue d'orienter une nouvelle intervention à engager ; évaluer pour améliorer une intervention en cours ; évaluer afin de certifier sur le plan social une intervention que l'on considère être terminée. Notons que cette dernière fonction s'applique particulièrement à la problématique qui nous occupe.

Dans le cadre de cet essai, nous retenons les définitions rattachées à l'évaluation formative et à l'évaluation certificative, proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (2003).

Rappelons que peu importe le type d'évaluation, il est question à chaque fois de mesure et de jugement (Endrizzi et Rey, 2008). La démarche évaluative est par-dessus tout orientée principalement vers la prise de décision (De Ketele, Gerard et Roegiers, 1997 ; De Ketele, 2010).

1.3.1 L'évaluation formative

Depuis plus d'une vingtaine d'années, plusieurs auteurs (Aylwin, 1995, 2000 ; D'Amour, 1993 ; Forcier, 1990) au collégial se sont prononcés sur la contribution essentielle et l'absolue efficacité de l'évaluation formative quant au processus d'enseignement et d'apprentissage. Débutons par la définition de Scallon (2000a) concernant l'évaluation formative :

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

L'évaluation formative se veut un processus de rétroaction qui s'effectue de façon continue concernant les apprentissages effectués et se veut dynamique quant aux correctifs à apporter. L'évaluation formative se déroule donc en boucle tout au long de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Par une logique de régulation, l'évaluation formative soutient le processus d'apprentissage. Elle s'inscrit dans une relation d'aide, une relation de confiance et un travail qui se veut coopératif (Perrenoud, 2001). Sa qualité première, essentielle, est sa vertu informatrice (Perrenoud, 1991). D'ailleurs, Cet auteur (*Ibid.*) préfère parler d'observation formative que d'évaluation car « l'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours » (Perrenoud, 1991, p.50). Aucune note n'est attribuée au bulletin de l'étudiante ou l'étudiant en lien avec ce type d'évaluation.

Hadji (1997b) situe l'évaluation formative au cœur de l'action car sa principale fonction est de souscrire à une régulation efficace en vue d'un meilleur ajustement enseignement apprentissage. Cette forme d'évaluation éclaire, et l'enseignante ou

l'enseignant, et l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, l'un sera informé de son travail pédagogique pour ensuite réguler son action ; l'autre prendra conscience où il en est dans ses apprentissages pour éventuellement reconnaître et corriger lui-même ses faiblesses (*Ibid.*).

Dans le même ordre d'idée, Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) parle d'une évaluation dont la fonction vise le soutien à la progression de l'étudiante et de l'étudiant et se veut une aide à l'apprentissage. Ce type d'évaluation favorise la régulation de la démarche d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant et favorise également la démarche pédagogique de l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, par la rétroaction reçue et la prise en compte de ses forces et ses faiblesses, l'étudiante ou l'étudiant prend en charge ses apprentissages. En ce qui concerne l'enseignante ou l'enseignant, il est possible de mesurer les effets de ses interventions relativement aux apprentissages de l'élève et ainsi les ajuster lorsque nécessaire.

Au sujet de l'évaluation formative, De Ketele (2010) réfère également à l'appellation « évaluation de régulation » (p. 27). Il précise que celle-ci est centrée sur l'identification des acquis ou non encore acquis, de l'étudiante ou de l'étudiant, et ce, lorsque l'apprentissage n'est pas terminé (*Ibid.*). Ce type d'évaluation permet de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours. À cet égard, Aylwin (2000) établit un lien direct entre l'efficacité de l'enseignement et le niveau des apprentissages avec la fréquence et la précision des évaluations formatives.

1.3.2 L'évaluation certificative

Notons d'emblée que les expressions évaluation sommative et évaluation certificative sont souvent utilisées indistinctement au collégial. Traditionnellement, avant l'implantation de l'approche par compétences, l'évaluation sommative était associée à la note finale obtenue par la somme de différentes mesures prises durant un trimestre (Goulet, 1993). À ce sujet, Scallon (2000*b*, 2004*a*) précise que l'expression *évaluation sommative*,

laisse entendre l'idée de somme ou d'addition et cela est plus ou moins cohérent relativement à la finalité de ce type d'évaluation. Sachant qu'une « compétence est plus que la somme de ses parties » (Goulet, p. 34), on tend donc à utiliser d'avantage l'expression évaluation certificative. Nous privilégions, dans le cadre de cet essai, l'expression évaluation certificative.

L'évaluation certificative a pour fonction de vérifier si les acquis visés par la formation ont été faits et ce, en vue de statuer sur la délivrance ou non du certificat de formation (Hadji 1997*c*). Cette évaluation est terminale, elle se veut globale et elle « porte sur des tâches socialement significatives » (Hadji, 1997*c*, p. 17).

À l'instar de Tourneur (1985), Scallon (2000*a*, 2001) associe l'évaluation certificative à deux fonctions principales, soit à une fonction externe et une fonction interne. La fonction externe fait référence à une sanction des études en vue de délivrer un diplôme ou attester la maîtrise d'une ou des compétences. La fonction interne réfère à la légitimation du passage de l'étudiante ou de l'étudiant à un niveau supérieur par la vérification de la présence des prérequis. Selon Tourneur (1985), la fonction de certification des compétences s'avère la plus spécifique et la plus importante.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) situe ce type d'évaluation vers ou à la fin d'une séquence de formation. Elle vise à « rendre compte du niveau de développement des compétences » (p. 30). Son utilité est liée à l'établissement d'un bilan des apprentissages en vue de la reconnaissance des compétences ainsi qu'aux décisions quant à la sanction des études.

Perrenoud (2001) affirme que l'évaluation certificative intervient à la fin d'un cycle d'études ou d'une étape de formation en vue d'effectuer un bilan quant au niveau du développement d'une compétence. En plus d'être complexe, l'évaluation certificative revêt une influence quant au cheminement des étudiantes et des étudiants pour un cycle, pour leur vie scolaire et également pour leur vie d'adulte (Lafortune, 2008).

Certains auteurs tels Perrenoud (2001), Scallon (2004*a*, 2004*b*) et Tardif (2006) soutiennent que porter un jugement sur la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant suppose un suivi sur sa progression et que c'est par la suite que le bilan est possible en vue de l'évaluation certificative. À cet effet, Tardif (2006) rappelle que les frontières entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative sont perméables. Ainsi, les données recueillies dans un contexte d'évaluation formative sont importantes pour effectuer l'évaluation certificative. Ces deux types d'évaluation sont fondés sur les mêmes données ; par contre, ces dernières sont utilisées à des fins différentes (Perrenoud, 2001). L'évaluation formative constitue donc un repère pour l'évaluation certificative. À cet égard, Hadji (1997*b*) ainsi que De Ketele (2010) soutiennent qu'il peut être difficile, pour l'étudiante ou l'étudiant, de distinguer ce qui constitue des moments d'apprentissage versus les moments d'évaluation. Il ressort le fait que dans le premier cas, l'erreur est permise alors que dans le second cas, elle est sanctionnée.

L'évaluation certificative peut être communiquée par la mention réussite ou échec (Perrenoud, 1998). Cependant, l'attribution d'une note est prépondérante pour rendre compte d'un résultat lié à l'évaluation certificative (Hadji, 1995). Il importe de rappeler l'impact qu'est susceptible d'avoir l'évaluation certificative sur le cheminement des étudiantes et des étudiants, autant dans la vie scolaire que dans leur vie personnelle. À cet égard, Hadji (2012) rappelle que tout devrait donc être mis au service de la valorisation du potentiel de chacun car « l'attribution de valeur touche à l'honneur, et à la dignité, des personnes » (p. 283).

2. LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, tel que souligné précédemment, les membres du corps professoral sont appelés à rendre des jugements autant en situation d'évaluation formative qu'en situation d'évaluation certificative, selon qu'il s'agisse d'une fonction d'aide à l'apprentissage ou une fonction bilan en vue d'une certification (Laveault, 2005 ; Allal et Lafortune, 2008). Allal et Lafortune (2008) reconnaissent la présence du jugement professionnel dans tous les types d'évaluation. Le jugement professionnel est

donc intimement lié à l'activité d'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, il est fréquent de retrouver dans la littérature des expressions comme *jugement d'évaluation* (Hadji, 1995), *jugement évaluatif* (Bressoux et Pansu, 2003 ; Tardif, 2006), *jugement professoral* (Hadji, 1997b) ou encore, *l'évaluation jugement* (Laveault, 2005).

2.1 Le jugement professionnel : notion et définition

Legendre (2005) définit le jugement comme étant « l'étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies » (p. 816).

Dans le cadre des programmes de formation au Québec, le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants sert de figure de proue. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), le jugement professionnel constitue l'assise majeure de l'acte d'évaluer, la toile de fond de l'ensemble de la démarche évaluative. Dans cette optique, l'évaluation est reconnue comme étant un acte professionnel et ne peut donc se réduire à une mise en œuvre de règles et de modalités. Considérant l'importance des décisions qui découlent de l'acte d'évaluer, le recours au jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant est donc capital.

Selon Laveault (2005), l'évaluation scolaire est reconnue comme un outil de développement du jugement professionnel. Cet auteur considère le fait que lors de leur formation, les enseignantes et les enseignants sont davantage préparés à une approche soucieuse de l'aspect technique de l'évaluation (*Ibid.*). Or, cet aspect est important mais ne peut permettre à lui seul le fondement d'un jugement professionnel (*Ibid.*). La capacité de faire progresser et d'affiner la dimension critique du jugement professionnel passe par ce que Laveault (2005) appelle le « cercle vertueux » (p. 107) : « mieux l'enseignant sait évaluer, meilleure est l'information qu'il obtient en retour sur l'élève et plus bénéfique en sera l'impact sur son jugement et sur sa pratique » (*Ibid.*). Ainsi, le jugement professionnel

favorise l'amélioration des pratiques évaluatives (Laveault, 2008). En retour, les pratiques évaluatives permettent d'optimiser la réflexion quant aux résultats, au suivi de l'étudiante ou de l'étudiant ainsi que le support à apporter (*Ibid.*). Lafortune (2008), pour sa part, formule la définition du jugement professionnel ainsi:

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (p. 22).

Pour Hadji (1995), le jugement d'évaluation traduit une représentation de la réalité que l'évaluateur a construite à partir de normes. Le jugement constitue donc un acte de l'esprit par lequel quelque chose est affirmé ou nié. Sans contredit, le jugement d'évaluation appartient à la catégorie des jugements de valeur car c'est par eux qu'est appréciée la valeur de la réalité (*Ibid.*). Considérant que la valeur est le caractère qui affirme que des choses méritent d'être appréciées, Hadji (1995) soutient qu'à partir de là le jugement d'évaluation ne peut exprimer une certitude. Le jugement d'évaluation « n'exprime ni une réalité, telle qu'elle est de façon certaine [...], ni une vérité nécessaire qui ne peut être autrement qu'elle est » (*Ibid.*, p. 28). Cela rejoint les propos de Jeffrey (2009) qui soutient que les membres du corps professoral doivent assumer une part d'arbitraire dans une pratique d'évaluation des apprentissages ; il s'avère impossible de contrer tous les biais, les hésitations, les marques de subjectivités, les faiblesses personnelles qui agissent sur le jugement au moment d'une évaluation. Il précise que le fait de reconnaître la part de l'arbitraire n'invalide pas le jugement mais justifie l'importance d'intégrer la composante éthique en vue d'analyser et de clarifier son jugement. Ce qui importe par rapport aux facteurs qui influencent la démarche évaluative, c'est d'en être conscient afin d'en diminuer l'impact (Lafortune, 2008).

Selon Lafortune (2008), la réflexion éthique implique une relative incertitude associée à la part de subjectivité que l'on reconnaît dans l'exercice du jugement professionnel. Il est possible d'exercer cette subjectivité avec rigueur, transparence et cohérence, si elle est reconnue et comprise, dans un premier temps, si des balises lui sont indiquées, si elle est confrontée à l'intérieur d'échanges avec des collègues et si elle s'appuie sur une expertise permettant la comparaison avec des cas similaires (*Ibid.*).

On sait que le jugement professionnel concerne l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignante et de l'enseignant (Allal et Lafortune, 2008). Pour notre part, nous retiendrons particulièrement sa contribution à la résolution des problèmes complexes par rapport à l'évaluation des apprentissages. Dans ce cas, le jugement permet une médiation lors de situations inconfortables vécues par les enseignantes et les enseignants. On a qu'à penser aux dilemmes issus des rôles respectifs de formateur et d'évaluateur ou encore aux dilemmes générés entre les différentes obligations ou devoirs en lien avec la profession d'enseignante (Laveault, 2005). Il sied de souligner les propos de Legendre (2001) qui affirme que le jugement professionnel doit s'aligner sur un ensemble de valeurs pour en faire également un jugement éthique.

2.2 Deux dimensions fondamentales de l'exercice du jugement professionnel

Jutras (2002) soutient que le fait d'exercer son jugement professionnel c'est se reconnaître en tant que professionnelle ou professionnel. Elle présente deux dimensions fondamentales de l'exercice du jugement soit la dimension symbolique et la dimension instrumentale. Toutes deux doivent être totalement agissantes pour exercer un véritable jugement professionnel. Jutras (2002) insiste pour dire que les justifications de l'agir professionnel doivent reposer sur des paramètres éthiques aussi bien que scientifiques et procéduraux.

2.2.1 *La dimension symbolique*

La dimension symbolique du jugement professionnel est essentiellement théorique et réflexive (Jutras, 2002). Elle est liée aux valeurs de l'éducation, à la mission éducative et aux finalités qui permettent d'établir en « vue de quoi » on agit ou encore de répondre à une interrogation par « afin de » pour justifier l'action ou le geste posé (*Ibid.*). Cela permet donc d'expliquer le sens de l'agir professionnel dans une optique qui tient en compte les finalités et les enjeux de la formation de chaque étudiante ou étudiant et ce, en vue de favoriser leur développement. Ainsi, les horizons moraux à considérer dans les relations avec autrui ne sont pas perdus de vue (Taylor, 1992).

2.2.2 *La dimension instrumentale*

La dimension instrumentale s'avère plus visible car elle concerne les moyens concrets des gestes posés par les membres du corps professoral.

Cette dimension réfère à l'ensemble de la planification d'ordre pédagogique et d'ordre didactique. Elle concerne également les interventions en lien avec les méthodes pédagogiques et les moyens techniques, l'évaluation formative et certificative, de même que les ajustements constants devant être apportés à ces éléments (Jutras, 2002).

2.3 Le jugement professionnel dans un contexte d'évaluation certificative

Le jugement professionnel étant au centre de toute la démarche évaluative, on doit souligner son caractère définitif lorsqu'appliqué dans un contexte d'évaluation certificative tel que celui rencontré dans le cadre de cet essai. À cet égard, Laveault (2008) soutient que l'évaluation certificative est certainement celle qui requiert le plus fréquemment la mise en œuvre des niveaux réflexifs et critiques du jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant. Pour cela, plusieurs raisons sont invoquées (*Ibid.*) :

- A. Les enjeux sont élevés et plusieurs personnes s’y intéressent selon des raisons qui diffèrent : étudiantes et étudiants, enseignantes et enseignants, institution scolaire, futur employeur, parents ;
- B. Plusieurs objectifs sont poursuivis mais ne sont pas nécessairement compatibles. On utilise l’évaluation pour faire le bilan des apprentissages en vue d’une certification, une orientation, une promotion, d’une part, et d’autre part, on évalue le rendement des membres du corps professoral et des institutions ;
- C. L’évaluation à visée certificative est source de conflit de loyauté pour l’enseignante et l’enseignant envers les étudiantes et les étudiants car ceux-ci sont habitués aux pratiques d’évaluation formative (Cardinet, 1986). De plus, le conflit de loyauté est vécu également envers la société qui a des attentes quant à la fonction de certification des apprentissages (*Ibid.*). Ainsi, l’enseignante et l’enseignant cumulent la fonction de coach et celle de juge (Harlen, 2005).

Solliciter le jugement professionnel c’est faire appel à l’ensemble de la personne qu’est l’enseignante ou l’enseignant (*Ibid.*). Ainsi, cela requiert la mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être guidés par des croyances et des valeurs (*Ibid.*). À cet égard, plusieurs auteurs (Hadji, 1997b; Jutras, 2002 ; Gohier et Jeffrey, 2005; Laveault, 2005; Jorro, 2006 ; Desautels, Gohier et Jutras, 2007; Jeffrey, 2009 ; Jeffrey, 2012) s’accordent pour souligner l’importance d’articuler la question des responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants à celle de l’éthique compte tenu que la dimension relationnelle est au cœur de l’interaction éducative, particulièrement lors de l’évaluation des apprentissages car celle-ci constitue une démarche interactive et sociale.

En lien avec l’évaluation certificative, il arrive que l’enseignante ou l’enseignant doit trancher et intervenir dans une direction ou dans une autre, sachant que toutes deux comportent des inconvénients. Cette prise de décision constitue un moment important de mise en œuvre du jugement professionnel d’autant plus que l’évaluation certificative est vue comme un « " jugement dernier " » (Perrenoud, 2001). Or, on sait que les choix ainsi que les décisions éthiques s’effectuent dans l’action en ayant le souci de l’autre, sans

cependant s'oublier soi-même (Jutras et Gohier, 2009). Conséquemment, l'enseignante ou l'enseignant sera appelé à justifier son agir professionnel à l'égard d'autrui et certes également pour soi-même.

Lors de situations irrégulières ou devant des résultats inattendus, l'enseignante ou l'enseignant doit démontrer sa capacité d'inclure des critères éthiques dans sa réflexion (Larocque, 2000). Se présente alors la question indispensable du domaine de l'éthique : « Quel sens donnons-nous à notre agir dans notre pratique professionnel ? » (Jutras, 2002, p. 165).

3. ÉVALUATION ET JUGEMENT PROFESSIONNEL: RAPPORT À L'ÉTHIQUE.

Dans l'enseignement, les enseignantes et les enseignants se situent dans une relation à l'autre, en l'occurrence les étudiantes et les étudiants, et ce à travers chaque geste pédagogique (Gouvernement du Québec, 2004). Considérant le fait que les étudiantes et les étudiants sont des sujets libres, cela place cette relation pédagogique dans des rapports de liberté à liberté. Par contre, dans toute relation pédagogique, existe également une relation de pouvoir ce qui exige une vigilance éthique (*Ibid.*). Ce pouvoir se retrouve particulièrement en situation d'évaluation car le risque majeur pour l'évaluatrice ou l'évaluateur est « celui de dominer, de se montrer en position haute, de maintenir l'autre en position basse » (Hadjji, 1997b, p. 107). Hadji (2012) nous sensibilise au fait que l'évaluation est une opération qui comporte des risques car le fait d'attribuer une valeur, cela « touche à l'honneur et à la dignité des personnes » (p. 283).

Jeffrey (2012) affirme que l'évaluation en éducation constitue un acte d'autorité qui doit s'exercer avec un souci éthique, souci comme ont toutes les personnes en position d'autorité. L'éthique est donc constituante de la relation éducative car d'une manière ou d'une autre, les enseignantes et les enseignants tentent d'influencer les étudiantes et les étudiants (*Ibid.*). À cet égard, il importe que chaque membre du corps professoral se questionne quant à l'exercice de son pouvoir car « assumer éthiquement les limites et les

responsabilités de son pouvoir, c'est déjà chercher à se protéger contre des pratiques abusives ou arbitraires » (Jeffrey, 2012, p. 29).

Desaulniers, Jutras et Legault (2005) rappellent qu'en vertu d'un certain pouvoir conféré aux enseignantes et aux enseignants de par les interventions constitutives de leur statut professionnel, il leur appartient d'établir la place que devrait occuper la réflexion éthique dans leur intervention professionnelle. Ces auteurs évoquent le fait que le pouvoir est fréquemment confondu avec l'abus de pouvoir d'où les manifestations de crainte, méfiance autant de la part de la population étudiante que de la part des membres du corps professoral (*Ibid.*). Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, il importe d'établir les bases d'une confiance d'ordre éthique sachant que la relation engage fortement l'affectivité (*Ibid.*).

Il est reconnu qu'une évaluation ne peut être absolument neutre ni objective ; il y a toujours une part de subjectivité. Merle (1998) réfère à de nombreuses expériences qui démontrent que, peu importe la matière concernée, la note attribuée pour une même copie d'examen est très variable selon l'évaluateur et selon de nombreux facteurs qui influencent le jugement en situation d'évaluation. Malgré un barème explicite de correction, cet auteur souligne que cela ne change rien entre les écarts observés quant à la note attribuée à une même production scolaire. Certains écarts observés entre évaluateurs vont même jusqu'à conclure le succès ou l'échec d'une étudiante ou d'un étudiant. La suspicion, de la part de la population étudiante par rapport au jugement des enseignantes et des enseignants en matière d'évaluation des compétences, est donc compréhensible (Perrenoud, 2005).

Jeffrey (2009) souligne que le fait d'accepter et d'assumer une part d'arbitraire en matière d'évaluation des apprentissages, n'invalide pas le jugement lors d'une évaluation. Cette acceptation de l'arbitraire témoigne plutôt « une motivation supplémentaire à analyser et à clarifier son jugement en situation d'évaluation » (Jeffrey, 2009, p. 48). Cette attitude de questionnement démontre « un parti-pris éthique » (*Ibid.*). Dans un même ordre d'idée, Jutras (2002) souligne qu'il importe d'essayer de voir plus clair dans les gestes

concrets incarnés dans les relations avec les autres en l'occurrence, avec les étudiantes et les étudiants.

Laveault (2005) ressort qu'en lien avec l'évaluation des apprentissages, le jugement professionnel a toujours été une composante importante quoique considérée comme étant le maillon le plus faible du processus. En ce sens, « le savoir-faire de l'évaluateur a besoin de s'articuler avec un savoir éthique » (Laveault, 2005, p. 104).

Jeffrey (2012) considère comme étant une position éthique élémentaire le fait de reconnaître « la possible part d'arbitraire dans une évaluation » (p. 23). Une enseignante ou un enseignant qui considère une part d'arbitraire dans ses pratiques d'évaluation démontre son désir de la contrôler ou de l'amoindrir (*Ibid.*, p. 20).

L'éthique est une dimension incontournable en éducation. Il convient de parler du sens donné à ce concept sur lequel repose notre question de recherche.

3.1 L'éthique : notion et définition

D'emblée, une distinction entre morale, éthique et déontologie s'impose considérant que ces concepts sont souvent confondus. Desaulniers (2007) nous rappelle que ces trois concepts se réfèrent aux valeurs, aux normes et aux comportements humains. Ils constituent trois façons de déterminer les comportements bons, vertueux ou acceptables dans la société ; on parle donc de modes de régulation sociale (Desaulniers et Jutras, 2006). Chacun à leur façon, ils recherchent le bien, la bonne action, la bonne vie (Desaulniers, 2007). La morale se concentre sur la notion de devoir, l'éthique retient les valeurs comme guide de l'action alors que la déontologie s'applique à décrire les devoirs et responsabilités en lien avec les métiers et les professions (*Ibid.*). Dans le même sens, Prairat (2005) affirme que « l'éthique recommande » alors que la « morale commande » (p. 7). Jeffrey (2012), pour sa part, allègue que « l'éthique est de l'ordre des questions posées, alors que les doctrines morales sont de l'ordre des réponses » (p. 6).

Bourgeault (2004) souligne l'effervescence éthique qui est partout présente aujourd'hui et qui est « apprêtée à toutes les sauces » (*Ibid.*, p. 2). Cet auteur rapporte également l'existence du débat sur la distinction entre morale et éthique. Il note l'absence de consensus dans les écrits récents à ce sujet mais précise qu'une tendance se dégage à savoir l'utilisation du terme *morale* pour désigner des règles de conduites reconnues, codifiées, et à retenir le terme *éthique* pour désigner une démarche davantage critique d'interrogation et de délibération.

Selon Ricœur (1990), les concepts de morale et éthique sont complémentaires. La morale s'avère nécessaire considérant les gestes de violence présents dans la société et qu'il importe de contenir mais l'éthique a préséance sur celle-ci en tant qu'acte réflexif (*Ibid.*). Ricœur (*Ibid.*) soutient la nécessité de l'existence des règles de moralité tout en maintenant la primauté de l'éthique sur la morale. En lien avec l'idée de complémentarité développée par Ricœur (*Ibid.*), Gohier (2005b) rappelle cependant que « la morale est première dans la mise en place effective des règles permettant de vivre en société » (p. 43). Sous l'angle de l'éducation, elle souligne que la morale est également première par rapport au développement de la personne. Ainsi, la personne doit avant tout intégrer la règle, faire sienne la nécessité de cette règle avant de pouvoir en argumenter le bien-fondé (*Ibid.* p.43).

La morale a pour origine latine le mot *mores* et désigne les mœurs ou façon de vivre à l'intérieur d'un groupe en cherchant à définir des principes qui permettent une vie bonne (Desaulniers et Jutras, 2006). Au nom d'un idéal et des principes définis, la morale fait appel à la conscience de chaque individu et à son souci du devoir. Elle souhaite donc l'obéissance au code tout en conservant comme toile de fond un idéal élevé, ce qui en fait un concept pouvant être plus ou moins strict allant de la recommandation de comportements incitatifs jusqu'à l'imposition de comportements précis obligeant la punition sévère si les personnes ne les suivent pas (*Ibid.*).

Ricœur (1990) conçoit l'éthique en tant que visée, soit celle de la bonne vie avec et pour les autres et ce, dans des institutions justes. Sa théorie attribue beaucoup

d'importance à la délibération, à la sagesse pratique. L'éthique est enracinée dans la praxis, dans l'action et les décisions que chaque personne prend afin d'orienter sa vie (Jutras et Gohier, 2009). Selon Jutras et Gohier (2009), la pensée ricœurienne se caractérise par ses dimensions réflexive et narrative dans le rapport établi avec l'autre. Le souci de l'autre constitue le vecteur des choix et décisions éthiques sans malgré cela s'oublier soi-même (*Ibid.*).

Le terme éthique origine du terme grec, *ethos* et réfère aux mœurs d'un groupe ou d'une culture (Desaulniers et Jutras, 2006). Ayant, à l'origine, la même signification que le terme morale, cela justifie la confusion dans les discours. L'éthique est essentiellement théorique et souhaite déterminer les bases ou les fondements de l'action (*Ibid.*). Aucune solution pratique n'est proposée quant à la résolution de problèmes vécus mais elle favorise la réflexion sur l'action ou en vue d'une action à venir ou encore une réflexion sur une action en soi (*Ibid.*). La réflexion et les actes qui en découlent doivent prendre en compte les répercussions sur soi et sur autrui. La créativité et la responsabilité contribuent, avec le processus réflexif, à trouver réponse au questionnement (*Ibid.*).

Plus près du monde de l'éducation, Meirieu (1991) conçoit l'éthique en tant qu'un questionnement, une interrogation d'un sujet quant à la finalité de ses actes dans une relation à l'autre. Il parle de l'exigence éthique qu'il énonce en tant que principe :

« [...] l'exigence éthique est donc l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite [...] exiger le meilleur... et accepter le pire... sans, pour autant et c'est le plus difficile - renoncer à exiger le meilleur » (*Ibid.*, 1992, p. 34).

Le souci éthique rejoint de plus en plus l'ensemble de la société. L'éthique qui émerge consiste en une recherche de sens et de finalités pour l'action, une identification et une mise à jour de valeurs ainsi qu'un souci du respect de la dignité humaine (Desaulniers,

Jutras et Legault, 2005). Qu'il soit question d'éthique fondamentale, d'éthique appliquée ou d'éthique professionnelle, l'éthique est considérée en tant que mode de régulation sociale suggérant des valeurs et incitant à des comportements respectueux (Desaulniers et Jutras, 2006). Son but est le développement et l'application du jugement en vue de prendre des décisions et agir (*Ibid.*). Considérée sous l'angle de la régulation sociale, l'éthique professionnelle appelle que l'enseignante et l'enseignant réalisent pleinement qu'ils ont un rôle précis à l'intérieur d'un système de règles établies (St-Vincent, 2007).

En ce qui a trait à la déontologie, celle-ci constitue un code qui décrit tous les devoirs des membres d'une profession. Au Québec, on ne retrouve pas ce genre de code pour la profession enseignante. En lien avec l'évaluation des apprentissages, c'est plutôt à l'intérieur d'un document indiquant la politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003) que sont décrites les valeurs fondamentales, constituées de la justice, l'égalité et l'équité ainsi que les valeurs instrumentales que sont la cohérence, la rigueur et la transparence.

En terminant ce point, soulignons la vision de la compétence éthique proposée par Desaulniers, Jutras et Legault (2005). Ces auteurs suggèrent d'envisager la compétence éthique à l'intérieur d'une conception du professionnalisme enseignant. Ainsi, la notion de compétence éthique est considérée en tant qu'idéal professionnel. Être une professionnelle ou un professionnel c'est intervenir à partir de ses connaissances et son expertise en vue de s'acquitter du mandat donné par la société et balisé par ses collègues. Les caractéristiques de l'intervention professionnelle des enseignantes et des enseignants sont l'autonomie, le jugement et la responsabilité. L'exercice de la compétence éthique nécessite une réflexion et un questionnement continuel en vue d'un idéal de pratique. En ce sens, l'éthique professionnelle ne se limite pas seulement au respect et à l'application de normes imposées telles que celles qui relèvent de la déontologie, d'un ordre professionnel ou d'un syndicat. Ces normes sont utiles, importantes mais non suffisantes pour garantir une compétence éthique. À ce sujet, Gohier (2005c) affirme que la compétence éthique transcende la norme d'ordre moral ainsi que les règles d'ordre déontologique. Cela rejoint les propos de Ricoeur (1990) quant au fait qu'il défende la primauté de l'éthique sur la morale. Cette

position de Ricœur (*Ibid.*) laisse entendre un appel à l'authenticité ainsi qu'au refus de l'obéissance en tant que vertu (Gavarini et Ottavi, 2006). Selon Desaulniers, Jutras et Legault (2005), pour développer une compétence éthique, il faut s'interroger quant au sens de ses interventions davantage que sur leur seule obéissance à une règle. Ces derniers soulignent le fait de se questionner n'apporte pas nécessairement une réponse qui soit unique ou absolue. Ils s'expriment ainsi : « La réflexion éthique comporte une part d'incertitude parfois difficile à supporter » (p. 144).

3.2 L'éthique professionnelle enseignante au collégial

Desaulniers (2007) soutient que l'éthique professionnelle enseignante au collégial, reste à définir. En ce qui a trait aux enseignantes et aux enseignants du primaire et du secondaire, la compétence éthique fait partie des compétences professionnelles en enseignement tel que clairement attesté par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001c). À cet effet, Desaulniers (2007) considère que la compétence éthique s'avère également importante pour les enseignantes et les enseignants au collégial :

Les jeunes du collégial sont encore en formation. Ils ont encore besoin d'adultes de référence et de modèles dans cette période de leur vie. Ces modèles sont, entre autres, leurs enseignants. Les enseignants du collégial sont plus que des enseignants : ils sont aussi des éducateurs. Par leurs attitudes et leurs comportements avec les jeunes, ils transmettent beaucoup plus que des connaissances ou des techniques ; ils transmettent des attitudes et des comportements envers le travail, envers les autres et envers la vie (p. 6).

Houssaye (2005) affirme que la construction de l'éthique professionnelle est construite par le professionnel même. À l'origine de son éthique personnelle, elle lui est cependant distincte. L'expérience et l'épreuve de la vulnérabilité vécues dans des situations marquantes, difficiles, constituent les éléments déclencheurs de la construction de cette éthique (*Ibid.*).

Dans sa politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2003) précise que « l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants » (p. 22).

Au-delà de l'application automatique des règles ou des normes² de l'institution ou du projet éducatif, il importe que les enseignantes et les enseignants développent leur compétence éthique, leur autonomie éthique (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005). La manifestation de cette compétence passe par le jugement professionnel. La réflexion, la délibération ainsi que l'élaboration collective de solutions entre pairs attesteront de l'application d'un jugement éthique (Gohier, 2005c).

4. POUR UNE ÉVALUATION ÉTHIQUE DES APPRENTISSAGES

Agir de façon éthique et responsable se doit d'être à la base même de tous les gestes pédagogiques posés par les membres du corps professoral. Dans une étude qui date en 1993, Howe et Ménard (1993) identifiaient déjà, entre autres, des lacunes répandues et importantes au point de vue éthique de l'évaluation des apprentissages. La question de l'évaluation des apprentissages renvoie indéniablement à l'éthique car l'objet évalué s'avère être une personne, donc l'implication de l'enseignante ou l'enseignant qui évalue devient très forte (Hadji, 1997). Ainsi, il importe d'établir les bases d'une confiance d'ordre éthique (*Ibid.*). La question qui se pose est à savoir « comment l'enseignant peut-il juger si ce qu'il fait et si ce qu'il dit est au service et dans l'intérêt de l'élève et qu'il agit de façon éthique et responsable ? » (Laveault, 2005, p. 107). Pour Laveault (2005), il n'y a pas de réponses qui puissent être claires, simples ou faciles.

En éducation, la conception de l'éthique est ambiguë, autant dans le milieu de la formation que dans la pratique (St-Vincent, 2007). Cependant, le concept de l'éthique est en plein essor et les écrits théoriques à cet égard sont plus que nombreux et ce, sous différents angles.

² Au Québec, chaque CÉGEP a sa Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiantes et de ses étudiants et d'en témoigner.

Pour Hadji (1997c), la difficulté majeure de l'éthique est la recherche de justifications d'agir qui se manifesteraient de façon absolue, dans un champ où précisément, tout est susceptible d'être discuté compte tenu de l'absence d'arguments de nature scientifiques. En ce sens, il considère que l'éthique est bien du domaine des principes car un principe, dit-il, est une proposition première selon une optique de la connaissance ; selon une optique de l'action, un principe est une règle qui s'appuie sur des valeurs afin de rendre l'action droite donc respectueuse des exigences éthiques.

Notons que Jacob (2011) a recensé trois propositions de principes éthiques (House, 1993 ; Kitchener, 1984 ; Sheinfeld et Lord, 1981) qui se recoupent sur certains points. Jacob (*Ibid.*) les a regroupés en catégories qui renvoient à des niveaux d'exigences à l'égard de la société, à l'égard de la clientèle et finalement, à l'égard de l'évaluateur. Le tableau 3, suivant, indique ces trois propositions des principes éthiques en évaluation.

Tableau 3
Les propositions des principes éthiques en évaluation

	Société	Client et parties prenantes	Évaluateur
Sheinfeld Et Lord (1981)	Justice distributive Qualité de vie	Loyauté envers la clientèle Partage du pouvoir et du savoir	Recherche de la vérité et dignité humaine
Kitchener (1984)	Justice Bienfaisance	Fidélité Autonomie	Ne pas causer de tort
House (1993)	Soutien aux valeurs et aux institutions démocratiques	Respect mutuel	Ne pas exercer de coercition ni de manipulation

Jacob, S. (2011). *L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Par ailleurs, peu d'études ont été produites dans les collèges au Québec en lien avec les principes éthique appliqués en évaluation. Howe et Ménard (1993) se sont penchés sur les pratiques et croyances en éducation. Plus près de nous, Gohier, Desautels et Jutras (2010) ont étudié les représentations qu'ont les enseignantes et les enseignants quant aux

préoccupations, dilemmes ou enjeux éthiques de leur profession. Reconnaisant ce fait, nous concentrerons notre propos sur les écrits théoriques où le concept éthique est présenté sous l'angle de règles, de principes, de stratégies ou de points de repères susceptibles de contribuer à la mise en œuvre du jugement professionnel qui est intimement lié à l'évaluation des apprentissages ainsi qu'à la résolution de dilemmes éthiques au regard de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, nous aborderons dans l'ordre, les propos d'auteurs qui concernent la validité éthique de l'évaluation (Rey, 2008), une éthique de l'agir évaluationnel (Hadji, 1997c ; 2012), des principes éthiques dans les pratiques d'accompagnement (Beauvais, 2003 ; 2004), les obligations en lien avec l'évaluation (Laveault, 2005 ; 2008), les moyens pour développer l'éthique professionnelle au collégial (Desaulniers, 2007) ainsi que la méthode de délibération éthique (Legault, 1999).

4.1 Des impératifs pour une validité éthique de l'évaluation

Selon Rey (2008), l'évaluation est essentiellement une entreprise éthiquement risquée. L'enseignante ou l'enseignant prend le risque de prononcer un jugement concernant les actes d'autrui, en l'occurrence, sur les actes de l'étudiante ou de l'étudiant. Les enseignantes et les enseignants croient leur jugement d'évaluation fondé sur une valeur universelle alors que cette valeur constitue une création humaine d'où son universalité plutôt incertaine (Rey, 2008). Rey (2008) affirme que les valeurs en fonction desquelles l'évaluation se fait, sont constamment en débat. Malgré les valeurs incertaines sous-jacentes à l'acte évaluatif et le fait que des humains jugent les actes d'autres humains, il attribue le risque éthique d'abord à l'occultation de ces jugements et de ces valeurs (Rey, 2008).

Pour assurer une validité éthique de l'évaluation, Rey (2008) soutient que cela se traduit en exigences qu'il formule comme une liste d'impératifs destinée aux personnes qui évaluent :

- A. L'évaluatrice ou l'évaluateur ne peut nourrir l'illusion qu'il exécute docilement des règles qui lui sont extérieures. Prendre une part aussi partielle soit-elle à un processus évaluatif, c'est assumer la responsabilité de l'ensemble ;
- B. L'évaluatrice ou l'évaluateur ne peut nourrir l'illusion que l'évaluation constitue une mesure, un constat. Malgré la présence de dispositifs techniques les plus instrumentés, l'évaluation se fait selon des valeurs qui lui conviennent ;
- C. L'évaluation est avant tout un message à l'autre et une invitation à partager une valeur. Reconnaissant que l'évaluation requière une distance avec la personne évaluée, elle exige aussi le dialogue. Il importe donc de trouver la bonne distance. L'évaluatrice ou l'évaluateur doit se placer en position d'extériorité et d'objectivité par rapport à l'autre tout en conservant une posture de communication de personne à personne gardant possible une compréhension réciproque et de dialogue ;
- D. Afin que la personne évaluée prenne avec considération la valeur présentée par l'évaluatrice ou l'évaluateur, celui-ci doit exprimer un jugement qui assure une indépendance par rapport au pouvoir dont il dispose ;
- E. La valeur de l'évaluation n'est pas tellement l'écart constaté entre les faits et la norme comme la direction qu'elle propose. Dans un domaine de formation, l'évaluation se veut un appel à la personne évaluée de sorte qu'elle dépasse ce qu'elle est actuellement et pose des valeurs (p. 66).

4.2 Pour une éthique de l'agir évaluationnel

Reconnaissant toute l'importance occupée par les activités évaluatives dans les domaines de l'éducation et de la formation, Hadji (2012) insiste sur la nécessité d'entrer « de plain-pied dans le champ de la réflexion éthique » (p. 247). Cet auteur (Hadji, 1997c) propose d'envisager « une éthique de l'agir évaluationnel » (p. 7 ; 2012, p. 227). Hadji, (1997c) soutient que « l'éthique est la recherche de principes d'action qui auraient valeur absolue » (Hadji, 2012, p. 247). Ces principes se doivent d'aller au-delà des morales locales « vers une valeur qui serait par essence universelle » (Hadji, 2012, p. 281) et, ainsi,

constituer une loi universelle en vue de fonder la pratique. Ces principes s'imposeraient peu importe les aspects circonstanciels.

Une exigence essentielle d'une éthique de l'agir évaluatif est de comprendre que l'éthique est indéniablement une démarche de questionnement dit radical. En éthique il faut reconnaître que le questionnement est plus important que les réponses (Hadji, 2012). L'éthique se manifeste dès que l'on soulève la question : « et pourquoi ? (faudrait-il agir ainsi) » (Hadji, 1997c, p.16 ; 2012, p.281). Soulignons que Hadji (*Ibid.*) précise, à cet égard, qu'il importe de ne pas cesser trop vite la recherche de justifications pour statuer de l'action légitime (Hadji, 1997c, p. 22). Cet auteur considère comme règle fondamentale qu'une enseignante ou un enseignant soit toujours à la recherche de ce qui sera le plus significatif pour donner sens à la pratique évaluative en termes de cohérence formation/évaluation ainsi qu'en termes de finalités de l'action elle-même (Hadji, 1997a).

Dans cette recherche de justifications pour rendre l'action légitime, Hadji (1997b, 1997c ; 2012) distingue successivement trois niveaux de légitimation de l'évaluation des apprentissages qu'il affirme être des principes techniques, déontologiques et éthiques.

4.2.1 Les principes techniques

Les principes techniques s'expriment selon le mode du : « puisque → alors » (Hadji, 2012, p. 252). Cela revient à dire que compte tenu que cette manière de faire s'avère efficace, alors elle doit être mise en œuvre (*Ibid.*). On favorise la recherche de pratiques qui soient bonnes, qui soient efficaces (*Ibid.*). Hadji (1997c) affirme que la maîtrise technique constitue un devoir pour l'évaluatrice et l'évaluateur.

Cette légitimation, qui est de l'ordre des moyens, répond à un impératif d'efficacité (Laveault, 2005, p. 103). Hadji (1997c) réfère au fait qu'une évaluation doit vérifier la maîtrise des compétences essentielles à l'exercice professionnel. L'enseignante ou l'enseignant doit savoir évaluer donc fournir des résultats valides et fidèles sinon la

légitimité technique est remise en cause (Hadji, 1997c). L'évaluation des étudiantes ou des étudiants doit respecter les objectifs poursuivis (*Ibid.*). Les dispositifs techniques d'évaluation doivent être transparents (Hadji, 1997b, 1997c).

4.2.2 Les principes déontologiques

Les principes déontologiques expriment ce qui est jugé comme étant une « bonne pratique » (Hadji, 2012, p. 253), au sens moral, au sein d'une communauté socioprofessionnelle : « il faut agir ainsi, parce que cela exprime une règle morale qui fait consensus aujourd'hui dans notre communauté d'acteurs pour ce qui concerne la relation à autrui » (*Ibid.*). Les règles qu'énonce la déontologie correspondent à des devoirs professionnels. En lien avec l'évaluation des apprentissages, Hadji, (1997c ; 2012) affirme que les enseignantes et les enseignants doivent faire en sorte de respecter les règles suivantes :

- A. « Il faut s'efforcer d'être utile à l'élève, en l'aidant à progresser » (1997c, p. 23). L'évaluation des apprentissages doit être au service du développement de l'étudiante et de l'étudiant (Laveault, 2005) ;
- B. « Il faut se méfier des incertitudes et rester prudent dans ses jugements » (Hadji, 1997c, p. 23). L'évaluation des apprentissages ne peut émettre un jugement arbitraire sur l'étudiante ou l'étudiant ou sur sa performance (Laveault, 2005) ;
- C. Assurer l'intégrité afin de ne soulever aucun soupçon quant à l'honnêteté du jugement rendu ; assurer l'impartialité c'est-à-dire aucun parti pris, aucun favoritisme (Hadji, 2012) ;
- D. « Il faut être loyal » (Hadji, 1997c, p. 23). La loyauté est indispensable pour que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans une communication authentique avec l'étudiante ou l'étudiant (Laveault, 2005). La loyauté assure une relation de confiance qui soit réciproque ; refus absolu de tendre des pièges (Hadji, 2012) ;

- E. « Il faut justifier ses jugements » (Hadji, 1997c, p. 23) en rendant explicites les critères. Les critères d'évaluation présentés ne peuvent être modifiés en cours de route (Hadji, 2012) ;
- F. Il importe de garder un minimum d'indépendance par rapport aux différentes instances intéressées par les résultats d'évaluation ou celles qui rémunèrent la personne qui évalue (Hadji, 2012).

Hadji (*Ibid.*) affirme que l'ensemble des principes déontologiques ne constitue pas « un garde-fou suffisant » (p. 254) pour assurer le respect de ces principes par tous les membres du corps professoral d'où la nécessité de rechercher des principes éthiques.

4.2.3 *Les principes éthiques*

Les principes éthiques, quant à eux, s'expriment par l'énoncé suivant : « il y a lieu de faire ce qui s'impose comme un devoir absolu, par référence à une fin absolue » (Hadji, 1997c, p. 23). En lien avec l'évaluation, Hadji (2012) précise que la contribution au respect et à la sauvegarde de la dignité humaine constitue la fin la plus légitime. Le premier devoir d'un être humain est de s'interdire de nuire à l'être humain (*Ibid.*) Hadji (2012) soutient donc que dans l'action éducative, ce qui est « universellement désirable [...] c'est le respect de la dignité de la personne humaine, seule fin en soi possible » (p. 258).

L'éthique exige que l'enseignante ou l'enseignant se questionne quant à son devoir absolu (Laveault, 2005). Hadji, (1997b) suggère comme principe majeur d'une éthique de l'agir évaluationnel, l'énoncé suivant : « N'exercer son pouvoir d'évaluateur que si il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué » (p. 110). Le développement d'un être autonome et maître de soi n'est-il pas le but ultime d'un travail éducatif ?

Concrètement, une évaluation au service de l'étudiante ou de l'étudiant évoque deux exigences indispensables soit une de transparence, soit une de respect. Toutes deux se côtoient intimement.

La transparence oblige la personne qui évalue à avoir une claire connaissance des règles veillant au bon fonctionnement du processus évaluatif et à rendre transparentes ces règles (Hadji, 2012). La transparence oblige également l'évaluatrice ou l'évaluateur d'être, en tout temps, capable d'explicitier et de justifier la méthodologie appliquée pour émettre ses jugements évaluatifs (*Ibid.*). La transparence est donc très importante et a comme impact premier de réduire les pièges. On rejoint ici l'exigence du respect à l'égard des étudiantes et étudiants évalués car le respect se manifeste principalement dans le refus de leur tendre des pièges (*Ibid.*).

Dans une perspective de transparence, Hadji (1997b) énonce un principe éthique en lien avec ce qu'il nomme « une éthique de la parole évaluative » (p. 109) : « prendre le risque de parler vraiment, en donnant un vrai contenu à la communication » (*Ibid.*). C'est la richesse informative qui assure l'intérêt et la valeur de l'évaluation (Hadji, 2012, p. 278), d'où la pauvreté informative que constitue une note. L'enseignante ou l'enseignant s'engage à travailler vraiment pour l'étudiante ou l'étudiant dans une logique d'aide. L'enseignante ou l'enseignant sait qu'il y a risque de se tromper, de ne pas savoir et reconnaît l'importance de la discussion et la possibilité éventuelle de remettre en cause certains principes au nom desquels il juge et prend une décision (Hadji, 1997b). Considérant que l'évaluation formative est éclairante pour la personne évaluée, on peut dire qu'elle reflète une société qui a un souci de justice (*Ibid.*).

Le rapport de communication évaluative implique que la personne qui évalue exprime « à la fois la valeur de l'autre, et sa propre valeur » (Hadji, 2012, p. 279). « La tentation est alors forte de dévaloriser l'autre pour se valoriser soi-même » (*Ibid.*). Hadji, (2012) souligne que le respect s'exprime à l'intérieur d'une relation évaluative qui soit saine. Il importe donc que la volonté d'information prédomine sur la volonté de pouvoir (*Ibid.*). Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant sait qu'il ne détient pas une position haute à vie mais se sait plus avancé et meilleur que l'étudiante ou l'étudiant par rapport à certains domaines. Ce qui rend légitime cette position haute occupée par l'évaluatrice ou

l'évaluateur, c'est l'espoir de faire en sorte que l'étudiante ou l'étudiant arrive à son tour en position haute (*Ibid.*).

Dans une perspective de vigilance éthique de l'agir évaluationnel, il importe de s'interroger sur la valeur même de sa pratique. La valeur se situe du côté de ce qui donne sens. L'attitude en est une de questionnement, refusant ce qui va de soi (Hadji, 1997c). Fondamentalement, une question d'ordre éthique en est une que, ni la science ni la technique ne peuvent émettre de réponse qui soit satisfaisante ou définitive (Hadji, 2012, p. 252). La réponse relève des valeurs (*Ibid.*).

En résumé, l'éthique constitue la mise en œuvre d'un questionnement ayant la forme du « et pourquoi ? (faudrait-il agir ainsi) » (Hadji, 1997c, p.16 ; 2012, p. 252). Il est essentiel d'entretenir la flamme de ce questionnement dont les réponses dépendent des valeurs. Ainsi, l'agir évaluatif nécessite une exigence éthique qui appelle au respect de la dignité de la personne humaine en considérant également l'être humain comme une fin en soi (Hadji, 2012). Pour ce faire, la voie à suivre en est une qui se préoccupe de la dignité des personnes dans un univers social axé sur leur développement personnel (*Ibid.*).

Le jugement de valeur, que constitue l'acte évaluatif, en est un d'une personne qui se situe en position d'accompagnatrice ou d'accompagnateur (*Ibid.*). Ainsi, l'acte évaluatif se veut éclairant et enrichissant afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse avoir une connaissance plus juste de la réalité, qu'il puisse entrevoir des pistes en vue de s'améliorer et qu'il soit encouragé à suivre ces pistes (*Ibid.*). La personne qui évalue considère celle qu'elle accompagne comme étant son égale du point de vue humain donc s'adresse à autrui en conséquence (*Ibid.*).

La réussite est vue comme une progression individuelle dont la base s'appuie toujours sur « le respect des autres, de tout autre » (Hadji, 2012, p. 287). Hadji (2012) propose le principe suivant : « se développer mieux, en participant au développement des

autres » (p.287). Ce qui pour lui implique l'interdiction de nuire aux autres, de veiller à instaurer un climat de collaboration.

Hadji (1997a) propose également une méthode pour déterminer les règles constitutives d'une éthique de l'agir évaluationnel :

- A. Identifier les espaces problématiques (espaces de construction du référent ; espace de l'élaboration et de la formulation du jugement ; espace du contexte social de l'évaluation) ;
- B. Relever les principaux risques auxquels sont exposés les acteurs (ex : abus de pouvoir) ;
- C. Pour chaque risque identifié, préciser le but ultime, devant donner du sens à l'action de l'évaluateur ou de l'évaluatrice ;
- D. Exprimer des recommandations se justifiant en référence aux buts et aux valeurs.

4.3 Des principes éthiques dans les pratiques d'accompagnement

Selon Beauvais (2003), l'accompagnement réfère à des personnes qui travaillent auprès d'autres personnes dans des domaines multiples dont entre autres, l'éducation. L'auteure (Beauvais, 2004) précise que l'accompagnement est une démarche qui vise à soutenir une personne dans son cheminement, dans sa construction, vers l'atteinte de ses buts. Cela rejoint les qualificatifs utilisés pour décrire le rôle professionnel des enseignantes et des enseignants, dans le cadre du programme de formation au Québec, qui sont en termes de guide, médiateur et accompagnateur pour la construction des connaissances et le développement des compétences (Gouv. du Québec, 2004).

Accompagner une personne exige au préalable d'effectuer des choix d'ordre idéologique, théorique et éthique (Beauvais, 2003). Selon Beauvais (2003), il y a trois principes éthiques inhérents à des paradoxes qui se présentent dans toute démarche d'accompagnement soit le principe de responsabilité, le principe de retenue et le principe de doute. Nous retenons les principes éthiques énoncés par Beauvais (2003) parce que

l'évaluation est un échange de sujet à sujet, d'égal à égal et ce, sans hiérarchie préétablie ; parce que l'objectif de l'évaluation se veut être au service de l'accompagnement de l'étudiante et de l'étudiant (Jorro, 2006) ; parce que l'évaluation trouve son achèvement dans un dialogue entre pairs (Rey, 2008) ; et parce que la paradoxalité de la mission d'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant inclut également l'évaluation des apprentissages et nécessite une vigilance éthique.

4.3.1 *Le principe de responsabilité*

À l'égard du principe de responsabilité, Beauvais (2004) va au-delà de la responsabilité civile et pénale car elle parle de la responsabilité d'un point de vue lié à l'humanité c'est-à-dire, qui implique « tout être humain conscient de son humanité et désireux d'en être digne » (p. 107). L'auteure réfère à la conscience, au sentiment de responsabilité. Ainsi, selon Beauvais (2004), la relation intersubjective que constitue celle de la personne qui accompagne et de celle qui est accompagnée, doit être envisagée en tant que relation éthique où la responsabilité à l'égard de l'autre est mutuelle mais sans espérer la réciprocité.

L'accompagnement est une relation également institutionnalisée qui fait en sorte que la responsabilité de la personne qui accompagne ainsi que celle de la personne accompagnée, se situe à des niveaux qui sont différents (Beauvais, 2004). Être accompagnatrice ou accompagnateur exige la conscience d'autrui considéré comme sujet autonome et responsable d'où l'importance de rendre à l'autre sa responsabilité tout en se considérant « personnellement responsable de la responsabilité de l'autre » (*Ibid.*, p. 108). Beauvais (2004) parle de « méta-responsabilité » (*Ibid.*). Cela inclut un « devoir d'ingérence » (Poisson, 1997, p. 168) qui fait en sorte que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur, en tant que personne représentant une institution, doit intervenir ou s'interposer lorsque la personne accompagnée ne réalise pas les « démarches suicidaires » (Beauvais, 2003, p. 8) qu'elle s'apprête à mettre en œuvre.

4.3.2 *Le principe de la retenue*

L'accompagnatrice ou l'accompagnateur ne possède pas un rôle d'expert pas plus que celui de guide ou de conseiller (Beauvais, 2004, p. 108). Ainsi, la personne qui accompagne « doit constamment penser à la « " juste distance" » (Beauvais, 2003, p. 5). Elle doit être assez proche de la personne accompagnée afin d'établir une relation de confiance et de compréhension qui soit réciproque (*Ibid.*). Mais l'accompagnatrice ou accompagnateur doit aussi se maintenir suffisamment à distance de sorte qu'il puisse assurer une fonction de miroir envers la personne accompagnée, « lui permettant de se deviner, de s'inventer et de se projeter » (Beauvais, 2004, p. 108). Ainsi, la juste distance est propice à faire émerger l'autonomie chez la personne accompagnée (Beauvais, 2003). Cette distance doit permettre de se comprendre sans malgré cela se confondre (Beauvais, 2004).

Beauvais (*Ibid.*) nous met en garde contre un sentiment de prétention qui peut transpirer dans la relation qui lie accompagnatrice ou accompagnateur et accompagné. La personne qui accompagne, qui aide autrui, est à risque de croire en sa toute puissance d'où l'importance de se retenir. Beauvais (*Ibid.*) précise que se retenir implique de laisser espace et temps, pour soi et pour l'accompagné, en vue de permettre l'émergence du doute, de la pensée et ainsi que l'autre arrive à se construire, à donner forme à son œuvre.

Soulignons que « la juste distance » à laquelle réfère le principe de « la retenue » est soulevé également par d'autres auteurs (Jeffrey, 2012 ; Jorro, 2006 ; Laveault, 2005 ; Lemay, 2002 ; Merle, 2007 ; Rey, 2008).

Jorro (2006) affirme que l'enseignante et l'enseignant, lorsqu'en situation d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant, doit faire figure d'un ami critique apportant l'image de la bienveillance et de l'exigence. Ainsi, la bienveillance se manifeste par un regard, une attitude d'écoute, une parole. L'exigence, pour sa part, se manifeste par un message qui valorise le potentiel.

En matière d'évaluation, Laveault (2005) parle de la « juste distance dans les relations » (p. 101) entre la personne qui évalue et l'étudiante ou l'étudiant. Cette juste distance est justifiée par l'importance du maintien de liens professionnels ainsi que les exigences de respect et d'impartialité. Ainsi, une trop grande familiarité est susceptible de dépasser la juste distance essentielle dans le cadre d'une évaluation et peut contribuer à douter de l'impartialité de l'enseignante ou de l'enseignant (*Ibid.*).

Lemay (2002), pour sa part, précise que lorsque la personne qui évalue est en contact répété avec une personne, en l'occurrence l'étudiante ou l'étudiant, cela est susceptible d'engendrer du favoritisme coupable. Ainsi, les informations obtenues peuvent influencer indûment la décision finale (*Ibid.*). Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, il importe donc d'éviter toute relation personnalisée (*Ibid.*).

Quant à Merle (2007), il affirme que le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant est dépendant des rapports préexistants à la relation pédagogique : « la distance – celle qui va de soi et qui va sans dire – fait l'objet de transgressions » (p. 86). Selon Merle (2007), les arrangements en lien avec la notation, entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, sont influencés par « l'individualisation de la relation maître-élèves » (p. 163). D'où l'importance de trouver la bonne distance, d'être à la bonne place.

4.3.3 *Le principe du doute*

Beauvais (2004) reconnaît l'importance des savoirs, des gestes et de l'assurance professionnels que doit présenter l'accompagnatrice ou l'accompagnateur pour que se fonde une relation de confiance avec la personne accompagnée. L'auteure réitère le postulat indispensable que constitue la confiance dans une relation d'aide (Beauvais, 2004). Or, en situation d'accompagnement, l'excès de confiance, d'assurance ne peut favoriser une réalisation quelconque c'est-à-dire, « de quoi que ce soit et de qui que ce soit » (Beauvais, 2003, p. 9). Dans un souci d'accorder à l'autre un accompagnement de

qualité, on ne peut s'appuyer sur des certitudes (*Ibid.*). Ainsi, la personne qui accompagne doit nourrir le questionnement qui pourrait-même l'amener à douter d'elle-même (Beauvais, 2003). Rappelons ici les propos de Hadji (1997c) qui affirme que l'éthique « commence dès que l'on met en œuvre la question : " et pourquoi " » (p. 16).

4.4 Réflexion éthique : les obligations/devoirs de l'enseignante et de l'enseignant en lien avec l'évaluation

Selon Laveault (2005), l'exercice du jugement professionnel en matière d'évaluation s'inscrit dans un contexte de réflexion et de débats entre collègues. Les questions soulevées en vue de s'assurer que soit respecté le principe voulant qu'une évaluation soit au service et dans l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant, ne comportent pas de réponses simples ou faciles d'où la nécessité d'une réflexion éthique et d'une ouverture en vue de remettre en question ses croyances personnelles (*Ibid.*).

Laveault (2005) distingue une série d'obligations, de l'enseignante et de l'enseignant, afin d'assurer qu'un jugement évaluatif soit professionnel. L'auteur présente une liste indiquant ce qu'il nomme des devoirs, qu'il dit non exhaustive et dont certains sont issus des recommandations de Hadji (1997c) :

1. Un devoir de bienveillance : L'évaluation des apprentissages doit se faire dans un souci qui veille au bien de l'étudiante et de l'étudiant en ce qui a trait à leur sécurité, leur estime d'eux-mêmes, leur développement et leur orientation ;
2. Un devoir d'efficacité : L'évaluation des apprentissages doit se faire selon des normes reconnues ;
3. Un devoir de transparence : L'évaluation des apprentissages doit être faite de sorte que les étudiantes et les étudiants comprennent les raisons de l'évaluation et les décisions qui en découlent ;
4. Un devoir d'honnêteté : L'étudiante et l'étudiant ont droit à la vérité donc l'évaluation des apprentissages doit se faire dans un souci de vérité ;

5. Un devoir de loyauté : La confiance mutuelle est indispensable en situation d'évaluation des apprentissages ;
6. Un devoir de modestie : L'évaluation des apprentissages doit se montrer souple et être capable de se remettre en question lorsque nécessaire (Laveault, 2005).

Laveault (2005) souligne que ces devoirs forment un tout indissociable et que le manquement à l'égard d'un seul d'entre eux est susceptible de remettre en question la valeur du jugement professionnel mis en œuvre par l'enseignante ou l'enseignant. Or, le jugement professionnel en contexte d'évaluation nécessite que l'enseignante ou l'enseignant arbitre parfois ces différents devoirs et ce, dans l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant (Laveault, 2008) : « Comment conjuguer devoir d'honnêteté et devoir de bienveillance, le droit à la vérité de la personne évaluée et le droit à préserver son estime de soi dans des situations d'échec ? » (*Ibid.*, p. 488). Laveault (*Ibid.*) précise que la résolution de ces conflits d'obligations exige surtout un souci déontologique, une réflexion éthique ainsi qu'une capacité de remettre en question ses croyances personnelles.

4.5 Position éthique et valeurs liées à l'évaluation

Jeffrey (2012) considère en tant qu'actes professionnels comportant des enjeux éthiques importants, le fait d'évaluer et d'attribuer une note, d'où la nécessité d'y engager une réflexion éthique. Cette réflexion doit nécessairement passer par le renouvellement de questions quant au sens des pratiques évaluatives, des outils utilisés, des fonctions de l'évaluation et de ses principes d'ordre pédagogique sous-jacents, mais également et particulièrement quant aux valeurs sur lesquelles repose l'acte d'évaluer : « seules les valeurs sont susceptibles de guider l'action » (p. 7). Ainsi, une enseignante ou un enseignant soucieux d'évaluer en respectant les règles de l'art se doit de réfléchir à ses compétences et attitudes éthiques en se référant aux valeurs de justice, d'équité, de probité, de confidentialité, d'impartialité et d'égalité (Jeffrey, 2012). Pour Jeffrey (2012), « la position éthique d'un enseignant détermine son usage de l'évaluation » (p. 3).

En lien avec l'évaluation, Jeffrey (2012) affirme qu'une position éthique élémentaire exige de:

1. Reconnaître qu'il y a certes une part d'arbitraire dans le jugement évaluatif ;
2. Toujours chercher à améliorer ses pratiques évaluatives pour tendre vers l'objectivité.

Bien qu'une enseignante ou un enseignant reconnaisse la part d'arbitraire lors de tout jugement évaluatif, cette personne demeure toutefois responsable quant à ses pratiques évaluatives (Jeffrey, 2012). Le fait de tenir compte de l'aspect arbitraire ne discrédite pas le jugement professionnel. Cette acceptation de la part d'arbitraire démontre plutôt un souci éthique.

Jeffrey (2012) reconnaît l'évaluation comme étant un acte d'autorité qui engage un pouvoir. Or, ce pouvoir est de nature professionnelle donc, un pouvoir prêté sous réserve qu'il soit assumé selon des règles établies (*Ibid.*). « Ce pouvoir [] est limité [] par les normes éthiques et juridiques de la profession enseignante » (Jeffrey, 2012, p. 27). Les normes juridiques réfèrent à celles que l'on retrouve, par exemples, dans les lois de l'instruction publique et à l'intérieur des conventions collectives (Jeffrey, 2012). Concernant les normes éthiques, celles-ci sont particulières au travail professionnel des membres du corps enseignant et concernent les « devoirs de respect, de compétence, de réserve, de confidentialité, de collégialité, de distance professionnelle et d'intégrité » (Jeffrey, 2012, p. 30).

De par la relation dissymétrique qu'est la relation éducative, il importe d'éviter les dérives liées au pouvoir (*Ibid.*, p. 25). En vue de se protéger de pratiques abusives ou arbitraires, une enseignante ou un enseignant doit mettre en valeur les règles qui lui sont supérieures, qui se destinent et s'appliquent à tous (Jeffrey, 2012). De plus, il importe que chaque membre de la profession enseignante se questionne sur l'exercice de son pouvoir.

Afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse préserver le caractère juste et honnête de sa position d'autorité, Jeffrey (2102) affirme comme position éthique essentielle qu'une enseignante ou un enseignant « ne doit jamais imposer son pouvoir, mais le pouvoir des règles » (p. 26). L'enseignante ou l'enseignant applique les règles établies, tel le magistrat d'un tribunal : « Lorsque les règles sont établies, quelles que soient ces règles [], il ne peut les modifier » (p. 28).

Jeffrey (2012) rappelle également la présence d'enjeux affectifs dans l'évaluation. À cet égard, il met en garde contre le jugement évaluatif fondé sur des sentiments : « Les sentiments sont mauvais juges » (p. 72). Il souligne la nécessité, pour les enseignantes et les enseignants, de maintenir une distance professionnelle avec la clientèle étudiante, distance que ne permettent pas les sentiments ce qui pourrait biaiser une évaluation qui se veut juste (*Ibid.*).

Afin de juguler ses sentiments, Jeffrey (2012) affirme que l'enseignante ou l'enseignant doit démontrer une maîtrise de soi : « Montrer que la position éthique prime sur les sentiments » (p. 72). Il s'agit d'un défi bien réel pour les membres du corps professoral compte tenu que maints sentiments les habitent lorsqu'ils évaluent (Jeffrey, 2012). De ces sentiments, cinq se distinguent étant donné qu'ils sont fondateurs de valeurs et que ces dernières sont susceptibles de guider l'action (*Ibid.*) :

1. La peur : La peur de porter un mauvais jugement évaluatif peut contaminer la personne qui évalue et faire en sorte qu'effectivement, des erreurs soient commises. Pour contrer cette peur il importe que l'enseignante ou l'enseignant justifie en tout temps son jugement. « Un jugement qu'on ne saurait justifier n'est pas un jugement professionnel » (p. 73) ;
2. La clémence : Une enseignante ou un enseignant clément tente de saisir la réalité pour ne pas faire de jugements de valeurs (Jeffrey, 2012). La clémence est porteuse de bienveillance. Le refus de la clémence confine dans les jugements de valeurs (*Ibid.*). À l'opposé, trop de clémence révèle faiblesse et impuissance (*Ibid.*). La clémence peut

prendre différents visages mais elle ne doit pas légitimer « la paresse, la lâcheté, la complaisance ou l'indifférence » (*Ibid.*, p. 74). Reconnaître les enjeux affectifs liés à l'évaluation contribue à s'en distancier (*Ibid.*) ;

3. Le courage : Une enseignante ou un enseignant « ne peut éviter de dire le vrai. C'est une position éthique essentielle » (Jeffrey, 2012, p. 75). Les membres du corps professoral doivent démontrer du courage et de l'honnêteté pour dire à une étudiante ou un étudiant la valeur réelle d'un travail ou d'une performance scolaire (*Ibid.*). Communiquer une faiblesse scolaire quelconque constitue une obligation éthique et ce, malgré une appréhension de conséquences d'ordre psychologique sur une étudiante ou un étudiant (*Ibid.*). Transmettre une évaluation contenant une information plutôt contrariante pour l'étudiante ou l'étudiant n'est pas incompatible avec le fait d'émettre des propos qui se veulent rassurants, motivants (*Ibid.*). En tout temps, l'enseignante ou l'enseignant doit faire en sorte de maintenir la confiance de tous et toutes. Les étudiantes et les étudiants, leurs familles et la communauté en générale doivent avoir confiance en la démarche d'évaluation (*Ibid.*). Les résultats d'une évaluation doivent être fidèles aux productions, aux performances de l'étudiante ou de l'étudiant (*Ibid.*) ;
4. La culpabilité : Une enseignante ou un enseignant ne peut prendre l'entière responsabilité de l'échec d'une étudiante ou d'un étudiant ou encore d'une mauvaise note attribuée (*Ibid.*). Quoique l'enseignante ou l'enseignant ait une responsabilité à l'égard de la réussite, l'étudiante ou l'étudiant « est le premier responsable de sa réussite, avec ses parents » (*Ibid.*, p. 76). Il faut prendre garde au sentiment de culpabilité et ne pas vivre la culpabilité à la place de l'étudiante ou de l'étudiant (*Ibid.*) ;
5. L'égalité : Une enseignante ou un enseignant doit se questionner en tout temps à savoir s'il est juste et équitable envers toutes ses étudiantes et tous ses étudiants (Jeffrey, 2012). Au sein de la population étudiante, la capacité d'apprentissage n'est pas la même d'une personne à l'autre. Respecter les capacités individuelles relève du respect : « une attitude éthique [...] oblige à prendre en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève » (Jeffrey, 2012, p. 77). Cependant, concernant les dimensions psychologiques et sociologiques, une enseignante ou un enseignant ne peut les considérer lorsqu'il fait les évaluations (Jeffrey, 2012). Cela ne relève pas de ses champs de spécialisation et il y a

risque d'erreur. Ainsi, le pouvoir d'une enseignante ou d'un enseignant en lien avec l'évaluation doit se restreindre à ses compétences professionnelles (*Ibid.*).

Jeffrey (2012) souligne l'importance que les enseignantes et les enseignants soient « guidés par des valeurs d'équité, d'impartialité, de justice, d'honnêteté, de courage, d'aide, d'entraide, de clémence et de rigueur » et ce, à chaque fois qu'ils se retrouvent en situation d'évaluation (p. 78).

4.6 Moyens pour développer l'éthique professionnelle au collégial

Selon Desaulniers (2007), l'éthique professionnelle est partagée et développée par les enseignantes et les enseignants constituant un groupe. Cette éthique recherche et définit le sens des interventions professionnelles, les oriente selon la mission spécifique de la profession. De plus, l'éthique professionnelle permet de choisir les interventions, de les expliquer ainsi que les justifier (*Ibid.*, p. 10).

Desaulniers (*Ibid.*) présente des moyens qui favorisent la prise de conscience éthique. L'auteur précise que ces moyens ont déjà été expérimentés par différents groupes professionnels :

- A. La pratique de la réflexion dans l'action et sur l'action : permet de ne pas agir de façon mécanique ou par habitude. Permet également d'établir la justification des gestes professionnels ;
- B. Partager tout questionnement éthique : ce partage ouvre le cœur et l'esprit. Il s'effectue au sujet de toute intervention ; non seulement lors de situation de dilemme éthique ;
- C. Développer la sensibilité éthique : placer à l'avant scène le souci à l'égard des autres et l'empathie lors des interventions ;
- D. Assurer la réflexion collective au sujet des valeurs professionnelles dont les explications sont issues des textes fondateurs ;

- E. Assurer quotidiennement l'exercice du jugement éthique. Ne pas le réserver aux situations de conflits ;
- F. La pratique de la délibération éthique : constitue une recherche collective de la décision la plus appropriée selon les circonstances et s'appuie sur la résolution de conflits de valeurs (*Ibid.*). Elle conduit à une prise de décision et la pratique d'interventions considérées éthiques (Legault, 2003).

Le tableau 4, à la page suivante, fournit la conception de divers auteurs consultés en lien avec l'évaluation éthique des apprentissages.

Tableau 4

Conception de divers auteurs consultés liée à l'évaluation éthique des apprentissages

	L'évaluation et son rapport à l'éthique	Concept
Rey (2008)	L'évaluation est une entreprise éthiquement risquée : jugement sur les actes d'autrui (étudiantes et étudiants).	Validité éthique : se traduit en exigences d'où une liste d'impératifs.
Hadji (1997; 2012)	L'acte évaluatif est un jugement de valeur qui exige que l'on s'interroge sur sa légitimité éthique; la recherche de règles s'impose.	Éthique de l'agir évaluationnel : principes techniques; principes déontologiques; principes éthiques : recherche de principes d'action ayant valeur absolue; démarche de questionnement dit radical pour rendre l'action légitime.
Beauvais (2004)	Paradoxalité de la mission d'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant inclut l'évaluation des apprentissages et nécessite une vigilance éthique.	Principes éthiques dans les pratiques d'accompagnement.
Laveault (2005; 2008)	Le jugement professionnel d'évaluation nécessite que l'enseignante ou l'enseignant arbitre différentes obligations d'où exigence d'une réflexion éthique.	Liste de devoirs faisant en sorte que l'évaluation soit garante d'un jugement professionnel ce qui signifie un jugement effectué par une personne soucieuse de bien remplir ses dits devoirs.
Desaulniers (2007)	Éthique professionnelle est partagée et développée par les enseignantes et les enseignants. Cette éthique recherche et définit le sens des interventions, permet de choisir les interventions, de les expliquer et les justifier.	Présente des moyens qui ont déjà été expérimentés et qui favorisent la prise de conscience éthique.
Jeffrey (2012)	L'évaluation ainsi que la notation constituent des actes professionnels qui incluent des enjeux éthiques importants. La position éthique d'une enseignante ou d'un enseignant détermine son usage de l'évaluation. Des valeurs guident les enseignantes et les enseignants durant l'ensemble du processus d'évaluation.	Présente les exigences d'une position éthique liée à l'évaluation. La position éthique doit primer sur les sentiments.

4.7 La délibération éthique

La méthode de délibération éthique présentée par Legault (1999) ne suggère pas de comportements particuliers mais permet à des personnes, individuellement ou en groupes, de chercher des solutions à des situations difficiles ou inusitées (Desaulniers et Jutras, 2006). Cette méthode constitue une démarche qui permet une prise de décision lorsqu'un dilemme éthique se présente (*Ibid.*). Elle est basée sur l'analyse des conséquences par rapport à la qualité des relations qui sont en cause à l'intérieur de cette relation ainsi que sur la prise de décision selon des valeurs à optimiser dans l'agir (*Ibid.*). Le tableau 5 présente les quatre phases de la délibération éthique selon la démarche que propose Legault (1999).

Tableau 5

La délibération éthique selon Legault (1999)

Phase I : Prendre conscience de la situation

Il y a lieu d'examiner le contexte et les éléments du dilemme (les personnes concernées, les conséquences positives ou négatives des choix éventuels). Les personnes qui participent à la délibération débutent par exprimer spontanément ce qu'ils feraient dans la situation. Puis, ces personnes déterminent toutes les règles, normes et lois pouvant s'appliquer à ce cas. Souvent, ces dernières ne suffisent pas pour prendre une décision éthique. Ce travail d'analyse permet de ne pas prendre rapidement une décision qui pourrait s'avérer, par la suite, être inappropriée ou injustifiée.

Phase II : Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation

Il y a lieu de discuter des valeurs concernées. Cette discussion est susceptible d'être émotive ; chaque personne tient à sa valeur. Cela constitue le cœur du dilemme. Les personnes nomment les valeurs concrètes qui pourraient les aider à agir. Il est donc suggéré de ne pas nommer seulement les valeurs qui sont abstraites ou théoriques. Cette discussion permet de clarifier le conflit de valeurs, donc les éléments du dilemme.

Phase III : Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeur dans la situation

Il y a lieu de retenir prioritairement une valeur du conflit de valeurs. Cette valeur retenue aidera à prendre une décision et à établir des choix d'interventions. Il importe de se rappeler ici que décider, c'est reconnaître la priorité à une valeur mais on ne rejette pas l'autre. La décision se doit d'être rationnelle de sorte que les personnes puissent l'expliquer, la justifier entre eux et devant les personnes concernées. Il s'agit bien d'une décision collective et non d'un coup de force de ceux et celles qui parlent le plus fort.

Phase IV : Établir un dialogue réel avec les personnes impliquées

Les participantes et les participants exposent leur décision éclairée par les discussions et la réflexion qui les ont conduits à la prise de décision. Elles doivent exprimer, expliquer et justifier clairement aux personnes concernées, les motifs de leurs choix, les arguments retenus. La décision ne constitue donc pas un choix arbitraire.

Desaulniers, M-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons traité de l'évaluation d'une compétence, du jugement professionnel, du rapport à l'éthique de ces deux concepts et finalement, de l'évaluation éthique des apprentissages. En vue d'analyser et d'interpréter les données de la recherche, nous avons regroupé sous des catégories différentes, les principes éthiques énoncés dans notre cadre de référence. Cette synthèse constitue notre cadre opérationnel qui permettra plus précisément d'identifier les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence.

Une explication de la méthode de création du cadre opérationnel (Tableau 6) par l'auteure du présent essai à la page suivante s'impose. Notre cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence est constitué de quatre catégories. Ces catégories proviennent des écrits recensés chez différents auteurs de notre cadre de référence. Ainsi, à la suite de nos lectures, nous avons sélectionné et transcrit sur papier, sous forme de tableau, des extraits pertinents des écrits de ces différents auteurs. L'organisation schématique et l'analyse des propos de ces auteurs nous ont permis d'identifier et de regrouper des thèmes par catégories. Ces catégories principales qui illustrent les principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence sont les suivantes : les assises, la responsabilité, la relation et la communication.

Tableau 6

Cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence

Les assises
<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante; deux exigences : <ul style="list-style-type: none"> • Transparence : dispositifs techniques transparents; en tout temps, être capable d'explicitier et de justifier la méthodologie appliquée pour émettre son jugement évaluatif. • Respect : conduite exemplaire en matière de respect des élèves. - S'interdire de nuire à l'être humain; la fin la plus légitime c'est la contribution au respect et à la sauvegarde de la dignité humaine. - S'interroger sur la valeur de sa pratique; attitude de questionnement; souplesse; partage du questionnement avec collègues. - Reconnaître une part de subjectivité dans les évaluations. - Constamment réviser les instruments, les modes et les stratégies d'évaluation afin de tendre vers l'objectivité. - L'évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent à l'évaluateur; seules les valeurs sont susceptibles de guider l'action. Ces valeurs doivent devenir des choix assumés.
La responsabilité
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre une part aussi partielle soit-elle à un processus évaluatif c'est assumer la responsabilité de l'ensemble. - Relation intersubjective où la responsabilité à l'égard de l'autre est mutuelle mais sans espérer la réciprocité. - Faire valoir des règles qui s'adressent à toutes et à tous; les règles établies ne peuvent être modifiées.
La relation
<ul style="list-style-type: none"> - La volonté d'information prédomine sur la volonté de pouvoir; relation saine; ne jamais imposer son pouvoir mais le pouvoir des règles; se limiter à ses propres compétences. - Faire figure d'un ami critique apportant l'image de la bienveillance et de l'exigence. - La distance : L'évaluation requiert une distance avec la personne évaluée; il importe de trouver la bonne distance; se comprendre sans se confondre; laisser espace et temps pour soi et pour l'autre. - Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments.
La communication
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre le risque de parler vraiment en donnant un vrai contenu à la communication; la richesse informative assure l'intérêt et la valeur de l'évaluation; souci de vérité; être capable de justifier chacune de ses décisions. - L'évaluation exige dialogue de personne à personne, compréhension réciproque. - Message valorise le potentiel; message doit avoir du sens pour la personne évaluée.

5. OBJECTIF DE RECHERCHE

L'éducation, qui relève du domaine des pratiques sociales, est, sans contredit, fondée sur le rapport à l'autre. Tout geste pédagogique posé par une enseignante ou un enseignant se situe dans cette relation à l'autre, c'est-à-dire relation engagée avec chaque étudiante ou étudiant. Essentiellement, ce rapport à l'autre appelle un rapport à l'éthique (Gohier, 2005a). La relation pédagogique comporte également une relation de pouvoir d'où l'exigence éthique qui la sous-tend (Gouvernement du Québec, 2004).

Les situations d'enseignement et d'apprentissage qui concernent l'aspect éthique, sont nombreuses. Or, on sait qu'une des préoccupations éthiques des enseignantes et des enseignants du réseau collégial francophone au Québec se situent particulièrement à l'égard de leurs relations avec les étudiantes et les étudiants et concerne l'évaluation des apprentissages (Desautels, Gohier et Jutras, 2009). À cet égard, les enseignantes et les enseignants affirment se questionner par rapport aux valeurs d'équité, de justice et d'objectivité devant s'incarner à l'intérieur de leurs pratiques évaluatives (*Ibid.*). Ce questionnement est d'autant plus important et justifié considérant le fait que les enseignantes et les enseignants doivent rendre compte de leur travail, de leurs interventions et leurs décisions en lien avec l'évaluation et ce, auprès de la clientèle étudiante, auprès de leurs pairs ainsi qu'auprès de la société (Jeffrey, 2005). Ainsi, il importe de constituer une base solide sur laquelle se construirait un argumentaire afin de défendre et justifier une position quelle qu'elle soit (*Ibid.*).

La plupart du temps sous une forme implicite, les enseignantes et les enseignants sont porteurs de valeurs et de normes. Jeffrey (*Ibid.*) soutient qu'en explicitant des valeurs ainsi que des normes éthiques qui soient communes, cela « permet de les clarifier et de les ajuster dans des situations concrètes » (p.150).

Selon Hadji (2012), « l'éthique est la recherche de principes d'action qui auraient valeur absolue » (p. 247). À l'instar de Hadji (1997c), nous reconnaissons que l'éthique est bien du domaine des principes car un principe, dit-il, est une proposition première selon

une optique de la connaissance ; selon une optique de l'action, un principe est une règle qui s'appuie sur des valeurs afin de rendre l'action droite donc respectueuse des exigences éthiques.

Cette recherche se réclame d'une orientation exploratoire des principes éthiques et ne prétend aucunement dresser une liste de prescriptions qui soit la norme. En l'occurrence, nous souhaitons interroger des enseignantes et des enseignants ayant évalué des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un stage d'intégration. Nous poursuivons donc l'objectif spécifique suivant :

Identifier les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers d'un même CÉGEP.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré à exposer la méthodologie que nous avons utilisée afin de répondre aux objectifs de cet essai. Nos choix sont justifiés par de écrits théoriques. Pour débiter, nous présentons le type de recherche retenu. Par la suite, nous traitons consécutivement des participants à l'étude, de la collecte des données ainsi que de son déroulement. Par la suite nous présentons les modes retenus pour l'analyse des données qualitatives. Également, nous identifions les aspects éthiques à prendre en compte. Finalement, un aperçu du déroulement et de l'échéancier sont présentés.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Le présent essai relève du courant de recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004) compte tenu qu'il vise à saisir les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils effectuent l'évaluation certificative d'une compétence et ce, dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers d'un même CÉGEP. La visée de cet objectif se situe donc au cœur même de la vie quotidienne des acteurs de la problématique identifiée dans cet essai. Sachant, que « la tendance étant de plus en plus vers une utilisation mixte » (Gohier, 2004, p. 6) concernant l'approche méthodologique à privilégier, nous croyons tout de même que la posture interprétative est celle qui, dans son ensemble, est la plus cohérente avec nos objectifs de recherche. L'ensemble des caractéristiques que propose le paradigme interprétatif, que l'on dit aussi naturaliste, correspond le mieux à nos perspectives dans le cadre de cette recherche. Considérant la question générale et l'objectif spécifique de cet essai, le paradigme interprétatif est donc celui dans lequel nous nous situons.

Nous souhaitons explorer les propos des enseignantes et des enseignants et ainsi, obtenir une compréhension préliminaire et descriptive à cet égard. Selon Fortin (2006), « la conceptualisation du thème ou sujet d'étude dans la recherche qualitative débute souvent

par l'exploration d'un sujet peu connu ou peu étudié du point de vue de la signification, de la compréhension ou de l'interprétation » (p. 26).

Le paradigme interprétatif veille à recueillir des données qualitatives, narratives et subjectives afin de bien comprendre l'expérience humaine telle qu'elle est vécue (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). Nous souhaitons donner la parole aux acteurs afin de saisir la perspective de leur vécu car il s'agit de leur propre réalité. Or, la finalité de la recherche qui caractérise le paradigme interprétatif est de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 115). Savoie-Zajc (2004) précise que « ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus ; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (p. 126). Dans le même ordre d'idée, Fortin (2006) affirme que « le chercheur vise à comprendre le point de vue des participants » (p. 26) ; il est à la recherche de sens ou de signification.

La démarche de recherche qualitative/interprétative poursuit fréquemment des buts pragmatiques et pratiques et se situe vraiment au cœur de la vie quotidienne (Savoie-Zajc, 2004). Nous croyons que le chemin à prendre pour y arriver est nul autre qu'à travers une relation intime entre la recherche et la pratique éducative. Dans la perspective de notre recherche, cela s'avère indispensable et rejoint les propos de Proulx (2006) qui affirme que l'« on ne saurait [...] faire avancer la recherche sans tenir compte des expériences qui ont passé l'épreuve du terrain » (Proulx, 2006, p. 13). Cet auteur souligne l'importance d'« intensifier le dialogue [...] entre la pratique et la recherche en éducation » (p. 13). Aussi, nous croyons à l'instar de Savoie-Zajc (2004), que « l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 125).

Le savoir produit par la recherche qualitative/interprétative en est un qui prend racine dans une culture, un contexte et un caractère temporel (Savoie-Zajc, 2004). Ce type

de recherche dévoile une information riche et approfondie pouvant éclairer les diverses facettes d'un phénomène complexe (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). La recherche qualitative/interprétative permet un déroulement souple et évolutif de la recherche ce qui favorise l'émergence de données qui permettent de bien saisir les phénomènes (*Ibid.*).

2. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Cette section est consacrée à la présentation de la population de laquelle sont issus les participants et les participantes à cette recherche, ainsi que la présentation des participants et participantes, incluant les critères de sélection de ces derniers.

2.1 Les participantes et les participants

Les participantes et les participants sont des enseignantes et des enseignants du programme de Soins infirmiers d'un même CÉGEP. La méthode de l'échantillonnage non probabiliste, par choix raisonné, est celle qui a été retenue pour notre essai. Il s'agit d'une méthode qui se veut plus rationnelle. Fortin (2006) précise que cette méthode d'échantillonnage relève du jugement du chercheur ou de la chercheuse en vue de sélectionner des participants ayant des caractéristiques recherchées. Nous reconnaissons que cette méthode assure plus ou moins bien la représentativité mais dans le cadre de notre essai, la représentativité nous apparaît secondaire. Notre principe directeur est l'expertise de nos sources d'informations à savoir les personnes les plus aptes à fournir des informations significatives en raison de la richesse de leur expérience globale de l'enseignement. Nous rejoignons là les propos suivants de Loiselle et Profetto-McGrath (2007) : « Les résultats de la recherche qualitative proviennent de l'expérience vécue de gens ayant une connaissance directe du phénomène étudié » (p. 18).

On sait que dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, il n'y a pas de règle qui détermine la taille de l'échantillon mais plutôt l'objectif de la recherche ainsi que la qualité des informateurs (Loiselle et Profetto et McGrath, 2007).

Notre processus d'échantillonnage s'appuie consciemment et volontairement sur le choix des participants dont la compétence est considérée comme étant pertinente en lien avec la problématique de notre recherche. Il importe donc que l'échantillon soit composé des enseignantes ou des enseignants ayant déjà vécu cette problématique. Compte tenu des limites d'un essai professionnel, nous avons retenu la participation de cinq enseignantes ou enseignants, d'un même CÉGEP, ayant les deux caractéristiques suivantes :

1. Avoir déjà enseigné lors du stage d'intégration ;
2. Avoir un minimum de deux sessions d'expérience à effectuer une évaluation certificative en lien avec le stage d'intégration.

2.2 La description

Compte tenu que le nombre de personnes participantes est de cinq et que nous souhaitons éviter toute information permettant d'identifier une de ces personnes, les profils ne seront pas détaillés spécifiquement. Soulignons qu'il s'agit de cinq participantes ou participants ayant suivi une formation initiale en soins infirmiers ou une formation de premier cycle universitaire en sciences infirmières. Leurs années d'expérience dans l'enseignement au collégial se situent entre 3 ans et 18 ans. Les personnes participantes sont identifiées par un des numéros suivants : 015 ; 016 ; 018 ; 020 ; 022.

3. LA COLLECTE DES DONNÉES

Rappelons que le principal outil méthodologique lorsqu'il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative, est la personne qui effectue la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, il importe de préserver le contact et l'interaction avec les participants dans la mesure où l'on souhaite que le sens donné à la réalité soit co-construit entre la personne qui effectue la recherche et les participants (*Ibid.*). Dans cette optique, l'utilisation de stratégies souples lors de la collecte des données nous apparaissait primordiale ce qui nous a amené à opter pour l'entrevue semi-dirigée. Celle-ci s'insère avec réalisme, selon des

considérations d'ordre matériel et temporel, dans le cadre de notre recherche considérant que les sujets à rencontrer étaient au nombre de cinq.

3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est une forme reconnue de collecte de données pour le type de recherche qui nous occupe, soit une recherche qualitative. L'entrevue constitue une forme d'interaction verbale face-à-face, de personne à personne, dont l'engagement est de partager une expertise afin de dégager ensemble une compréhension d'un phénomène auquel les deux personnes se disent intéressées (Savoie-Zajc, 2004). La personne qui participe à la recherche peut effectuer une description substantielle de son vécu. « L'une de ses forces principales est qu'elle donne un accès direct à l'expérience des individus. Les données produites sont riches en détails et en descriptions » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). La définition suivante, présentée par Savoie-Zajc (2009) concernant l'entrevue semi-dirigée, nous révèle que cette technique sied très bien à notre posture épistémologique interprétative :

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 (p. 340).

Dans l'entrevue semi-dirigée, la chercheuse ou le chercheur se place en situation pour favoriser l'échange de sorte que la personne qui participe à la recherche puisse s'exprimer librement et ce, en lien avec les thèmes de recherche définis au préalable (2009). Tout en s'inspirant des propos de Savoie-Zajc (*Ibid.*), soulignons que les thèmes ont été préparés par la chercheuse qui en a déterminé la pertinence à la lumière du cadre de référence et plus particulièrement à partir du cadre opérationnel des règles ou principes éthiques liés à l'évaluation d'une compétence (tableau 6).

Avant de débiter notre collecte de données, nous avons fait une première « expérience-pratique » avec une autre personne participante. Celle-ci présentait les deux caractéristiques retenues préalablement en lien avec notre échantillonnage. Cette première expérimentation nous a permis de faire quelques ajustements à notre questionnaire et s'assurer de bon fonctionnement de notre matériel d'enregistrement.

3.2 Le déroulement de la collecte des données

Dans un premier temps nous avons communiqué de vive voix et de façon individuelle, avec les cinq personnes sélectionnées afin de s'assurer qu'elles reçoivent l'information pertinente avant que soit effectuée la collecte des données. Nous leur avons remis en main propre une copie de l'invitation à participer au projet de recherche, copie qui fait office de lettre d'information et de formulaire de consentement éclairé. Les rendez-vous pour la journée d'entrevue de chacune des cinq personnes ont été déterminés avec celles-ci de vive voix.

La collecte des données s'est étendue sur une période de 12 jours. Précisons que tout juste avant cette période de collecte des données, les personnes participantes venaient de terminer l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial.

L'entrevue semi-dirigée s'est effectuée en face à face et la durée a été de 50 à 75 minutes. Les entrevues ont été effectuées par la chercheuse dans un endroit propice au déroulement d'une telle rencontre, et ce, suite à la prise d'un rendez-vous.

Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et retranscrites en vue de permettre une analyse détaillée des réponses verbales.

D'entrée de jeu, nous avons remercié la personne pour sa participation à notre recherche. De plus, nous lui avons rappelé les buts de la recherche et la précieuse

contribution de ses propos pour notre collecte des données. Par la suite, nous nous sommes enquis de l'accord de la personne quant à l'utilisation d'une bande audio pour enregistrer l'entrevue tel que cela était indiqué dans la lettre d'invitation à participer au projet de recherche et le formulaire de consentement éclairé (annexe D). Nous avons évoqué de nouveau, les mesures mises en place pour assurer la confidentialité.

En respectant le guide d'entrevue (annexe E) élaboré au préalable, nous avons débuté l'entrevue par des questions plutôt d'ordre général concernant leur vision de ce qu'est une compétence. Par la suite nous avons abordé le thème de l'évaluation des apprentissages suivi du thème de l'éthique évaluative. Les thèmes retenus ont été explorés essentiellement à partir de questions ouvertes permettant aux enseignantes et enseignants d'exprimer leurs propos avec davantage de précisions. Malgré le fait que l'on puisse observer quelques variations d'une entrevue à l'autre à savoir l'ordre des questions ou d'autres détails (Savoie-Zajc, 2009), nous avons maintenu une certaine constance.

En clôture d'entrevue, chaque participante a été informée qu'une rencontre subséquente aura lieu à l'automne 2013 afin de valider les propos recueillis à savoir si leur analyse traduisait bien leur pensée.

La validation des propos de chaque personne participante s'est effectuée en novembre 2013. Un résumé écrit, comportant les propos émis par la personne participante lors de l'entrevue, a été remis personnellement à chacune. Ainsi, chaque personne a été en mesure de valider ses propos, les corriger ou compléter des informations liées à l'entrevue.

4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a constitué une étape nécessitant un travail d'envergure. Pour reprendre les propos de Paillé (1996), soulignons que dans le contexte d'une recherche qualitative « l'analyse des données est l'opération la plus déterminante » (p. 180). Concernant le présent essai, il s'agissait de saisir le sens des données qualitatives recueillies, issues des entrevues semi-dirigées.

4.1 L'analyse qualitative

D'ordre général, l'analyse qualitative « a pour objectif de classer et de structurer les données, et d'en extraire le sens » (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007, p. 400). Il s'agit d'une démarche qualifiée de discursive et signifiante de reformulation des propos recueillis (Paillé, 1996), pour notre part, lors d'entrevues semi-dirigées. Deslauriers (1991) indique qu'effectuer l'analyse des données réfère continuellement « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Paillé (1996) précise que les méthodes qualitatives visent une compréhension du discours en proposant au lecteur une interprétation argumentée.

Tout en s'interrogeant sur le sens contenu dans les données, la chercheuse s'est assurée de valider avec les participantes et les participants si les classifications prenant forme semblaient bien-fondés (Savoie-Zajc, 2004).

4.1.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique se situe dans le domaine de l'analyse qualitative et consiste à extraire et synthétiser des thèmes présents au sein des données recueillies (Paillé, 1996). Fortin (2010) décrit l'analyse qualitative comme étant un « processus qui consiste à organiser et interpréter des données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des modèles de référence » (p. 459). Considérant l'importance accordée aux propos des sujets dans le cadre de notre recherche qualitative/interprétative, il était essentiel de se pencher méticuleusement sur le corpus et en dégager des thèmes pour éventuellement les analyser. A l'instar de Paillé (1996) nous croyons que l'analyse thématique constitue un outil très utile et efficace considérant qu'il s'agit d'une première expérience de recherche pour l'auteur de cet essai.

Nous avons transcrit le contenu verbatim des entrevues sur papier. Par la suite, le traitement des données s'est fait selon un mode tout-à-fait naturel et pratique soit en

sélectionnant des données pertinentes, des extraits des textes en utilisant des crayons surligneurs dont la couleur différait. Cette activité a permis de dégager des unités de sens selon les catégories du cadre opérationnel et éventuellement leur conférer une certaine signification favorisant l'émergence des thèmes. Ceux-ci sont inscrits en marge du verbatim.

Dans la présente recherche, notons que les catégories du cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence que l'on retrouve dans le tableau 6, ont guidé l'analyse des données. Concernant l'analyse des données, nous avons fait notre propos suivants de Savoie-Zajc (2004) : « les différentes dimensions qui ont servi à qualifier les concepts sont toutefois mises de côté, pour le temps de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 140). Savoie-Zajc (2004) qualifie cette position d'inductive modérée (*Ibid.*, p. 139). Quoique le cadre de référence puisse être utile, nous voulions éviter qu'il soit restrictif.

5. ASPECTS ÉTHIQUES

Dans un premier temps, précisons que notre projet de recherche a fait l'objet d'une demande de certification éthique auprès du comité éthique de la recherche du CÉGEP concerné. Notre projet de recherche a été approuvé et cette décision nous a été transmise par courriel. La décision a été transmise à la Direction des études de ce même CÉGEP.

Par ailleurs, étant soucieuse du respect des principes éthiques destinés à la protection des humains lorsque ceux-ci participent à une recherche, nous avons pris les mesures qui s'imposent afin d'assurer un consentement libre et éclairé, d'assurer le respect de la vie privée et des renseignements personnels ainsi que d'assurer le respect et une ouverture d'esprit à l'opinion d'autrui et des points de vue divergents.

5.1 Respect du consentement libre et éclairé

Le respect du consentement libre et éclairé est un principe fondamental dans toutes les relations entre la chercheuse ou le chercheur et les personnes humaines participant à la recherche (Harrisson, 2004). Cela implique que les participantes et les participants acceptent ou refusent, de plein gré, de se prêter à la recherche et ce, après avoir reçu et compris toute l'information pertinente à cet égard (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). Les gens participant à la recherche « doivent être informés de ce qu'on attend d'eux et ils doivent librement consentir à agir en ce sens » (Harrisson, 2004, p. 46). Le respect de ce principe inclut également la possibilité pour la participante ou le participant de se retirer de l'étude à tout moment et ce, sans subir de sanction ni de peine. La preuve de ce consentement se concrétise par la signature d'un formulaire de consentement (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). Ce formulaire comporte des renseignements quant à l'objet de la recherche et sur ce que l'on attend de la part des participantes et des participants (*Ibid.*). En ce qui nous concerne, nous avons remis aux participantes et aux participants, une lettre expliquant les tenants et aboutissants de notre projet de recherche ainsi que nos attentes par rapport à leur rôle ce qui leur a permis de faire un choix libre et éclairé quant à leur participation au projet. Nous considérons que la participation à notre projet de recherche ne représentait pas de risques quelconques, que les participants éventuels ne présentaient pas de vulnérabilité particulière. Nous avons tout de même fait signer un formulaire de consentement à chaque personne participant au projet et ce, lors de l'entrevue semi-dirigée. Sur ce formulaire, était indiqué le caractère libre du consentement ainsi que les informations quant aux avantages et inconvénients potentiels en lien avec la recherche en question (annexe D).

5.2 Respect de la vie privée et des renseignements personnels

Le respect à la vie privée et des renseignements personnels implique la préservation de l'anonymat ainsi que la confidentialité et la protection de l'accès aux informations fournies par les participantes et les participants à la recherche (Loiselle et

Profetto-McGrath, 2007). Harrisson (2004) souligne la particularité de la recherche qualitative à l'égard de ce principe compte tenu des liens susceptibles de se développer entre la personne qui fait la recherche et les sujets y participant. En souhaitant établir un climat de confiance en vue d'obtenir des informations valides, la chercheuse ou le chercheur peut être confronté à des situations qui ne sont pas en lien direct avec la recherche (*Ibid.*). Ainsi, il rappelle que même si les participantes et les participants ont signé un consentement, il importe d'être vigilant et d'agir avec circonspection (*Ibid.*). Nous croyons que le respect doit être omniprésent dans notre relation avec les participants ; le respect inspire la confiance. Pour que le participant s'implique il doit avant tout se sentir respecté, particulièrement en ce qui concerne la confidentialité. Cela favorise l'expression de propos authentiques d'où des données riches. Il importe d'être très vigilant en vue d'appliquer en tout temps ce principe car nous savons que lors d'une interaction chercheur-participant de recherche, les propos de ce dernier peuvent contenir des éléments personnels empreints d'émotivité. «Il revient au chercheur d'agir avec circonspection devant ces situations».

Considérant le nombre restreint de participantes et de participants ainsi que les informations qualitatives qui seront présentées dans notre recherche, il s'est avéré très important de ne pas laisser filtrer l'identité des personnes de sorte qu'un lien quelconque puisse être établi (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). À cet égard, Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de la participante ou du participant. La confidentialité est assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les enregistrements et les fichiers électroniques seront gardés en sécurité dans un endroit à accès limité, soit dans un classeur verrouillé au Bureau de la recherche d'une institution collégiale et seront conservés pour une période de 5 ans. Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles prévues dans le cadre de cette recherche. Les seules personnes qui auront accès à ces données sont la chercheuse et la directrice de l'essai.

Enfin, Harrisson (2004) affirme qu'au-delà des dimensions éthiques touchant l'anonymat et la confidentialité, il importe que la chercheuse ou le chercheur soit respectueux de l'opinion d'autrui et demeure ouvert aux points de vue divergents pouvant être exprimés par les participantes et les participants. Considérant l'importance de développer des liens sociaux pour l'établissement d'un climat de confiance entre le chercheur et les participants en vue d'obtenir des informations valides, ce respect et cette ouverture sont essentiels.

5.3 Évaluation des avantages et des risques

Il faut considérer que tous les projets de recherche comportent certains risques (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007). Cependant, ces risques sont très souvent minimes (*Ibid.*). Harrisson (2004) affirme que « la notion de risque minimal est difficile à circonscrire » (p. 47). En lien avec un projet de recherche, un risque est considéré minimal pour la participante ou le participant, s'il n'est aucunement supérieur à ceux normalement encourus dans la vie de tous les jours (Harrisson, 2004 ; Loiselle et Profetto-McGrath, 2007).

Nous considérons que les risques encourus par les participantes et les participants en lien avec cette recherche sont certainement minimes, voire même inexistant.

6. SCIENTIFICITÉ DE L'ESSAI

Les critères de scientificité sont différents selon la posture épistémologique adoptée. En ce qui nous concerne, il importe de s'attarder sur les critères qui « siéent davantage à la recherche qualitative/interprétative » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 142), « il s'agit des critères de crédibilité [...], de transférabilité [...], de fiabilité [...] » (*Ibid.*). Ces critères « constituent des stratégies pour rendre [...] les résultats et les conclusions plus fructueuses et pertinentes aux yeux de la collectivité scientifique » (Roy, 2009, p. 213).

Concernant la crédibilité, Loisel (2001) précise que celle-ci « a trait à la quantité et à la qualité des données recueillies » (p. 91). À ce sujet, Savoie-Zajc (2004) affirme qu'« une recherche est [...] jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent » (p. 125). Afin de donner une crédibilité à cet essai, nous utiliserons la triangulation indéfinie c'est-à-dire que nous sommes retournés auprès des sujets de notre recherche afin de vérifier si les propos exprimés lors de la cueillette des données sont reproduits avec justesse. « Le fait de retourner au sujet étudié [...] pour s'assurer que cela correspond bien à sa perception [...] est une excellente façon de trianguler les résultats d'une recherche » (Karsenti et Demers, 2004, p. 223). Dans le même ordre d'idée, Roy (2009) reconnaît la pertinence de retourner aux participants de la recherche car cela constitue une opportunité de valider les résultats.

Nous comptons également sur la construction de notre cadre de référence, que nous considérons solide, afin d'assurer une crédibilité. Gohier (2004) insiste sur la rigueur avec laquelle doit être construit le cadre de référence, et ce, « dans un esprit critique et un discours argumentatif » (p. 105). À cet égard, Gohier (2004b) précise qu'il s'agit d'une « condition *sine qua non* de sa crédibilité » (*Ibid.*, p. 89).

Concernant également le cadre de référence, Gauthier (2007) suggère qu'en « intégrant des éléments de théories reconnues et acceptées [...], le chercheur pourra plus facilement convaincre ses lecteurs des implications plus larges de ses conclusions » (p. 214). Cela rejoint le critère de la transférabilité, critère qui correspond au fait que le lecteur de la recherche puisse « juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes » (Loisel, 2001, p. 91). Toujours pour souscrire à la transférabilité, nous avons donné une place importante à la description et à l'analyse du contexte à l'étude. Savoie-Zajc (2004) se montre insistante sur ce point : « Le chercheur a la [...] responsabilité de fournir des descriptions des contextes à l'intérieur desquels s'est déroulée la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 143). Gohier (2004) va dans le même sens en soulignant la contribution d'une « riche description du contexte » (p. 7) lorsqu'elle évoque d'assurer, même limitée, la transférabilité. Également en vue d'assurer la transférabilité, nous avons

fourni les caractéristiques descriptifs des profils des participantes ou participants de notre essai.

En ce qui a trait au critère de fiabilité, Savoie-Zajc (2004) précise qu'il porte sur la cohérence du processus de la démarche ainsi que les justifications des différentes décisions prises au cours du processus. Le recours à notre directrice d'essai constitue un moyen de répondre à ce critère de scientificité : « le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui l'interroge sur les décisions prises au cours de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 146). Notre directrice d'essai a agi à titre d'experte externe et ce, tout au long du processus de notre projet de recherche. Ses précieux conseils empreints d'expertise et d'objectivité sont bénéfiques et permettent d'évaluer la pertinence de l'ensemble de notre démarche. En bénéficiant d'une directrice d'essai nous considérons qu'il s'agit là d'un deuxième regard permettant de mieux prendre conscience de nos biais et de confirmer nos interprétations (Roy, 2009).

Le chapitre de la méthodologie a permis de préciser le type de recherche, les participantes et les participants au projet de recherche ainsi que la méthode de collecte des données et d'analyse des données utilisées. Nous pouvons maintenant présenter les résultats de la recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente et analyse les données recueillies. Cette étape de notre processus de recherche, s'est effectuée à partir des propos issus des entrevues semi-dirigées effectuées auprès des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers d'un même CÉGEP. Des unités de sens ont été dégagées des propos des participantes et des participants, une signification en a émergé, ce qui a permis de relier ces unités de sens au cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence (tableau 6). Ces principes sont regroupés sous les catégories suivantes : les assises, la responsabilité, la relation et la communication.

Quoique notre recherche s'appuie sur le cadre opérationnel présenté dans le tableau 6, nous voulions éviter que ce cadre soit restrictif. Ainsi, nous avons laissé place à l'émergence d'autres catégories. Bien que nous soyons conscientes que ces catégories ne soient pas des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence, nous croyons important de les présenter, car elles ont émergé lors de l'analyse des résultats. Ces deux premières catégories sont : le concept de compétence, de même que l'expérience et la formation. Un résumé analytique complètera ce chapitre.

1. CONCEPT DE COMPÉTENCE

Considérant l'objectif de recherche, nous croyons qu'il est pertinent d'apprécier le point de vue des enseignantes et des enseignants sur la définition du concept de compétence compte tenu que ce concept se situe au cœur de cet essai comme en témoigne le cadre de référence.

Certaines enseignantes et certains enseignants interviewés ont utilisé différents et multiples termes en vue de définir le concept de compétence. Les termes suivants utilisés par les participantes et les participants démontrent une certaine difficulté à conceptualiser une compétence. Ainsi, des termes comme : les éléments à atteindre ; c'est une structure ;

c'est des connaissances à appliquer ; c'est une intégralité ; c'est plusieurs savoirs imbriqués ; c'est d'atteindre des objectifs, leurs ont servi à définir une compétence. Cependant, le discours de certaines et certains autres est beaucoup axé sur des notions théoriques comme en témoignent les deux extraits suivants :

Une compétence, c'est un ensemble de choses démontrées, [...] c'est plus que la répétition d'actes que l'on va faire, un à la suite de l'autre. C'est quelque chose que je vais démontrer pis ça a plusieurs facettes. C'est plusieurs savoirs que je vais imbriquer les uns dans les autres pour démontrer que j'ai la compétence. (022, p. 1).

C'est les connaissances que l'étudiant applique dans des conditions particulières. Donc, c'est avec l'appropriation des connaissances déclaratives, procédurales pis conditionnelles, avec tout ça, réuni ensemble, regroupées, ça lui permet d'atteindre un certain niveau, d'appliquer des connaissances dans des circonstances particulières, dans un contexte. (020, p. 1)

Il nous apparaît nécessaire de souligner une constante dégagée des propos de l'ensemble des répondantes et des répondants. En effet, leurs propos démontrent une convergence vers l'idée que la compétence liée au stage d'intégration exige de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, un savoir-agir complexe: « C'est une compétence complexe parce que justement, elle fait appel à plusieurs niveaux. On ne peut pas dire des niveaux d'intelligence mais plusieurs habiletés pis, autant des habiletés physiques que des habiletés intellectuelles » (022, p. 1). L'affirmation suivante fait également foi de cette convergence :

C'est une compétence très complexe parce que, il y a plusieurs éléments de compétence. [...] c'est autant au niveau de l'application [...] que des connaissances théoriques, aussi au niveau des valeurs, tout est un, regroupé ensemble. Donc c'est de niveau assez, très complexe, oui (020, p. 1).

2. EXPÉRIENCE ET FORMATION

Soulignons que tous les membres du corps professoral rencontrés dans le cadre de cette recherche, ont témoigné à l'effet que l'évaluation constitue l'aspect le plus ardu de

leur travail. Voici des propos émis sur ce sujet par une participante qui considère que c'est difficile d'évaluer la valeur de la performance d'une étudiante ou d'un étudiant:

Je trouve ça difficile des fois de justifier puis d'être...de s'assurer d'être équitable dans nos évaluations. Donc je trouve que l'évaluation, je pense que c'est la partie la plus difficile de mon travail (020, p. 3). Parce qu'y a toujours des subtilités dans l'évaluation que tu seras peut-être pas capable de capter pour donner une évaluation adéquate, là, à l'étudiante » (020, p. 4).

Cette même enseignante dit vivre beaucoup d'hésitation et avoir de la difficulté à statuer quant au niveau de performance où situer l'étudiante ou l'étudiant à partir des critères d'évaluation: « Est-ce que je mets tant ou tant? [...] j'ai beaucoup de difficulté à octroyer une note pis de me sentir bien avec la note que j'octroie » (020, p. 6). Concernant les évaluations liées au stage la participante affirme: « C'est un continuel questionnement [...], je passe une semaine comme il faut de réflexion » (020, p. 6).

Dans le même ordre d'idée, voici les propos d'une autre participante ayant plusieurs années d'expérience: « C'est sûr que l'évaluation c'est majeur. Pis c'est la chose la plus difficile » (022, p. 5).

Paradoxalement, ces enseignantes et ces enseignants ont le sentiment que parmi tous les aspects de leur travail, l'évaluation est celui pour lequel ils sont le moins préparés. Le témoignage de cette enseignante, ayant plus de cinq ans d'expérience, est intéressant: « Je pense que je manque encore beaucoup de connaissances sur comment donner une rétroaction adéquate à l'étudiante, comment, heu...peut-être aussi de voir, est-ce que, quand on octroie la note, est-ce que c'est une note qui est adéquate » (020, p. 3). Cette même enseignante ajoute: « Je trouve que j'suis pas encore super efficace dans l'évaluation. Fait que j'ai une petite insécurité au niveau de mon évaluation, plus que dans n'importe quoi d'autres-là » (020, p. 15). Lorsqu'elle aborde ce sujet, une enseignante

affirme ceci : « C'est certains que [...] j'ai l'intention d'aller augmenter mes connaissances, là, par rapport à l'évaluation » (022, p. 6).

Les personnes participantes ont peu ou pas de formation académique en lien avec l'évaluation des apprentissages. Leur savoir-faire en évaluation relève surtout d'apprentissages expérientiels.

Une jeune enseignante exprime bien son sentiment d'incertitude lié à la justesse de ses évaluations, situation qu'elle attribue au manque de formation et d'expérience : « Il y a aussi l'expérience qui vient là-dedans. [...] c'est nouveau pour moi l'enseignement; [...] je n'ai pas appris à être enseignante. J'ai appris à être une infirmière ». (016, p.6).

La majorité des enseignantes et enseignants rencontrés estiment que l'expérience contribue à augmenter le sentiment d'assurance, de confiance envers leur jugement évaluatif. Lors des entrevues, quatre enseignantes et enseignants sur les cinq rencontrés ont fait spontanément référence au lien entre l'expérience et le sentiment de confiance. Les propos de cette enseignante attestent de cette réalité particulièrement lorsqu'il s'agit d'une évaluation associée à une compétence:

Quand j'ai commencé comme enseignante, j'trouvais ça très dure [...], bon ben comment je fais pour évaluer dans l'fond mon étudiante face à tous ces éléments de la compétence. C'est sûr qu'avec l'expérience [...] je trouve que de plus en plus je suis capable de me l'approprier et de travailler avec plus facilement (015, p. 2).

Le témoignage de cette autre participante situe bien sa perception, également en lien avec ce sujet : « Je pense que je progresse avec mon expérience mais j'ai encore beaucoup de chemin à faire aussi pour me sentir bien au niveau de l'évaluation pis t'sais me sentir compétente dans cette tâche-là (020, p. 6).

Une enseignante comptant plus de 10 ans d'expérience avoue avoir besoin de sentir qu'elle fait un bon boulot lorsqu'elle évalue. À savoir comment elle qualifie les

évaluations qu'elle fait, cette enseignante affirme : « Je pense qu'elles sont justes parce que j'ai beaucoup d'expérience [...], mais elles sont justes à mon avis aussi parce que j'ai accepté de discuter avec d'autres de ma vision des choses » (022, p. 11).

3. PRINCIPES ÉTHIQUES

Le présent chapitre est donc centré sur la présentation et l'analyse des données recueillies en lien avec l'objectif de la recherche. Rappelons que cet objectif était d'identifier les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers dans un même CÉGEP. L'analyse de l'ensemble des données recueillies est présentée et reliée au cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence. Ces principes sont regroupés sous les catégories suivantes : les assises, la responsabilité, la relation et la communication.

La question de recherche posée est à savoir : Quels sont les principes éthiques qui sont appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers, d'un même CÉGEP?

À cette question, il n'y a pas de réponses qui puissent être claires, simples faciles. L'évaluation certificative d'une compétence telle qu'elle est conçue et vécue par les participantes et les participants, permet de mieux identifier les principes appliqués. Nous présentons les résultats suivants.

3.1 Les assises

Dans cette partie, à partir des données recueillies, nous présentons les principes éthiques que nous situons comme étant les assises de l'évaluation certificative d'une compétence selon le cadre opérationnel (tableau 6).

3.1.1 Évaluer : au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante

L'ensemble des enseignantes et des enseignants interviewés considère l's comme devant être utile avant tout pour l'étudiante et pour l'étudiant. À cet égard, le propos suivant d'une participante, quoique bref, l'exprime clairement : « Le but de l'évaluation c'est de permettre à l'étudiant de progresser » (020, p.3). Dans le même ordre d'idée, une participante précise que « l'évaluation c'est utile pour l'étudiant; il va pouvoir se situer où il est dans son évaluation ou dans son évolution parmi ses trois années. L'étudiant a quand même un portrait de ce qu'il faut qu'il améliore » (018, p. 3).

Dans l'intérêt des étudiantes et des étudiants, les enseignantes et enseignants se méfient de juger trop hâtivement le niveau général de réussite. Considérant le caractère complexe du processus d'évaluation d'une compétence, considérant l'importance d'en saisir le développement et ce, dans l'intérêt des étudiantes et des étudiants, une participante souligne qu'il est indispensable que l'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire même sur plusieurs semaines :

L'évaluation, ça se fait de façon graduelle, c'est-à-dire tout le long du temps qu'on a. C'est plus pédagogique pour eux. Parce qu'il y a certaines journées, comme nous aussi, une journée l'étudiante est correcte et parfaite puis le lendemain, ça peut aller moins bien (016, p. 3).

Cette enseignante précise sa pensée et ajoute :

Lorsqu'on évalue de façon graduelle, on arrive vraiment à se fixer, à avoir une idée plus claire; on évalue l'étudiante pour ce qu'elle est, pour ce qu'elle est capable de faire, pour ses performances, pour ce qu'elle donne. Pour porter une évaluation juste, je trouve que ça doit être de façon graduelle (016, p. 3).

À ce sujet, cette autre enseignante exprime à son tour sa perspective : « Je pense que l'évaluation doit se faire, t'sais, progressivement pis qu'y ait une évolution là, pis qui est importante, qu'on doit considérer » (020, p. 7).

Le discours de tous les membres du corps professoral participants révèle leur souci quant à la réussite des étudiantes et des étudiants. Les propos suivants de deux enseignantes témoignent bien de ce souci : « On fait beaucoup de choses pour amener l'étudiant à maîtriser, à la fin, la compétence. Il a le droit à des erreurs, il a le droit de se reprendre, puis il a le droit jusqu'à la fin de nous démontrer (022, p. 12).

Si je vois qu'il y a des étudiantes en difficulté, je vais laisser un p'tit lousse à mes étudiantes fortes puis je vais vraiment donner plus de temps à ces étudiantes-là pour vraiment évaluer ce qui se passe [...], puis identifier sont où les faiblesses puis comment on peut les améliorer, comment on peut travailler là-dessus (015, p. 9) [...] parce que mon but premier c'est la réussite de l'étudiante, puis je veux l'amener à ça (p. 11).

Les enseignantes et les enseignants soulignent l'importance de l'évaluation formative pour assurer la progression et favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants : « L'évaluation formative c'est de donner une rétroaction à l'étudiant qui permet de progresser de s'améliorer pendant le stage » (020, p. 3). Une autre enseignante explique :

Dans notre domaine à nous, on a l'évaluation formative en cours de processus. On ne veut pas arriver sans donner le ton puis sans donner une idée à l'étudiant puis arriver à une sanction finale. Il faut l'aviser rapidement de ce qui se passe puis lui permettre vraiment d'atteindre la compétence (022, p. 5).

Les enseignantes et les enseignants relèvent le fait que même si l'évaluation transmise est susceptible de mécontenter l'étudiante ou l'étudiant, de le contrarier, il est de leur devoir de leur communiquer leurs faiblesses. Cela est tout-à-fait compatible avec le souci de favoriser la réussite de l'étudiante et de l'étudiant : « Ma responsabilité c'est de bien aviser l'étudiante aussi le plus tôt ou le plus rapidement possible quand je détecte qu'il y a une difficulté pour qu'elle puisse y travailler » (022, p. 8). Cette personne ajoute qu'évaluer « c'est ramener l'étudiant aussi en lui spécifiant ce qui pose problème pour qu'il puisse faire des modifications pour arriver au but ultime, donc de réussir » (022, p. 20). Les enseignantes et les enseignants souhaitent ainsi favoriser la prise en charge, par l'étudiante

et l'étudiant, de ses apprentissages et de sa réussite. Une enseignante décrit sa démarche pédagogique comme suit:

Pour moi ça va être important d'aviser l'étudiante que s'il n'y a pas de changements, [...] c'est quelque chose qui peut faire changer le résultat. Puis même ça devient : « ça je te le dis verbalement, je te dis de corriger ce tir-là et là, je vais mettre une annotation dans ton cahier pour dire que je t'en ai parlé. Puis si je vois que ça ne change pas, c'est quelque chose que je vais suivre tout au long de ton processus de stage et qui, à la fin, peut faire la différence entre une note de passage ou la non attribution de la note de passage » (022, p. 6).

3.1.1.1 Assurer respect et transparence

Les cinq enseignantes et en enseignants participants sont unanimes à dire que le respect et la transparence sont incontournables pour s'assurer d'une évaluation qui se veut au service et dans l'intérêt de l'étudiante et l'étudiant. Plusieurs propos recueillis auprès des participantes et des participants démontrent leurs préoccupations quant à ces exigences. L'importance accordée au respect a été soulignée spontanément et à plusieurs reprises dans leurs discours. Une enseignante nous partage ce qu'elle exprime concrètement à ses étudiantes et ses étudiants : « On est égaux comme personne dans un système; moi je suis un professeur et toi tu es une élève. Je dois te respecter, tu dois me respecter. Je vais te laisser la chance de t'épanouir » (022, p. 13). À ce sujet, voici les témoignages de deux autres participantes et participants : « Le respect, c'est toujours omniprésent, autant dans ma façon d'approcher l'étudiante que ce que je vais demander à l'étudiante. Le fait que je réponde avec respect, on dirait que t'influence la personne » (020, p. 20-21).

Je pense qu'ils ont autant droit au respect que moi j'ai droit au respect fait que ça c'est important, les valeurs de respect, de bonne entente, qu'il y ait une confiance vraiment entre chaque personne soit l'enseignante et l'étudiante (015, p. 11). Le respect de chaque étudiante, c'est important! (p. 15).

La notion de transparence est au cœur du discours des enseignantes et des enseignants. Pour eux, la transparence doit faire partie de tous les aspects liés à l'enseignement. Ils s'entendent sur le fait qu'il importe de ne rien cacher à l'étudiante et

l'étudiant que ce soit concernant les règles appliquées, les critères d'évaluation ou encore à ce qui a trait aux informations transmises lors du jugement évaluatif :

Dans mon enseignement, à travers mon enseignement, l'étudiant devrait savoir vraiment à quoi s'attendre à son évaluation. Ton enseignement devrait refléter ce que tu vas évaluer. Parce que tu ne peux pas leur enseigner A puis tu vas les évaluer sur B (016, p. 5).

Vraiment, la note c'est en fonction des attentes versus ce que l'étudiant fait. Dans mes évaluations, il n'y a pas de surprise. Souvent, ils sont venus me dire : « moi, c'est ce à quoi je m'attendais » (016, p. 13). C'est cartes sur table, on peut dire dès le départ avec les étudiants. À ce moment-là, si un étudiant ne le respecte pas mais c'est sûr que ça ne va pas être une surprise. L'étudiant sait déjà parce qu'on en avait parlé en long et en large (016, p. 18).

Lorsqu'on va en stage on explique c'est quoi l'évaluation, quels points on va évaluer pour que l'étudiant sache, s'attende à ce sur quoi on va l'évaluer (018, p. 2). Dès le début des stages on présente les objectifs, on leur donne des exemples de ce que l'on attend d'eux. On fait des contrats d'apprentissage pour ceux qui sont en difficulté (018, p. 9).

Une enseignante souligne la nécessité de présenter des faits précis à l'étudiante ou l'étudiant lors de l'évaluation : « On ne peut pas juste octroyer une note et dire tu mérites tant, mais il faut justifier » (020, p. 3). Dans le même ordre d'idée, une autre participante affirme souhaiter être transparente le plus possible : « Je n'ai rien à cacher à l'étudiant » (018, p. 16).

3.1.2 S'interdire de nuire à l'être humain

Les cinq enseignantes et enseignants interviewés reconnaissent l'impact qu'une évaluation peut avoir sur le développement et le cheminement de l'étudiante et de l'étudiant. Ils sont conscients de ce fait, ils se disent soucieux de s'assurer de ne pas nuire à l'étudiante et à l'étudiant: « Je donne priorité à l'élève. Je veux toujours que ce soit constructif » (018, p. 16). Une évaluation au service et dans l'intérêt de l'étudiante et de l'étudiant rend donc implicite l'interdiction de leur nuire. Ainsi, une enseignante parle de la nécessité de favoriser un climat d'apprentissage afin « de permettre à l'étudiante de se rendre jusqu'au bout, même si c'est des situations que je sais difficiles, j'essaie de toujours

être à l'écoute puis d'éviter d'avoir des jugements trop hâtifs et des jugements de valeur » (022, p.8). Dans le même ordre d'idée, une répondante affirme ceci :

Lors d'un jugement évaluatif, c'est l'étudiant qui va être au cœur de mon questionnement. Ça va vraiment être pour l'étudiant; je veux qu'on fasse le choix le plus adapté pour lui, même si il est négatif le choix. Je vais y aller selon ce qui est le mieux (015, p. 21).

Ce souci de ne pas nuire se reflète à travers les propos suivants d'une enseignante qui se dit préoccupée et se questionne lorsqu'une étudiante ou un étudiant vit une situation d'échec : « Est-ce qu'on a tout fait ce que l'on pouvait pour elle? » (015, p. 12).

L'ensemble des participants est unanime à reconnaître qu'une évaluation a un impact positif ou négatif sur l'estime de soi de l'étudiante et de l'étudiant. À cet égard, ils affirment prendre certaines précautions en vue de préserver l'estime de soi, particulièrement lorsque l'évaluation souligne des aspects négatifs ou annonce une situation d'échec. Une enseignante précise : « il y a une façon d'amener l'évaluation pour ne pas, non plus, démolir un étudiant » (020, p. 5). Comme l'explique une autre participante :

Je vais vraiment faire attention à comment je vais lui apporter ça...qu'est-ce que je vais lui dire, les explications que je vais lui donner. Ça c'est certain que j'veis faire attention! La confidentialité aussi. Je vais m'arranger pour être dans un milieu fermé, qu'il n'y ait personne d'autre qui écoute justement pour ne pas que l'étudiante puisse se sentir diminuée (015, p. 18).

Cette enseignante ajoute : « Il y a aussi dans l'approche avec l'étudiante, tu sais, il ne faut pas lever le ton. Il faut faire attention à notre langage afin de ne pas atteindre la personne, ne pas lui créer de préjudice » (020, p. 13). À ce sujet, deux autres participantes expriment un point de vue similaire : « Je suis quelqu'un de positif dans la vie et je lui démontre tout le côté positif qu'elle a, ses bons côtés [...] pour qu'elle puisse avoir une bonne estime de soi. Je fais attention aux mots, aux phrases que j'utilise, la façon que j'le dis » (018, p. 19).

Je ne la compare pas aux autres non plus. Je lui parle vraiment d'elle. Jamais de comparaison avec une personne pour ne pas qu'elle se sente diminuée ou qu'elle sente qu'elle ne suivait pas le groupe. Je fais attention aux commentaires (015, p. 19).

La plupart des membres du corps professoral disent reconnaître détenir un certain pouvoir de par leur statut d'enseignantes et d'enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation : « t'exerces un pouvoir, t'exerces un pouvoir de...d'influencer ses pratiques, ses valeurs; [...] oui, y'a une grosse relation de pouvoir » (020, p. 11-12). Cependant, comme en témoignent les propos suivants, une distinction est faite entre le pouvoir conféré au statut d'enseignante et d'enseignant versus l'abus de pouvoir:

L'enseignante a une autorité parce que c'est elle qui évalue; [...] l'enseignante a un certain pouvoir parce que c'est son mot qui compte; elle a le dernier mot. Mais ce n'est pas un pouvoir de dominateur ou passer les étudiantes et les étudiants sous ses pieds. C'est un pouvoir démocratique. L'évaluation est faite avec les étudiants » (016, p. 9-10).

Une autre enseignante exprime clairement assumer le pouvoir qui lui est dévolu mais insiste sur les obligations liées à ce pouvoir et ce, dans le but de ne pas nuire aux étudiantes et aux étudiants :

C'est clair pour moi, j'n'ai pas d'ambiguïté sur le fait que c'est moi qui sanctionne. Puis oui, si y a une part d'autorité, si l'autorité veut dire que j'ai un jugement à poser comme professionnelle. Oui, y a un jugement professionnel pis c'est moi qui le détiens. [...] j'ai exactement le pouvoir de sanctionner, c'est clair. Mais j'ai des obligations, des obligations de bon professeur, [...] je dois les aider, je dois les supporter, les soutenir, les enligner, les respecter, leur laisser la chance de me démontrer et tout ça » (022, p. 12).

Cette autre enseignante affirme, à son tour, que l'évaluation est perçue comme un acte d'autorité : « C'est sûr qu'une personne qui est en position d'évaluation, elle se sent tout de suite comme, bon pas nécessairement menacée mais t'sais, y a toujours une part d'insécurité » (020, p. 11). Cette même enseignante suggère que selon l'approche utilisée

auprès de l'étudiante ou de l'étudiant, cela peut faire une différence quant à la perception de la personne évaluée par rapport à l'autorité qu'a l'enseignante à son égard :

C'est très important d'avoir du tact. Y'a une façon d'approcher l'étudiant pis t'sais de...d'éviter de lui montrer que t'es en position de pouvoir mais que tu es juste comme une personne qui donne un feedback comme constructif surtout (020, p. 12).

Cependant, elle reconnaît qu'en tant qu'enseignante, il est possible d'influencer les pratiques et les valeurs des étudiantes et des étudiants. De plus, elle ajoute : « Tu peux avoir un pouvoir coercitif aussi au niveau de la note » (020, p. 12). Selon l'enseignante, un fait demeure : « En bout de ligne, c'est l'enseignant qui fait le bilan » (020, p. 11).

Certains propos recueillis laissent transparaître des différences quant à la façon qu'est perçu ce pouvoir en lien avec l'évaluation. Une enseignante expose son point de vue :

Je ne pense pas que c'est de l'autorité ou du pouvoir. Moi je ne le vois pas comme ça, là. Euh...je pense que c'est plus...dans l'fond, l'évaluation permet plus à l'enseignant de voir où son étudiant est rendu au niveau de ses compétences; je pense aussi que ça sert à l'étudiant en tant que tel pour voir lui où il est rendu puis qu'est-ce qui reste à faire [...] mais je ne le vois pas comme un pouvoir ou de l'autorité (015, p. 10-11).

Sur ce même sujet, une des personnes participantes exprime une opinion différente et dit reconnaître un pouvoir aux membres du corps professoral comme, entre autres, sur certains paramètres pouvant influencer sur la performance de l'étudiante et de l'étudiant: « On le sait que si on veut mettre un élève en échec, on peut le mettre en échec en lui donnant les trois cas les plus durs du département pis on sait qu'elle ne sera pas capable d'atteindre l'objectif » (018, p. 18).

Une autre enseignante souligne son devoir de ne pas nuire aux étudiantes et aux étudiants et prendre garde de baser l'évaluation sur des paramètres autres que ceux qui

recouvrent les critères d'évaluation : « Je ne peux pas punir une étudiante parce que sa personnalité ou peu importe, ne fonctionne pas avec moi » (018, p. 9). Dans le même ordre d'idée, cette autre enseignante expose son opinion :

Ce qui est important pour moi dans l'évaluation c'est vraiment que l'étudiante réponde aux critères de la compétence (015, p. 3). Ma responsabilité c'est d'évaluer l'étudiante de façon précise, [...] de l'évaluer le plus équitablement aussi, de l'évaluer selon son rendement, selon ce qu'elle va démontrer, selon ses connaissances, selon aussi ses expériences, eh non selon la personnalité de l'étudiante (015, p. 7). Que l'étudiante soit fine ou que l'étudiante ait eu des moments difficiles pendant la session ou des choses comme ça, je mets ça de côté. Je ne pense pas que ça doit faire partie d'une évaluation. Je pense que c'est vraiment le rendement de l'étudiante, ce qu'elle va démontrer, [...] t'sé, l'évolution (015, p. 7).

Parmi les personnes participantes rencontrées, l'une d'entre elles a souligné, dans ses propos, le concept du risque de porter préjudice aux étudiantes et aux étudiants à travers certaines façons d'agir : « Il faut que tu t'assures de ne pas porter préjudice à l'étudiante. Ce n'est pas parce qu'elle a eu un mauvais stage dans le passé que tu dois le mentionner à tes collègues continuellement, mentionner tes perceptions » (020, p. 13).

3.1.3 S'interroger sur la valeur de sa pratique

En lien avec l'évaluation des apprentissages, la notion de questionnement est présente dans le discours des cinq participantes et participants. Ces enseignantes et enseignants ont exprimé vivre une certaine insécurité voir un malaise par rapport à l'évaluation d'où le fait que le doute, le questionnement sont présents lorsque vient le moment de formuler un jugement évaluatif. À cet effet, les propos de cette enseignante sont particulièrement représentatifs :

J'ai encore beaucoup de difficulté à octroyer une note pis de me sentir bien avec la note que j'octroie. Donc c'est toujours un processus qui me prend un certain temps, une certaine réflexion. Pis d'une session à l'autre aussi là, j'ai eu à me questionner beaucoup (020, p. 6).

Une enseignante souligne que le questionnement est particulièrement présent lorsqu'un jugement évaluatif est susceptible d'être plus contrariant pour l'étudiante ou l'étudiant : « Souvent, quand on a des questionnements, c'est surtout quand ça ne va pas » (016, p. 14). Cette autre enseignante expose son point de vue :

Dans des situations très complexes et majeures où justement on en vient à sanctionner en échec, c'est une préoccupation, une préoccupation de savoir est-ce qu'on positionne bien notre jugement? Est-ce qu'on a considéré tous les éléments? Parce que ça a beaucoup d'implications (022, p. 14).

Considérant la complexité de la compétence liée au stage en milieu authentique ainsi que l'impact du jugement évaluatif sur l'étudiante et l'étudiant, une enseignante avoue que le questionnement est omniprésent lorsqu'elle effectue l'évaluation : « Concernant les stages, c'est un continuel questionnement, t'sais de m'assurer que j'octroie la bonne note. Je passe une semaine comme il faut là de réflexion » (020, p. 6).

Cette même enseignante illustre son vécu et ses interrogations sur la valeur de sa pratique évaluative :

Depuis que je suis arrivée dans l'enseignement, je me suis toujours questionnée. Puis j'ai toujours été voir des personnes ressources, me questionner, voir, est-ce que c'est la bonne façon de faire (020, p. 2). Je trouve que c'est quelque chose que tu dois réajuster continuellement. Puis tu dois te baser aussi beaucoup sur des collègues. Je pense que ça aide beaucoup pour avoir une évaluation efficace (020, p. 3).

Dans le même ordre d'idée, une enseignante affirme : « Si on n'est pas sûre, il faut qu'on soit capable de se référer à d'autres personnes (016, p. 6). Il semble que les enseignantes et enseignants interrogés reconnaissent une nécessité de partager entre collègues les questionnements, les doutes liés à l'évaluation comme en témoignent les propos suivants :

Prendre du recul, consulter des collègues, avoir des sons de cloche, demander une opinion : est-ce que je regarde ça de la bonne façon? Dans l'fond, j'accède à ce que mes collègues eux autres aussi regardent et comment ils considèrent...et ça, ça peut m' aider à me faire une idée si je suis dans le bon sens (022, p. 11).

Une tendance semble se dégager des propos des enseignantes et des enseignants concernant le partage du questionnement entre collègues. L'ensemble des répondantes et des répondants reconnaît l'impact positif du partage du questionnement entre collègues afin d'affiner le jugement évaluatif et d'en assurer la pertinence. Toutes et tous affirment se tourner vers des collègues tantôt pour comparer leurs pratiques évaluatives: « Ça m'est arrivé plusieurs fois d'avoir à comparer les notes que j'octroyais, les commentaires avec une autre enseignante » (020, p. 5); tantôt pour résoudre un dilemme vécu en lien avec une situation d'évaluation particulière, comme en témoigne cette participante :

Je me pose des questions pour commencer. J'essaie de voir pourquoi le dilemme s'est posé. Qu'est-ce qui est arrivé? Qu'est-ce qui a amené ce dilemme-là? Quand je n'suis pas capable de répondre [...], bien là je vais voir avec d'autres enseignantes. Fait qu'on regarde ensemble [...], on essaie de voir comment on peut régler cette situation-là [...]. On veut arriver à un consensus à la fin de tout ça, de dire : « bon bien, qu'est-ce qu'on fait pour cette étudiante-là? ». (015, p. 20-21).

Les propos suivants de deux enseignantes démontrent qu'elles font un lien entre le fait d'avoir une attitude de questionnement et de partager ce questionnement avec des collègues, et le souci de la rigueur, de la justesse du jugement évaluatif :

Je souhaite être rigoureuse dans mon évaluation. Je vais me poser des questions; [...] si y'a quelque chose que j'ai l'impression que j'ai négligée ou que je suis incapable de cerner, je vais ouvrir mon jeu avec une collègue pour voir si je suis bien (022, p. 18).

J'avais deux étudiantes, deux copies que vraiment me je n'étais pas sûre [...]. Fait que là, j'ai demandé l'avis d'autres enseignantes [...]. Je pense que j'ai une copie que j'ai demandé au moins quatre personnes de relire. Parce que je n'étais pas sûre, puis je ne voulais pas être injuste (015, p. 5).

3.1.4 Reconnaître une part de subjectivité dans les évaluations

Les enseignantes et enseignants interviewés présentent des opinions relativement similaires lorsqu'il est question de l'exactitude de leur expertise en évaluation, de la neutralité des jugements évaluatifs qu'ils posent. Dans un premier temps, les participantes et participants reconnaissent toutes et tous qu'un jugement évaluatif peut comporter un part de subjectivité : « Humainement, y'a une part de subjectivité » (022, p. 9). Sur ce sujet, une participante affirme qu'un jugement évaluatif « ça n'peut pas être tout le temps juste objectif, ça n'peut pas être tout le temps juste subjectif; je pense que c'est un mélange des deux (015, p. 2). Cette autre enseignante expose son point de vue :

Ce serait difficile de dire qu'une évaluation est complètement objective en stage en tout cas. Je pense qu'une évaluation de stage est teintée de perceptions. [...] c'est une question de capter des éléments qui sont présents dans l'environnement. Donc, tu ne peux pas être complètement objective parce que juste moi, je ne peux pas percevoir avec mes sens certains éléments qu'une autre enseignante qui serait à côté de moi, percevrait. Donc je pense que c'est impossible d'être complètement objective (020, p. 8).

Leur position respective quant à la place occupée par l'objectivité versus la subjectivité en évaluation comporte des perspectives différentes. Certaines participantes et participants considèrent que les évaluations qu'ils effectuent sont dominées par l'objectivité et concèdent une place beaucoup moindre à la subjectivité. Les propos suivants émis par une participante illustre bien cette perception:

Donc, pour être objective, oui, je pense que je suis assez objective. Une part de subjectivité? Peut-être...oui je dirais (016, p. 6). [...] je pense que comme en stage [...] ça ne va pas être comme à 100 % objectif. Ça va peut-être à 97 % - 98 %, il ne faut pas non plus exagérer (016, p. 8).

Cette autre enseignante exprime à son tour sa perception sur cet aspect de l'évaluation :

Ben en fait, y'a une petite part de subjectivité mais on essaie d'être le plus possible objectif dans l'évaluation (020, p. 1). Je ne peux pas dire que je suis complètement objective mais le fait que ça fait partie de mes valeurs, je pense que ça m'aide à être beaucoup plus objective que d'autres enseignantes (020, p. 6).

Une autre enseignante, quant-à-elle, considère que lors d'un jugement d'évaluation, la portion attribuée à l'objectivité est comparable à la portion attribuée à la subjectivité : « Je crois que c'est 50-50 ».

Quatre personnes participantes sur les cinq rencontrés reconnaissent la présence de biais pouvant influencer le résultat de leur évaluation. À cet égard, cette enseignante affirme que l'objectivité absolue est une utopie : « C'est utopique parce qu'il y a certaines choses qui, sans qu'on le sache, influencent notre façon d'être » (022, p. 10). Cette même enseignante considère que malgré la présence de ces éléments d'influence, cela ne peut pas être suffisant pour statuer entre un échec et une réussite : « À mon avis, y'a trop d'éléments dans tout ça qui contrebalancent les choses, mais oui on a une part de subjectivité ça c'est sûr » (022, p. 10). Pour compléter son propos, cette enseignante précise, concernant la présence de biais : « Mais il faut que tu en sois consciente. D'abord, il faut que tu vois ce biais-là » (022, p. 19).

À travers les témoignages recueillis, il est intéressant de constater l'ambiguïté que suscite chez une enseignante la place que peut occuper la subjectivité dans les évaluations versus l'objectivité. De plus, ses propos laissent transparaître un questionnement encore très présent à cet égard. Les exemples tirés du témoignage de cette participante expose bien cette ambiguïté : « Si y'avait pas de subjectivité on n'aurait pas en mesure d'évaluer une personne. Je pense que, qui on est comme enseignante, c'est de la subjectivité pis je pense que c'est nécessaire » (022, p. 8-9). « Je ne sais pas si c'est adéquat la subjectivité. C'est présent, c'est omniprésent mais on doit faire avec » (020, p. 9). Cette enseignante ajoute concernant l'objectivité absolue: « Si ça existait, peut-être que ça serait préférable à la subjectivité, c'est difficile de se positionner » (020, p. 9).

Les enseignantes et enseignants ont le sentiment d'évaluer honnêtement leurs étudiantes et leurs étudiants. Une enseignante, tout en se disant consciente de la possible présence d'une dimension affective liée à l'évaluation, dimension qu'elle considère comme de la subjectivité, affirme que personnellement ses jugements évaluatifs ne sont pas influencés par cela:

Dans l'fond, je m'aperçois que la subjectivité c'est aussi aimer cette étudiante-là qui réussit. Puis, pourquoi ça ne serait pas comme ça? C'est bien correct. Mais moi en tant que prof, ce n'est pas ça qui va faire que l'étudiante va passer même si je l'aime (022, p. 9).

Les extraits suivants, tirés des propos d'une autre participante, démontrent que ce sentiment de droiture est bien présent :

Quand je corrige ou quand j'évalue, je me fie à mes critères, je me rapporte toujours aux critères...puis je fais fi de la personne (015, p. 14). J'y vais avec le rationnel (015, p. 16). On dirait que je suis capable de faire ça. J'ai cette capacité là (015, p. 17).

3.1.5 Tendre vers l'objectivité

Dans tous les témoignages recueillis, les enseignantes et les enseignants soutiennent appliquer différentes stratégies en vue de tendre vers l'objectivité. Ainsi, ces membres du corps professoral estiment qu'il importe d'augmenter la part d'objectivité en évaluation. Une conviction semble se dégager des propos émis, soit le fait que corriger en équipe, partager l'interprétation des critères d'évaluation entre collègues contribue à diminuer le côté subjectif d'une évaluation : « On s'est donné des moyens pour arriver vers quelque chose en corrigeant en groupe » (018, p. 9). Cette personne ajoute :

Nous, on a une échelle descriptive globale, donc on a des critères d'évaluation. Je sais par exemple qu'il y a un ensemble de comportements attendus qui est accroché à ce critère-là et qui est commun à tous les professeurs de mon groupe. Dans ce sens-là, donc oui, c'est avoir de l'objectivité (022, p. 10).

Dans le même ordre d'idée, cette autre enseignante exprime son point de vue :

C'est impossible que j'évalue complètement de la même manière qu'une collègue. C'est pour ça que je pense qu'il faut évaluer en équipe. Puis c'est préférable pour l'étudiante, je pense. Puis se rapporter vraiment à nos attentes car plus on se rapproche de nos critères, moins on va être subjectif et plus on va être objectif (020, p. 8).

Toutes les enseignantes et enseignants ont affirmé appliquer des stratégies individuelles afin de tenter de contrer le plus possible la subjectivité, donc de tendre vers la l'objectivité, lors d'un jugement évaluatif. Par exemple, une enseignante affirme ne jamais aller s'informer auprès d'autres collègue, concernant une étudiante ou un étudiant, pour savoir comment cette personne a fonctionné lors de stages antérieurs : « Je me fie à ce que j'ai observé, [...] à ce que j'ai vu pendant le stage. Qu'est-ce que l'élève a démontré. Puis avec mes critères de compétence (015, p. 17).

De façon plus explicite, l'extrait suivant expose une stratégie personnelle appliquée dans un souci de tendre vers l'objectivité :

Le fait d'avoir déjà une image claire de ce que je vois comme étudiante qui réussit minimalement, qui réussit moyennement ou qui ne réussit pas et qui est en échec, mais ça m'aide à avoir une objectivité. Le fait que je ne regarde pas le dossier; je me fais d'abord une idée. Je ne vais pas voir ce qu'elles ont écrit ou comment elles se perçoivent (022, p. 9).

Une enseignante reconnaît qu'il lui arrive de catégoriser les étudiantes et les étudiants dès les premières journées de stage mais affirme du même souffle réaliser rapidement quand elle le fait: « J'essaie de m'éloigner parce que [...] si on les catégorise dès le début, ça permet pas à l'étudiant de faire ses preuves » (020, p. 6).

Parmi les cinq participantes et participants, une enseignante considère que la grille de correction actuelle laisse place à beaucoup de subjectivité :

J'ai l'impression qu'elle n'est pas si claire que ça la grille. Puis il y a comme une zone grise qu'on ne peut pas aller puis souvent c'est là que je pense que mon étudiant pourrait se situer [...]. Pour avoir une grille claire je pense qu'on ne devrait pas avoir de zone grise [...] (015, p. 3) puis tant que ça va être là on pourra jamais être objectif à 100 % (015, p. 8).

3.1.6 Reconnaître que l'évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent

La plupart des personnes interviewées soutiennent que les émotions, les sentiments vécus lors d'une évaluation sont sous-jacents aux valeurs véhiculées par la personne qui évalue. Selon ces membres du corps professoral, les valeurs influencent le jugement évaluatif : « Je pense que les valeurs ont un rôle à jouer dans l'évaluation. Chaque personne a sa façon de voir les choses, ses perceptions puis elle a ses valeurs » (015, p. 14). Du même souffle, cette personne ajoute : « C'est sûr qu'il y a des valeurs qui vont guider mon évaluation mais pas de là à faire une évaluation qui ne soit pas correcte » (015, p. 15). Or, il semble que pour certains membres du corps professoral il y ait une connotation négative au fait que les valeurs sont susceptibles d'orienter l'évaluation comme en témoigne les propos suivants « J'en ai plein de valeurs mais je ne pense pas qu'elles rentrent en interaction avec mon évaluation parce que je ne suis pas comme ça » (015, p. 15).

Une enseignante exprime, à son tour, son point de vue concernant l'influence des valeurs lors de l'évaluation :

L'évaluation peut-être teintée des valeurs de la personne. Mais le type d'évaluation que nous on fait avec des critères d'évaluation, des comportements attendus, est contrebalancé un peu par les valeurs. Mais ça se peut que mon évaluation soit teintée un petit peu des valeurs que j'ai (022, p. 16).

Dans son témoignage, cette même enseignante se montre plus affirmative dans son propos : « La rigueur pour moi c'est une valeur. C'est sûr que ça va teinter mes évaluations » (022, p. 17).

Parmi les opinions exprimées sur ce sujet, une s'est avérée différente. En effet, une participante ne croit pas que l'évaluation se fait selon des valeurs qui lui conviennent. Elle affirme : « Une chance que l'évaluation ne se fait pas en fonction des valeurs parce que ce serait biaisé. Moi je vais me baser beaucoup, beaucoup sur les critères » (016, p. 16).

Cette enseignante précise sa pensée :

On est là pour vraiment viser l'excellence, voir ce qui est bien et puis je me dis aussi [...], chez-moi c'est ce qu'on m'avait enseigné, un diplôme ça se mérite, ça ne se donne pas. Je pense que ce n'est pas rendre service à l'étudiant lorsqu'on évalue sur des émotions ou sur des valeurs personnelles qui n'ont aucun rapport avec ce que l'étudiant fait (016, p. 19).

Les enseignantes et les enseignants ont exprimé les valeurs qui les habitent en lien avec l'évaluation. Outre la rigueur, le respect a été énoncé par plusieurs participantes et participants. Une enseignante exprime sa perspective qu'elle verbalise aux étudiantes et aux étudiants quant au respect : « On est égaux comme personne dans un système mais moi je suis un professeur et toi t'es une élève. Je dois te respecter, tu dois me respecter (022, p. 13).

L'équité a été identifiée par la majorité des participantes et des participants comme étant une valeur importante comme en témoigne cet extrait : « Du point de vue de mes croyances, je suis une personne qui valorise beaucoup, beaucoup, beaucoup l'équité » (020, p. 6). Elle affirme par surcroît : Je suis très consciente que j'ai comme valeur l'équité, elle est présente puis j'en suis fière » (020, p. 8).

Par ses propos, une autre enseignante illustre la réalité des actions posées qui reflètent son souci d'équité :

Je fais attention que chaque étudiante de mon group puisse profiter de ma valeur donc, de mon expérience comme enseignante. Je ne fais pas de discrimination là-dessus. J'y vais de façon le plus simplement possible. Être équitable envers tout le monde au point de vue du temps que je donne, au point de vue de ce que

je leurs permets. Je ne retiendrai pas mes informations pour une étudiante que je pense qu'elle a des difficultés majeures puis qu'elle n'aboutira pas jusqu'à la fin. Je vais lui permettre d'aller le plus loin possible même si dans les faits la sanction finale va être un échec (022, p. 8).

Une autre valeur énoncée lors des témoignages recueillis est l'honnêteté. Une des participantes et des participants a expliqué sa position :

Pourquoi un étudiant qui ne répond pas aux critères, je le diplômerais, je lui donnerais la note de passage? Je serais malhonnête envers tous les étudiants de ma classe qui, eux, ont fait les efforts, ont démontré les comportements. Et là, j'en tiendrais pas compte et donnerais la note de passage à l'étudiant qui ne le démontre pas? Ben pour moi là, ça ne fonctionne pas là (022, p. 3). Je serais mal à l'aise, moi comme infirmière, de mettre sur le marché du travail une infirmière que je juge qu'elle n'est pas prête à le faire (022, p. 4).

Dans les propos suivants de cette même enseignante, on reconnaît les valeurs d'honnêteté et de justice : « Moi, il faut que je sente que j'ai fait du bon boulot (022, p. 11). Moi je veux être juste envers mon étudiante comme je veux être juste aussi envers ce que je vois comme évaluatrice (022, p. 22).

3.2 La responsabilité

Dans cette partie, à partir des données recueillies, nous présentons les principes éthiques que nous situons dans la catégorie de la responsabilité selon le cadre opérationnel (tableau 6).

3.2.1 Assumer la responsabilité de l'ensemble

Les enseignantes et les enseignants sont souvent plus d'un à évaluer une clientèle étudiante au sein d'un même groupe, qu'il s'agisse d'un groupe lié à un stage, à un laboratoire ou encore un groupe lié à un cours théorique. Ils disent avoir une responsabilité qui va au-delà de la mention réussite ou échec, ou encore de l'attribution d'une note. Certaines et certains enseignants ramènent la responsabilité d'évaluer au niveau des

valeurs qu'ils considèrent devant être présentes dans une optique d'évaluation. À cet égard, voici un extrait du témoignage d'une enseignante :

« Ma responsabilité c'est d'être équitable, d'être précise, de donner une rétroaction adéquate, d'aller peut-être même aider la motivation aussi au niveau de l'élève, de donner l'occasion [...] de se reprendre la prochaine fois ou de progresser » (020, p. 5).

Une enseignante affirme que sa responsabilité liée à l'évaluation concerne également l'enseignement qu'elle fait. Elle soutient que l'enseignement et l'évaluation sont complémentaires : « Je trouve que c'est des éléments qui se complètent. Donc dans mon enseignement [...] l'étudiant devrait savoir vraiment sur quoi s'attendre à son évaluation. Parce que tu ne peux pas comme leur enseigner A et puis tu vas les évaluer sur B » (016, p. 5).

L'ensemble des répondantes et des répondants met en évidence les deux grandes utilités visées par les jugements évaluatifs. En effet, pour ces personnes, l'évaluation est utile pour informer certaines instances de la société telles que des employeurs, ou encore l'institution d'enseignement. L'évaluation peut également être utile pour informer l'étudiante ou l'étudiant, ainsi que d'autres enseignantes et enseignants qui ont un rapport avec l'étudiante ou l'étudiant. Une enseignante énonce brièvement ce fait : « Le département et le CÉGEP nous demandent d'avoir une note pour évaluer nos étudiants [...] donc on évalue pour qu'ils puissent avoir une note » (016, p. 3). Cette personne ajoute également « pour que l'étudiant puisse voir aussi où il est rendu » (016, p. 4).

Dans le même ordre d'idée, une autre enseignante exprime son point de vue :

Si je prends mon rôle d'enseignante, moi j'ai à diplômer une étudiante au sens du CÉGEP. [...] je dois sanctionner aussi dans le but de protéger les gens qui vont se faire soigner (022, p. 2). Moi, ma responsabilité c'est de sanctionner [...], c'est clair. Mais j'ai des obligations de bon professeur. Si je respecte mes obligations de bon professeur, j'ai fait le travail qui m'était dévolu (022, p. 12).

Cette même enseignante parle de sa responsabilité par rapport à sa démarche évaluative :

L'évaluation est aussi importante que l'enseignement. Ici on est dans un mode diplomation; on est dans un mode sanction. Alors, l'évaluation est majeure [...]. Comme évaluateur, en cours de route, je fais de l'évaluation formative. Mais je vais détecter des choses et ça va teinter mon évaluation certificative. (022, p. 5).

3.2.2 Se responsabiliser mutuellement

Parmi les cinq enseignantes et enseignants interviewés, une seule personne a relevé sa responsabilité à considérer l'étudiante et l'étudiant comme personne autonome et ainsi, lui rendre sa propre responsabilité. Cette enseignante fait la part entre sa responsabilité quant à l'évaluation formative et celle de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle reconnaît son imputabilité quant à l'évaluation certificative: « Si on prend l'enseignement au sens où j'amène des choses pour que l'étudiant fasse son propre parcours. J'essaie de le rendre actif dans ça. Après, cela lui appartient. Mais en bout de ligne, c'est moi qui vais sanctionner » (022, p. 6).

Cette perspective quant au souci de responsabiliser l'étudiante et l'étudiant se perçoit également dans les propos suivants de cette même enseignante qui avoue, par surcroît, que cela requiert un repositionnement constant :

Faut toujours que je revienne à repositionner. C'est l'étudiante qui fait le stage et c'est elle qui obtient le résultat. C'est moi qui sanctionne mais c'est elle qui obtient finalement son résultat. [...] c'est elle qui doit démontrer ses apprentissages. Et si elle ne le fait pas, ce n'est pas moi qui la mets en échec mais c'est elle-même qui obtient un échec parce qu'elle n'a pas démontré ce qu'elle avait à démontrer (022, p. 3).

3.2.3 Établir des règles qui s'adressent à toutes et tous

L'ensemble des répondantes et des répondants s'accorde pour dire que les critères d'évaluation constituent le barème ultime sur lequel se baser pour évaluer : « On va

toujours se baser sur les critères [...] si l'étudiant a atteint les critères, bien il passe; s'il n'atteint pas, il ne passe pas » (016, p. 16). Une autre enseignante relève, dans son discours, l'importance de faire valoir les règles : « On doit évaluer dans le sens qu'on a des règles à respecter » (016, p. 3). Dans le même sens, les propos de cette autre enseignante démontrent son souci de respecter les règles et les appliquer équitablement : « Je dois avoir une équité envers tous les gens que je vais sanctionner, je le fais de la même façon » (022, p. 3). Cette personne interviewée exprime un propos similaire quant au fait de respecter les règles de façon équitable. Elle illustre, à son tour, la réalité en donnant l'exemple d'une étudiante qui présente des difficultés :

On peut la mettre en échec en donnant les trois cas les plus durs du département, puis on sait qu'elle ne sera pas capable d'atteindre l'objectif. Faire ça, ce n'est pas éthique. Si je pense qu'une étudiante est en échec, je vais la mettre dans la même situation que les autres car elle doit accomplir les mêmes tâches (018, p. 18).

3.3 La relation

L'agir professionnel est intimement lié à la relation avec l'étudiante ou l'étudiant. Cette relation comporte une dimension sociale et affective, voire même une relation de pouvoir lors de l'évaluation. Dans cette section, à partir des données recueillies, nous présentons les principes éthiques apparaissant sous la catégorie de la relation, selon le cadre opérationnel (tableau 6).

3.3.1 Entretien une relation saine

Sur les cinq répondantes et répondants interviewés, quatre soulignent qu'en situation d'évaluation il y a risque d'abus de pouvoir et qu'une certaine vigilance s'impose. À cet égard, une enseignante affirme ceci : « Le pouvoir se limite à ton évaluation; ça s'arrête dans le cadre de l'évaluation; l'évaluation se limite au stage. Comme prof, tu te limites à ça » (020, p. 13). Les enseignantes et les enseignants affirment qu'il importe donc

de fonder le jugement évaluatif que sur les critères établis au départ. Sur cet aspect, les enseignantes et enseignants rencontrés, sont unanimes. Dans ses propos, une autre enseignante fait le lien entre la transparence et l'impact de celle-ci quant au pouvoir dévolu à l'enseignante et l'enseignant: « Il n'y a pas d'autorité en situation d'évaluation dans la mesure où l'évaluation est basée sur les énoncés ou des objectifs qui sont clairement établis avant le stage » (018, p. 9).

3.3.2 Apporter l'image de la bienveillance et de l'exigence

Plusieurs témoignages émis par l'ensemble des enseignantes et des enseignants démontrent qu'ils se perçoivent comme étant capable de faire cohabiter bienveillance et exigence dans leurs rapports avec la clientèle étudiante. Ainsi, cette enseignante affirme : « L'étudiant c'est un étudiant. On doit cheminer avec mais ce n'est pas un ami. C'est sûr qu'il faut être empathique [...], il faut, en même temps, qu'on soit strict et aussi savoir faire la part des choses » (016, p. 11-12). Pour cette enseignante, être empathique au moment opportun n'est pas incompatible avec le fait d'être juste, cohérente et respecter les critères établis lors de l'évaluation. Dans cette même optique, une participante émet le point de vue suivant : « Dans un stage d'intégration [...], on aide l'étudiant dans son processus mais on évalue un résultat (022, p. 15).

Tout en insistant sur le fait qu'elle assume son statut d'enseignante dans sa relation avec les étudiantes et les étudiants, cette enseignante se dit soucieuse de leur progression sur le plan académique. Elle affirme également leur allouer du temps lorsque des difficultés d'ordre personnel se présentent : « Je les accompagne au niveau psychologique sans dépasser mon rôle. Je les réfère au besoin (020, p. 14).

Quatre des cinq enseignantes et enseignants participants affirment qu'en aucun temps ils se considèrent « ami » avec les étudiantes et les étudiants. Les propos suivants ont été énoncés par une de ces membres du corps professoral au sujet de la relation avec les étudiantes et les étudiants : « J'me vois pas comme une amie, là...j'suis pas une amie, ça c'est sûr, mais...j'suis leur enseignante mais je pense qu'ils ont autant droit au respect que moi j'ai droit au respect [...] ça c'est important » (015, p. 11).

Cette enseignante exprime également son point de vue : « Je suis une enseignante à part entière, [...] je ne suis pas une relation d'amitié. On peut socialiser dans certains moments mais je reste quand même tout le temps l'enseignante qui est là pour les aider » (020, p. 13). Une position semblable est exprimée par cette autre enseignante : « Je le dis humblement, je suis le professeur et il y a l'élève. Je ne suis pas leur amie, je suis leur professeur mais ça nous empêche pas d'avoir des relations harmonieuses puis du plaisir ensemble » (022, p. 14).

Concernant la relation enseignante-étudiante, une personne interviewée a un point de vue quelque peu différent. Cette personne se voit comme mentor qui accompagne les étudiantes et les étudiants. De plus, cette même personne croit que les amitiés peuvent se développer mais ajoute cependant: « Je pense que cela peut rendre subjectif ton évaluation (018, p. 12).

3.3.3 Trouver la bonne distance

Toutes les participantes et les participants considèrent être capables de maintenir une certaine proximité sur des aspects de la relation enseignante-étudiante tout en maintenant une distance quand vient le moment d'émettre un jugement évaluatif. Les propos de cette enseignante illustre sa réalité :

Comme là, on est en pratique, ben c'est pu le temps vraiment d'avoir des relations, puis tout ça ; on baigne dans le milieu puis dans nos objectifs à atteindre. Mais quand on est, par exemple, à l'heure du dîner, bien je vais communiquer beaucoup, on parle beaucoup plus personnel, de leur vie personnelle. Autant que je connais leur milieu puis leurs problèmes, on dirait que je suis capable de me détacher, de dire bien oui, elle a beau avoir son grand-père qui est mourant puis tout ça. On dirait que je suis capable de tout de suite dire : « faut que j'évalue sur les mêmes bases (022, p.11).

Le discours de cette participante témoigne bien de ce souci de trouver la juste distance :

Ben y a des choses qui doivent être positionnées au départ. Moi, je suis quelqu'un de maternelle, je suis gentille, je donne la chance au coureur. Alors, l'étudiant, je pense qu'il le perçoit. Mais il faut qu'il perçoive que je remets entre ses mains son apprentissage [...], il travaille main dans la main avec moi, c'est vrai. Mais c'est à lui de réussir. Ça s'arrête-là. Fait que ça c'est important de mettre ça clair le rôle de l'enseignante pis le rôle de l'étudiant au départ (022, p. 13).

En lien avec le jugement évaluatif, certaines personnes considèrent qu'il importe de laisser espace et temps pour soi-même ainsi que pour la personne évaluée et ce, dans le but de bien se positionner de part et d'autre. Voici ce que dit cette enseignante sur le sujet :

Je n'suis pas tranchante dans le sens où, je vais laisser la place au coureur. Je vais avoir une idée au départ mais je vais laisser le temps de positionner les choses [...] quand je vois dès le départ que j'ai des étudiantes qui, bon ça va être plus difficile. Mais je le sais pas où est-ce qu'on va se rendre à la fin. Fait que si je me positionne en disant que ça marchera pas dès le départ, je vais teinter ma façon d'être (022, p. 11).

Trouver la bonne distance implique de se méfier des sentiments pouvant biaiser le jugement évaluatif.

3.3.4 Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments

Les enseignantes et les enseignants rencontrés sont sensibles au fait qu'ils sont des êtres humains et qu'ils vivent des sentiments, des émotions lorsqu'ils effectuent des évaluations : « Nos émotions sont importantes, c'est sûr parce qu'on reste des personnes humaines » (018, p. 15). Le discours de cette enseignante donne une idée de la mesure que peut prendre ce vécu : « Quand c'est la semaine de mes évaluations, ça me draine en énergie. Je trouve que c'est exigeant puis ça me demande beaucoup. Ça vient chercher beaucoup mes émotions » (020, p. 15).

Les enseignantes et les enseignants se disent conscients que les sentiments ressentis peuvent biaiser l'objectivité : « On est tous des êtres humains et tu peux avoir un

faible mais il ne faut pas parce qu'il faut vraiment évaluer les gens [...] pour ce qu'ils sont capables de faire eh non en fonction [...] de ce que tu aimes sur la personne » (016, p. 16). Cette autre enseignante exprime clairement son opinion : « C'est inadéquat que ce soit affectif l'évaluation là; il faut vraiment se détacher du côté affectif pour être capable de bien évaluer (020, p. 20).

Une participante dit assumer qu'elle est une professionnelle et que certaines décisions peuvent être déchirantes. À ce sujet, voici sa position :

Quand on met une étudiante en échec en stage d'intégration, elle ne va pas sur le marché du travail. Comme professeur, il faut faire abstraction de ce qui appartient à l'élève ou à la situation de l'élève. Puis ça c'est déchirant parce que l'on sait que quand on pose un jugement d'échec, mais ça a des répercussions. Mais comme professionnelle c'est ce que l'on a à faire (022, p. 14).

Toujours en lien avec son rôle professionnel, cette même enseignante ajoute :

Je ne m'attends pas de la part de mes étudiantes qu'elles m'aiment. Je m'attends qu'elles trouvent que j'ai été un bon professeur pour elles. Je les ai aidées à progresser. Mais je ne m'attends pas à ce qu'elles m'aiment. Puis je ne mettrai pas une note d'amour (022, p. 10).

À l'instar de leur collègue, voici les propos de deux autres participantes qui se disent conscientes de leur rôle professionnel lié à l'évaluation et se méfient des sentiments vécus: « L'évaluation ce n'est pas avec notre cœur, c'est avec notre tête! C'est avec le rationnel! C'est avec les observations que tu as faites, c'est du concret » (015, p. 17). Celle-ci témoigne d'une situation vécue lors de l'annonce du constat d'échec à une étudiante : « Elle a pleuré sur mes bras...mais le verdict était ça [...] mais je n'avais aucun sentiment de culpabilité » (016, p. 14). Et cette personne conclue en ajoutant : « Ici c'est un CÉGEP, c'est une institution d'enseignement et non une œuvre de bienfaisance (016, p. 19).

3.4 La communication

La confiance envers la personne qui évalue se fonde sur la qualité des informations transmises. Dans cette partie, à partir des données recueillies, nous présentons les principes éthiques apparaissant sous la catégorie de la communication, selon le cadre opérationnel (tableau 6).

3.4.1 Donner un vrai contenu à la communication

L'ensemble des enseignantes et des enseignants rencontrés sont conscients de l'importance qu'ils doivent accorder au discours évaluatif. Ils considèrent que les justifications qui soutiennent leur jugement évaluatif doivent être bien expliquées à l'étudiante et à l'étudiant pour assurer une crédibilité à l'évaluation. Une enseignante précise : « On ne peut pas juste octroyer une note et dire, ben tu mérites tant; il faut justifier » (020, p. 3).

Cette même enseignante exprime qu'il lui arrive de craindre que l'évaluation qu'elle présentera à une étudiante ou un étudiant, ne soit pas assez étoffée :

Souvent, mon inquiétude c'est de ne pas avoir suffisamment de choses, de faits à leur apporter pour vraiment consolider mon évaluation; est-ce que je lui donne suffisamment d'arguments constructifs puis positifs? (020, p. 14). Parce que quand tu n'as pas de faits, c'est là que tu deviens plus insécure, que ton évaluation devient moins objective (020, p. 19).

Une enseignante insiste sur le fait que l'évaluation transmise à l'étudiante ou à l'étudiant doit être honnête. Elle affirme l'importance de ne pas tromper ou utiliser des mots vides de sens : « Ce que j'écris dans mon évaluation, faut que ce soit des faits réels. Je ne peux pas en inventer. Je respecte vraiment la vérité parce que je trouve que c'est une obligation. Je veux dire les vraies choses » (015, p. 19). Elle précise ainsi son point de vue : « Quand [...] tu as toute bien décrit chaque élément, argumenté, [...] tu as les dates, tout, quand c'est arrivé, comment puis pourquoi, je pense que ça peut faire en sorte que

l'étudiant comprenne mieux pourquoi il a eu cette note là (015, p.18) ». Selon cette participante, l'objectivité passe par une argumentation solide. Dans le même ordre d'idée, une autre personne affirme que des faits précis apportent une crédibilité à l'évaluation : « Il faut que ce soit relié à des faits [...], que ce soit négatif ou positif, je n'invente rien (018, p. 10).

Une participante souligne son souci de dire à l'étudiante ou l'étudiant, la valeur réelle d'une performance et ce, en tout temps. Elle considère qu'une évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, doit donner l'heure juste à l'étudiante ou à l'étudiant. Voici ses propos à ce sujet :

C'est ma responsabilité de dire à l'étudiante : ce que je te dis maintenant en formatif, c'est vrai que c'est formatif mais je vais en tenir compte. J'n'ai pas pris une décision aujourd'hui sur ce que je te dis mais si ça reste comme ça, à la fin, ça peut faire emporter des choses (022, p. 6).

Cette enseignante affirme qu'aussi difficile que cela puisse être, il faut dire les vraies choses à l'étudiante ou à l'étudiant, et ce le plus humainement possible :

Je veux que l'étudiante saisisse la justesse. Que ce que j'ai pris comme décision, c'n'est pas basé sur la couleur de ses yeux pis de ses cheveux ou la relation qu'on avait ensemble. C'est basé sur les critères [...] pis notre positionnement revient toujours à : je suis un professeur avec une étudiante et je lui donne le résultat de son stage. Après ça, je peux être la mère de famille qui a une fille de cet âge-là pis je vais la reconforter. Mais ça ne me fait pas changer mon évaluation [...] je vais lui avoir dit ce que je devais lui dire aussi (022, p. 20).

3.4.2 Favoriser une compréhension réciproque

À l'instar de ses collègues, cette même participante soutient que le message évaluatif transmis aux étudiantes et aux étudiants doit faire du sens pour eux, doit leur être accessible. Ainsi, l'enseignante souhaite que les étudiantes et les étudiants puissent s'approprier ce qu'elle leur transmet. À cet égard, elle donne l'exemple suivant:

Donc, ça va m'arriver souvent de dire à une étudiante : vois-tu, une infirmière que je vais mettre sur le marché du travail, je m'attends qu'elle soit capable de faire ça ou ça, tu vois. Toi, à ce moment-ci, tu as de la difficulté avec ça. Donc, on va travailler ce point-là (022, p. 7).

Toutes les enseignantes et les enseignants interviewés s'accordent pour dire qu'il importe que le dialogue soit présent entre la personne qui évalue et la personne qui est évaluée. Ainsi, le dialogue favorise la compréhension réciproque. Sur cet aspect, voici le point de vue exprimé par une enseignante :

Parce que c'est comme quand on demande à nos étudiants de faire, par exemple, leur première évaluation, ils se mettent des notes. On rencontre chaque étudiant et on s'assoit avec : toi tu t'es mis là, mais moi je ne t'ai pas mis là, je t'ai mis ici. Pourquoi? Voilà... (016, p. 10); [...] je m'assure qu'ils comprennent vraiment pourquoi est-ce que c'est ça (016, p. 19).

Une enseignante témoigne de son souci qu'il y ait compréhension réciproque entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant et ce, tout au long du processus d'évaluation : « Pour moi, dès le début des stages [...] je reviens régulièrement sur les critères pour qu'on ait un langage commun puis qu'ils puissent comprendre c'est quoi les critères, c'est quoi les bases » (020, p. 21).

Par ses propos, une autre enseignante illustre l'impact positif d'une rencontre marquée par le dialogue, rencontre effectuée avec une étudiante qui contestait sa note : « Je m'assois avec elle et je lui dis: Écoute, on va voir point par point, on prend les critères. Ici,

qu'est-ce que l'on attendait? Point A, point B...On a fait chaque volet comme ça. Finalement, l'étudiante m'a dit : oui, je comprends » (016, p. 13).

Sur les cinq personnes rencontrées, deux enseignantes ont souligné que tous les membres du corps professoral doivent également bien comprendre l'évaluation et les critères sur lesquels celle-ci s'appuie : « Je pense que la perception de chaque enseignante peut être différente pour tous les éléments de la compétence » (015, p. 2).

3.4.3 Valoriser le potentiel

Parmi les cinq participantes et les participants, deux personnes ont souligné le fait qu'en plus de faire du sens, le discours évaluatif doit valoriser le potentiel de la personne évaluée. À ce sujet, une participante affirme : « je veux toujours que cela soit constructif (018, p. 16). Une seule personne également à souligné s'assurer de respecter les limites de son expertise lorsqu'elle transmet à l'étudiante ou à l'étudiant un jugement évaluatif : Il faut se limiter à ton évaluation dans le cadre du stage; tu te limites à ça (015, p. 13).

4. LE RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Souhaitant que notre cadre opérationnel ne soit pas restrictif par rapport aux données recueillies lors de notre collecte, nous avons débuté ce chapitre en présentant deux catégories émergentes de l'analyse des résultats, lesquelles nous semblent importantes de présenter: le concept de compétence; l'expérience et la formation. Celles-ci ne sont pas des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence.

Concernant le concept de compétence, certaines enseignantes et certains enseignants interviewés ont utilisé différents et multiples termes en vue de le définir. Cependant, une constante se dégage des propos de l'ensemble des répondantes et des répondants. En effet, leurs propos démontrent une convergence vers l'idée que la compétence liée au stage d'intégration exige de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, un savoir-agir complexe.

L'expérience et la formation : les personnes participantes ont affirmé trouver très difficile d'évaluer des apprentissages et disent avoir peu ou pas de formation académique à cet égard. Leur savoir-faire en évaluation relève surtout d'apprentissages expérientiels.

L'évaluation des apprentissages semble être l'aspect le plus difficile de leur tâche d'enseignante et d'enseignant. Paradoxalement, c'est l'aspect pour lequel elles et ils sont le moins bien préparés. Le manque de formation et d'expérience au regard de l'évaluation ferait douter les enseignantes et les enseignants de la justesse de leurs évaluations. Afin de contrer cette lacune, les personnes participantes veulent augmenter leurs connaissances sur le processus évaluatif. L'expérience s'avère influente dans l'évaluation des apprentissages car elle favorise l'assurance et la confiance des enseignantes et des enseignants.

L'analyse des résultats brosse un tableau des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers d'un même CÉGEP.

Les personnes participantes considèrent unanimement que l'évaluation doit être utile avant tout pour l'étudiante et pour l'étudiant. Elle doit permettre aux personnes à qui elle s'adresse, de progresser. Ainsi, les enseignantes et les enseignants mettent l'emphase sur l'évaluation formative.

Les notions de respect et de transparence sont au cœur de tous les aspects liés à l'enseignement et à l'évaluation. Les enseignantes et les enseignants sont soucieux de l'importance de ne pas nuire à la clientèle étudiante, de ne causer aucun préjudice. Ces personnes considèrent indispensable la création d'un climat propice aux apprentissages et d'informer rapidement l'étudiante ou l'étudiant, de sa progression à travers des propos qui lui sont accessibles.

L'ensemble des participants prennent des précautions en vue de préserver l'estime de soi de l'étudiante ou de l'étudiant et ce, particulièrement lorsque l'évaluation souligne des aspects négatifs ou annonce une situation d'échec.

La majorité des membres du corps enseignant reconnaissent avoir un certain pouvoir de par leur statut, particulièrement en lien avec l'évaluation. Elles et ils font une distinction entre le pouvoir conféré par le statut versus l'abus de pouvoir. Pour éviter l'abus de pouvoir, ces personnes participantes soutiennent limiter leur pouvoir à l'évaluation en fondant leur jugement évaluatif sur les critères établis. Une seule personne a une opinion divergente. Elle ne considère pas que l'évaluation puisse constituer un pouvoir.

La notion de questionnement est très présente tout au long du processus d'évaluation et ce, particulièrement lorsqu'un jugement évaluatif s'avère contrariant pour l'étudiante ou l'étudiant. Dans un souci de rigueur, les cinq enseignantes et les enseignants partagent leurs questionnements avec d'autres collègues afin d'affiner leur jugement évaluatif et d'en assurer la pertinence.

Toutes les personnes participantes reconnaissent qu'un jugement évaluatif comporte une part de subjectivité. Cependant, la place occupée par l'objectivité versus la subjectivité est perçue différemment par les enseignantes et les enseignants. Les perspectives varient entre une personne pour qui l'objectivité absolue est une utopie alors que pour une autre, l'objectivité à 100 % pourrait potentiellement être atteinte avec une grille d'évaluation ne comportant pas de zones grises. Toutes et tous appliquent différentes stratégies pour tendre vers l'objectivité. Cependant l'ambiguïté, voire un certain malaise quant à la place légitime d'une certaine subjectivité en évaluation, est présente.

Certaines personnes croient que les valeurs influencent le jugement évaluatif. Cependant, deux personnes sont dissidentes en ce sens qu'elles considèrent que leurs valeurs n'influencent pas leur jugement évaluatif. La majorité des enseignantes et des

enseignants adhèrent aux valeurs liées au processus évaluatif telles que l'équité, la rigueur, le respect, l'honnêteté et la justice.

Toutes les personnes interviewées se sentent très concernées par l'évaluation. Pour elles, leur responsabilité va au-delà de la mention réussite ou échec, ou encore de la note. Les participantes et les participants considèrent que leur responsabilité par rapport à l'évaluation inclue l'enseignement qui lui est intimement liée. Outre le fait de servir à informer l'étudiante ou l'étudiant ainsi que leurs collègues enseignants concernés, les enseignantes et les enseignants reconnaissent l'utilité de l'évaluation pour différentes instances soit, la société, les employeurs, ou encore l'institution d'enseignement. Une seule enseignante a souligné qu'il est de sa responsabilité de considérer l'étudiante et l'étudiant comme personne autonome et ainsi de la rendre imputable de son apprentissage.

Dans un souci d'équité, l'ensemble des participants utilise les critères d'évaluation comme barème de base pour évaluer. Toutes et tous disent évaluer également dans un souci du respect des règles établies.

Quatre des cinq personnes participantes ont affirmé avoir une relation professionnelle avec la clientèle étudiante. En aucun temps elles ou ils se considèrent « ami » avec les étudiantes et les étudiants. Dans leur relation avec ces derniers, les enseignantes et les enseignants préconisent une relation professionnelle, harmonieuse empreinte de respect mutuel où cohabitent la bienveillance et l'exigence. Cependant, l'opinion d'une personne participante diffère. Celle-ci croit qu'il y a place au développement de certaines amitiés au sein de la relation enseignant ou enseignante et étudiante ou étudiant. Cette personne se dit consciente du risque de subjectivité d'une telle situation lors d'une évaluation.

La bonne distance concernant la relation professionnelle auprès de la clientèle étudiante est également une préoccupation pour les personnes participantes.. Elles et ils se disent soucieux de maintenir une certaine proximité sur des aspects de la relation

enseignante ou enseignant et étudiante ou étudiant, mais également de se réserver une distance au moment du jugement évaluatif. Conscients de leur condition humaine, les personnes interviewées reconnaissent que de trouver la bonne distance dans leur relation avec les étudiantes et les étudiants implique de se méfier des sentiments pouvant biaiser leur jugement. Une enseignante soutient qu'être une professionnelle c'est assumer prendre des décisions parfois déchirantes.

Concernant la communication du jugement évaluatif, les enseignantes et les enseignants attribuent de l'importance au fait de bien expliquer, de bien appuyer l'évaluation de par faits. Elles et ils souhaitent transmettre un jugement évaluatif honnête, véridique, crédible et faire du sens pour la personne évaluée. Selon les enseignantes et les enseignants, le jugement évaluatif doit respecter les limites de leur expertise.

Dans ce quatrième chapitre, les données ont été présentées en lien avec l'objectif de la recherche. L'analyse des données a été faite en se basant sur le cadre opérationnel (tableau 6). Tel que les résultats précédents le démontrent, on retrouve une similitude avec le cadre opérationnel développé. Cependant, deux catégories nouvelles qui ne sont pas des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence, ont émergé : le concept de compétence; l'expérience et la formation.

Dans le chapitre suivant, les résultats exposés dans le présent chapitre seront discutés à la lumière du cadre opérationnel sur lequel se base cette étude.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Ce chapitre discute les résultats présentés et analysés précédemment. Le contenu de ce chapitre fait référence à la question de recherche portant sur les principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence. Des liens sont effectués entre ces résultats et les écrits des différents auteurs faisant partie de notre cadre de opérationnel.

1. CONCEPT DE COMPÉTENCE

Certaines enseignantes et certains enseignants interviewés ont utilisé différents et multiples termes en vue de définir le concept de compétence. Les termes utilisés par les participantes et les participants démontrent une certaine difficulté à conceptualiser une compétence. Cependant, le discours de certaines et certains autres est beaucoup axé sur des notions théoriques.

Une constante se dégage des propos de l'ensemble des répondantes et des répondants soit une convergence vers l'idée que la compétence liée au stage d'intégration exige de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, un savoir-agir complexe. À cet égard, les enseignantes et les enseignants rejoignent les propos de Tardif (2006). Celui-ci nous rappelle un aspect consensuel qui émerge de toutes les réflexions par rapport au concept de compétence, soit qu'il est intimement lié à l'ordre de l'action.

2. EXPÉRIENCE ET FORMATION

Tout comme cela est souligné par plusieurs auteurs (D'Amour, 1996; De Ketele, Gerard et Roegiers, 1997; De Ketele, 2010; Gerard, 2007; Howe et Ménard, 1993; Jeffrey, 2012), les enseignantes et les enseignants disent que l'évaluation constitue l'aspect le plus ardu de leur travail. La période des évaluations semble prendre beaucoup de leur énergie. La majorité des participantes et des participants disent que le questionnement et le doute quant à la justesse de la note à octroyer sont très présents. Elles et ils disent vivre beaucoup

d'hésitation avant de prendre une décision qui statue du degré d'acquisition de la compétence. Or, ce malaise exprimé par les participantes et les participants reflète tout à fait ce qui a été soulevé dans une recherche (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012). Cette dernière montre que les enseignantes et les enseignants ne se perçoivent pas compétents concernant l'évaluation des apprentissages.

Il serait donc permis de penser qu'il en est de même chez les participantes et les participants de cette recherche. Il est possible que les enseignantes et les enseignants craignent de se tromper sachant que la note est déterminante pour l'avenir de l'étudiante ou l'étudiant. Il serait également permis de se demander si le questionnement et l'hésitation que disent vivre les participantes et les participants ne sont pas liés à la recherche de la note juste, c'est-à-dire une note qui témoigne d'une objectivité incontestable. Tel que souligné par plusieurs auteurs (Gerard, 2002; Jeffrey, 2012), l'objectivité constitue un idéal à atteindre pour les enseignantes et les enseignants.

Paradoxalement au fait que les enseignantes et les enseignants disent que l'évaluation est l'aspect le plus difficile de leur travail, elles et ils affirment également, à l'instar de D'Amour (1996), Forgette-Giroux (1999), Howe et Ménard (1993), que l'évaluation est ce pour quoi ils sont le plus mal préparés.

Les personnes participantes attestent les résultats de recherche de D'Amour, 1996; Forgette-Giroux, 1999; Howe et Ménard, 1993 en affirmant avoir reçu peu ou pas de formation en lien avec l'évaluation des apprentissages. Pour leurs parts, les auteurs Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013) suggèrent que les formations ponctuelles en évaluation des apprentissages ne sont pas suffisantes pour dissiper le malaise vécu par les enseignantes et les enseignants. Ils prétendent que c'est la formation continue qui est la plus pertinente pour rehausser les savoirs en évaluation des apprentissages.

Selon les participantes et les participants, leur savoir-faire en évaluation relève surtout de leur propre expérience d'enseignante ou d'enseignant en milieu clinique qu'elles

et ils ont acquise au fil du temps. D'ailleurs, la majorité des enseignantes et enseignants rencontrés estiment que l'expérience contribue à augmenter le sentiment d'assurance, de confiance lorsqu'elles et ils évaluent.

Quoique ces propos exprimés par l'ensemble des répondantes et des répondants avaient été soulevés par des auteurs il y a plusieurs années (D'Amour, 1996; Forgette-Giroux, 1999; Howe et Ménard, 1993), il est permis de penser que cette situation est toujours présente dans le milieu collégial. Constatant ce fait, il y a certes lieu de se questionner sur l'impact que cette situation peut avoir sur la clientèle étudiante. En effet, Hattie (2008) affirme que la qualité et la fréquence des rétroactions, qu'il s'agisse d'évaluation formative ou d'évaluation certificative, est le facteur le plus important dans la réussite des étudiantes et des étudiants. De plus, le risque que le jugement évaluatif puisse verser dans l'abus de pouvoir demeure présent, voire récurrent malgré le temps qui passe. Concernant les enseignantes et les enseignants, il est permis de penser que ce malaise vécu par cette responsabilité puisse les décourager et ainsi baisser les bras devant la complexité de l'évaluation d'où des jugements évaluatifs bâclés.

3. PRINCIPES ÉTHIQUES

La discussion des résultats est présentée selon les principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence quant aux catégories suivantes : les assises, la responsabilité, la relation, la communication.

3.1 Les assises

La discussion concernant la catégorie des assises porte sur les principes éthiques suivants : Évaluer : au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante; S'interdire de nuire à l'être humain; S'interroger sur la valeur de sa pratique; Reconnaître une part de subjectivité dans l'évaluation; Tendre vers l'objectivité; Reconnaître que l'évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent.

3.1.1 Évaluer : au service et dans l'intérêt de la clientèle étudiante

À l'instar de Hadji (1997c) et Laveault (2005), les enseignantes et les enseignants croient que l'évaluation doit être utile avant tout pour l'étudiante et l'étudiant en étant au service de leur développement. Au même titre que le fait Perrenoud (1991), les enseignantes et les enseignants privilégient l'évaluation formative. Elles et ils considèrent l'évaluation formative comme étant indispensable car elle guide les étudiantes et les étudiants en optimisant les apprentissages en cours. L'évaluation formative favorise la progression et la réussite. Ce souci de réussite est exprimé par les personnes participantes à l'égard des étudiantes et des étudiants. Ce point de vue rejoint la position éthique inhérente à l'évaluation, telle qu'exprimée par Jutras et Gohier (2009).

Quoique plusieurs auteurs (Aylwin, 1995, 2000 ; D'Amour, 1993 ; Forcier, 1990 ; Hadji, 1997b; De Ketele, 2010; Perrenoud, 1991) insistent sur le fait que l'évaluation formative est source de perfectionnement professionnel pour l'enseignante ou l'enseignant, personne n'a souligné cette perspective. En donnant une rétroaction, l'enseignante ou l'enseignant porte attention à ce qui est compris ou ce qui n'est pas bien compris par l'étudiante ou l'étudiant. De là, elle ou il est plus en mesure d'ajuster les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins identifiés chez l'étudiante ou l'étudiant. Cela réfère au principe d'ajustement enseignement-apprentissage, principe selon lequel l'enseignante ou l'enseignant ajuste ses stratégies d'enseignement au profit de l'étudiante ou de l'étudiant. Ainsi, la relation évaluative s'avère constructive pour l'étudiante ou l'étudiant de même que pour l'enseignante ou l'enseignant. Les résultats d'une évaluation constituent une mine de renseignements sur la qualité et la valeur des activités d'ordre pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant. Il serait intéressant de vérifier si les enseignantes et les enseignants réalisent cette fonction de perfectionnement professionnel que représente l'évaluation formative. Selon Aylwin (2000), un lien direct existe entre l'efficacité de l'enseignement reçu par l'étudiante ou l'étudiant, l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage et la fréquence et la précision des évaluations formatives.

À l'instar de Tardif (2006), toutes les enseignantes et enseignants reconnaissent le caractère complexe du processus d'évaluation d'une compétence, d'où l'importance d'en saisir le développement pour être en mesure de prononcer un jugement évaluatif dans l'intérêt des étudiantes et des étudiants. Au même titre que certains auteurs (Perrenoud, 2001; Scallon, 2004a; Tardif, 2006;), les personnes participantes considèrent indispensable que l'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire même sur plusieurs semaines. Cela permet de constater la progression de l'étudiante ou de l'étudiant et, par la suite, de cerner où il se situe quant au développement de la compétence.

3.1.1.1 Assurer respect et transparence

Les participantes et participants expriment un point de vue semblable à celui de *Hadji* (2012) quant à la place prépondérante que doit occuper le respect dans les sphères où il y a contact avec les étudiantes et les étudiants comme cela se produit lors de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation touche l'honneur de la personne de même que sa dignité. Le respect de la dignité humaine est un principe éthique essentiel. Une attitude respectueuse influence positivement la relation enseignant-étudiant.

Tout comme *Hadji* (2012), la notion de transparence est au cœur du discours des enseignantes et des enseignants. La transparence à l'égard des étudiantes et des étudiants implique le refus de leur tendre des pièges. Ainsi, les enseignantes et les enseignants ont souligné l'importance de ne rien leur cacher que ce soit concernant les règles appliquées, les critères d'évaluation ou encore concernant les informations transmises lors de l'évaluation. Une seule enseignante a souligné l'importance que l'enseignement donné soit cohérent et transparent par rapport à l'évaluation éventuelle car les deux doivent être intimement liés et complémentaires.

3.1.2 *S'interdire de nuire à l'être humain.*

Les personnes interviewées abondent dans le même sens que Laveault (2005) lorsqu'elles affirment que la clientèle étudiante doit comprendre les raisons de l'évaluation ainsi que les décisions qui en découlent. De plus, au même titre que Jeffrey (2012), les enseignantes et enseignants reconnaissent qu'une évaluation a un impact négatif ou positif sur l'estime de soi des apprenantes et des apprenants. À cet égard, elles et ils prennent certaines précautions en vue de préserver ou annoncer une situation d'échec. Chercher à sauvegarder l'estime de soi démontre un souci de l'autre et atteste d'une position éthique de la part des participantes et des participants tel que le conçoit Jutras et Gohier (2009). Pour sa part, Laveault (2005) parle d'un devoir de bienveillance.

Plusieurs personnes participantes reconnaissent détenir un certain pouvoir de par leur statut d'enseignante et d'enseignant dans le processus d'évaluation. Par ailleurs, ces personnes nuancent leurs propos en traitant du pouvoir en termes d'influence exercée sur l'apprentissage des valeurs des apprentis dans la profession infirmière. Certaines participantes et participants font également une distinction très claire entre le pouvoir relié à leur statut et ce qu'elles et ils qualifient d'abus de pouvoir. Leur position va dans le même sens que celle de plusieurs auteurs (Hadji, 1997*b*; Jeffrey, 2012; Desaulniers, Jutras et Legault, 2005). Toutefois, les enseignantes et les enseignants sont également conscients du risque réel d'abus de pouvoir.

À l'instar de Jeffrey (2012) et Laveault (2005), toutes les personnes interviewées ont affirmé veiller à ce que l'évaluation soit basée sur les critères établis. Celles-ci souhaitent évaluer avec équité l'ensemble de la clientèle étudiante et éviter les dérives. Selon leur discours, le pouvoir abusif serait en lien avec le manque de respect à l'égard des étudiantes et des étudiants. Une participante a mentionné avoir également des obligations : « [] je dois les supporter, les soutenir, les enligner, les respecter, leur laisser la chance de me démontrer tout ça » (022, p.12). Il est permis de penser que l'ensemble des répondantes et des répondants considèrent avoir un certain pouvoir, mais également des obligations qui

y sont reliées. Tout comme Jeffrey (2012) en souligne la nécessité, la réflexion de l'ensemble des participantes et des participants semble tout à fait imprégnée de l'aspect éthique lors de l'évaluation certificative d'une compétence.

3.1.3 S'interroger sur la valeur de sa pratique

En lien avec l'évaluation, la notion de questionnement est très présente chez les participantes et participants. Toutes et tous ont affirmé que ce questionnement est davantage présent lorsque l'évaluation est susceptible d'avoir un impact négatif pour l'étudiante ou l'étudiant. Il est permis de penser que les enseignantes et les enseignants craignent de se tromper dans leur jugement d'évaluation. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Beauvais, 2003; Desaulniers, Jutras et Legault, 2005; Hadji, 1997*c*; 2012; Jeffrey, 2012; Laveaut, 2005), cette attitude de questionnement atteste d'une préoccupation éthique chez les participantes et les participants. Selon Hadji (2012) en éthique, le questionnement est plus important que les réponses; il est donc essentiel d'entretenir la flamme de ce questionnement.

Selon les résultats de la présente recherche, la notion d'éthique dans le processus d'évaluation certificative d'une compétence est importante. La notion d'éthique professionnelle introduite par Desaulniers (2007) s'observe également chez les enseignantes et enseignants lorsqu'elles et ils affirment partager avec leurs collègues les questionnements, les doutes liés à l'évaluation. Elles et ils considèrent que ce partage permet d'affiner leur jugement évaluatif, d'en assurer la pertinence, de comparer leurs pratiques évaluatives ou encore de résoudre un dilemme vécu en lien avec une situation d'évaluation particulière.

Certains auteurs (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005) considèrent que la compétence éthique implique une réflexion et un questionnement continuel dans tous les aspects de la profession d'enseignante et ce, en vue d'un idéal de pratique. La compétence éthique ne peut être réservée seulement aux situations conflictuelles ou d'évaluation. Il est

à remarquer qu'aucune des personnes participantes n'a souligné la nécessité que le questionnement soit présente au quotidien, à travers les différentes interventions professionnelles. Cependant, compte tenu que les personnes participantes appliquent la réflexion et le questionnement lors de situations difficiles et en présumant que ce sont leurs valeurs qui guident leurs actions (Jeffrey, 2012), il est permis de penser que les enseignantes et les enseignants participants appliquent cette réflexion et ce questionnement dans toutes les sphères de leur pratique professionnelle.

À l'instar de Lafortune (2008), il peut être rassurant de penser que l'attitude de questionnement et le partage de ce questionnement des personnes participantes avec leurs collègues témoignent d'un souci de rigueur et de justesse du jugement évaluatif.

3.1.4 Reconnaître une part de subjectivité dans l'évaluation

Comme plusieurs auteurs (Beauvais, 2012; De Ketele et Rogiers, 1993; Gerard, 2002, 2007; Hadji, 1997b; Jeffrey, 2009, 2012; Lafortune, 2008; Merle 1998; Roberton, 2006; Scallon, 2004a; Tardif, 2006; Troger, 2008; Vial, 2006a), les personnes participantes reconnaissent qu'un jugement évaluatif comporte une part de subjectivité. Pour Jeffrey (2012), cela constitue une position éthique élémentaire. Tout comme Jeffrey (2012), il est possible de croire qu'en reconnaissant une certaine part de subjectivité, ces enseignantes et ces enseignants démontrent un désir de la contrôler ou de l'amoindrir.

La place occupée par l'objectivité versus la subjectivité est perçue différemment par les enseignantes et les enseignants interviewés. Comme le soutient Hadji (1997b), certaines personnes participantes considèrent l'objectivité absolue comme étant impossible. À l'autre bout du continuum, une personne participante croit que l'objectivité totale pourrait potentiellement être atteinte avec une grille d'évaluation ne comportant pas de zones grises. Même si la généralisation des résultats n'est pas le but visé par la présente recherche, elle permet, à la lumière des écrits de Hadji (1995) et Jeffrey (2009), de prétendre que cette opinion, qui constitue un mythe voire un leurre, est présente parmi

plusieurs membres du corps professoral. En croyant qu'il soit possible d'éliminer toutes les zones grises de la grille d'évaluation, ces propos démontrent, à l'instar de plusieurs auteurs (De Ketele, 2010; Hadji, 1995; Gerard, 2002; Jutras, 2002; Laveault, 2005), que des enseignantes et des enseignants tendent à croire qu'en améliorant les outils d'évaluation, cela permettra de contrer la subjectivité. De Ketele (2010) rapporte que même certains experts croient que l'élaboration d'outils de très grande qualité puisse résoudre les problèmes liés à l'évaluation.

Outre la nécessité d'avoir des critères d'évaluation et un instrument de mesure pour poser un jugement évaluatif, aucune personne participante, contrairement à plusieurs auteurs, (Desaulniers, 2007; Hadji, 2012; Jeffrey, 2012; Jutras, 2002; Laveault, 2005; Legault, 2003; Rey, 2008), n'a souligné clairement la nécessité de s'appuyer sur des principes éthiques. Cependant, sans savoir ou réaliser qu'il s'agit de principes éthiques, les enseignantes et les enseignants ont exprimé des propos qui sont compatibles au cadre opérationnel des principes éthique liés à l'évaluation (tableau 6). En exprimant d'emblée leur souci de respecter l'étudiante et de l'étudiant à travers tout le processus d'évaluation, de viser l'intérêt de l'étudiante et de l'étudiant dans tous les questionnements et les prises de décision, cela témoigne, selon Hadji (2012) d'une éthique de l'évaluation.

Tout en admettant une part de subjectivité dans leurs évaluations, il est intéressant de constater l'ambiguïté voire le malaise exprimé par les enseignantes et les enseignants quant à la place légitime que peut occuper la subjectivité versus l'objectivité. Par exemple, une même participante a affirmé en parlant de la subjectivité : « [] je pense que c'est nécessaire (022, p. 8) » et a ajouté du même souffle : « Je ne sais pas si c'est adéquat la subjectivité [...], c'est difficile de se positionner » (022, p. 9). Comme le soutient Gerard (2002), il est fort probable que la majorité des participantes et des participants pressentent une subjectivité à laquelle ils souhaitent pallier afin d'avoir le sentiment d'évaluer honnêtement et le plus correctement possible leurs étudiantes et leurs étudiants.

La majorité des participantes et des participants sont convaincus que leurs évaluations sont de loin, dominées par l'objectivité. Ainsi, ces personnes croient concéder une place beaucoup moindre à la subjectivité dans leurs évaluations. En s'estimant davantage objectives, elles et ils jugent donc leurs évaluations justes. À l'instar de Landsheere (1976) et de Perrenoud (2005), il est permis de croire que l'ensemble des enseignantes et des enseignants n'a pas nécessairement conscience de tous les facteurs pouvant influencer leurs évaluations. Ils ont donc tendance à surestimer la justesse de leurs évaluations, ce qui pourrait conduire à un certain nombre d'injustices à l'égard de la clientèle étudiante. Tout comme le rapporte certains auteurs (Howe et Ménard, 1993; Landsheere, 1976; Perrenoud, 2005), il est permis de croire que les participantes et les participants ne sont pas en mesure de réaliser avec objectivité la qualité des évaluations qu'elles et ils font. Ainsi, elles et ils sont de très mauvais juges de leur niveau de compétence, voire d'incompétence en évaluation.

La majorité des personnes participantes reconnaît la présence de biais et d'une possible dimension affective pouvant influencer le résultat de leur évaluation. Cependant, contrairement à Gerard (2002) et Merle (1998), elles et ils considèrent que malgré la présence de ces éléments d'influence, cela ne peut pas être suffisant pour faire la différence quant au résultat de l'évaluation entre une décision d'échec ou une décision de réussite. Cette perspective des enseignantes et des enseignants va à l'encontre de nombreuses études menées, entre autres celle de Merle (*Ibid.*) qui démontre que, peu importe la matière, la note attribuée à une même copie est très variable selon la personne qui évalue. Certains écarts observés vont même jusqu'à conclure le succès ou l'échec lors de l'évaluation de cette même copie. Cela démontre donc que la présence de biais peut faire en sorte que la décision finale d'une évaluation conduit à des résultats opposés, allant jusqu'à faire la différence entre un échec ou la réussite. Considérant l'impact non négligeable qu'a ce genre d'écart dans la vie d'une étudiante ou d'un étudiant, il apparaît nécessaire que les participantes et les participants à cette recherche soient sensibilisés à cette perspective.

3.1.5 Tendre vers l'objectivité

Afin de tendre vers l'objectivité, les enseignantes et les enseignants nous ont partagé que la correction et l'interprétation des critères d'évaluation des travaux des étudiantes et des étudiants se fait en équipe. Leurs propos confirment ainsi les travaux de Jutras (2002) et Kahn (2006) qui soutiennent l'impossibilité de voir l'ensemble du corps professoral souscrire à une même philosophie et aux mêmes valeurs. Scallon (2004a) valorise également une telle façon de faire qui diminue le risque d'écarts trop importants et de ce fait, augmente la crédibilité de l'évaluation. Lafortune (2008) et Laveault (2005), pour leur part, sont d'avis qu'un contexte de réflexion et de débats entre collègues contribue au développement de leur jugement professionnel.

3.1.6 Reconnaître que l'évaluation se fait selon des valeurs qui conviennent

Certaines des enseignantes et des enseignants soutiennent que, dans une optique d'évaluation, elles se doivent d'adhérer à certaines valeurs. Ces valeurs sont la rigueur, le respect, l'équité, l'honnêteté et la transparence. Outre ces valeurs, Jeffrey (2012) parle d'impartialité, de justice, de courage, de clémence, d'aide et d'entraide. Tel que Jeffrey (*Ibid.*) en souligne l'importance, tous les enseignantes et les enseignants doivent être guidés par ces valeurs et ce, à chaque fois qu'ils se retrouvent en situation d'évaluation. Il s'avère nécessaire, pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants du département d'effectuer une réflexion quant aux valeurs qui guident leur processus d'évaluation, de les identifier et de s'assurer qu'elles soient, dans l'avenir, à la base de toutes les décisions concernant le processus d'évaluation.

Les propos des participantes et des participants ont permis d'identifier l'ensemble des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence que l'on retrouve dans la catégorie des assises du cadre opérationnel (tableau 6).

3.2 La responsabilité

La discussion concernant la catégorie de la responsabilité porte sur les principes éthiques suivants : Assumer la responsabilité de l'ensemble; Se responsabiliser mutuellement; Établir des règles qui s'adressent à toutes et tous.

3.2.1 Assumer la responsabilité de l'ensemble

Toutes les personnes participantes disent avoir une responsabilité qui va au-delà de la mention réussite ou échec, ou encore de l'attribution d'une note. Dans le département de soins infirmiers où a été menée la recherche, les personnes participantes sont souvent plus d'une à évaluer une étudiante ou un étudiant faisant partie d'un même groupe de stage, de laboratoire ou encore de théorie. Dans une telle situation, Rey (2008) considère que les enseignantes et les enseignants doivent être conscients du risque de leur propre déresponsabilisation par rapport à l'évaluation. Or, les participantes et les participants n'ont pas relevé ce risque, deux questions se posent alors. La première serait : Pourquoi ce risque n'a-t-il pas atteint le niveau conscient chez ces enseignantes et ces enseignants? La deuxième question pourrait se lire ainsi : Quel est l'impact d'un faible niveau d'implication des évaluatrices et des évaluateurs au regard de la qualité de l'évaluation globale des étudiantes et des étudiants et, par ricochet sur leur réussite?

L'ensemble des répondantes et des répondants identifie sensiblement les mêmes fonctions de l'évaluation que celles répertoriées dans les travaux de De Ketele (2010). En plus d'être utile pour informer l'étudiante ou l'étudiant ainsi que d'autres enseignantes et enseignants, les jugements évaluatifs servent à informer certaines instances telles que, des employeurs ou encore l'institution elle-même. Toutes et tous reconnaissent que l'évaluation formative de même que l'évaluation certificative relèvent de leurs responsabilités. Contrairement à Cardinet (1986); Harlen, (2005); Laveault (2005); Perrenoud (2001), personne n'a soulevé le conflit de loyauté susceptible de se présenter pour l'enseignante ou l'enseignant. Ce conflit de loyauté réfère au fait que l'enseignante

ou l'enseignant cumule une fonction de coach et une fonction de juge. Quoique non identifié de façon rationnelle par les personnes participantes, il est permis de penser que ce conflit de loyauté est vécu par les enseignantes et les enseignants compte tenu que ceux-ci ont dit privilégier l'évaluation formative pour guider les étudiantes et les étudiants dans leurs apprentissages mais doivent également faire l'évaluation certificative qui statue de l'acquisition ou non de la compétence visée.

3.2.2 Se responsabiliser mutuellement

Tout comme Beauvais (2004), une personne participante dit considérer l'étudiante et l'étudiant comme une personne autonome qui se doit d'être responsable de ses apprentissages. Cette enseignante ajoute qu'elle peut se permettre d'intervenir si l'apprenante ou l'apprenant ne réalise pas que ses démarches sont inappropriées et nuisent à sa progression vers l'acquisition de la compétence visée. En intervenant ainsi, elle souhaite faire prendre conscience à l'étudiante ou l'étudiant des exigences qui feront que son travail sera bien fait. Cette enseignante démontre également son souci de transparence et de justice car, comme le prétend Laveault (2008), il serait injuste de pénaliser une étudiante ou un étudiant « pour ne pas avoir atteint des niveaux de rendement qui ne lui ont jamais été expliqués » (p. 489). Ainsi, cette façon de faire favorise l'implication accrue de l'étudiante ou de l'étudiant. Quoique ce souci de responsabilisation soit implicite à la relation enseignant-étudiant, il convient de se demander si, comme le mentionne cette enseignante, l'ensemble de ses collègues dans son département ont cette même préoccupation.

3.2.3 Établir des règles qui s'adressent à toutes et tous

Tout comme Hadji (2012) et Jeffrey (2012), les enseignantes et les enseignants ont dit se rapporter constamment aux critères du guide d'évaluation qu'elles ou ils utilisent lors de leurs évaluations. Selon les participantes et les participants, ces critères agissent comme garde-fou pour éviter que les évaluations s'effectuent sur des aspects inappropriés

et qui ne témoignent pas de l'acquisition de la compétence souhaitée. Elles et ils ont dit savoir que ces critères ne sont pas sans faille et ne peuvent garantir la justesse de l'évaluation. Cependant, elles et ils reconnaissent qu'il s'agit d'une base commune essentielle reconnue par l'ensemble de leurs collègues de leur département et connue des étudiantes et les étudiants. S'y référer constitue, à leurs yeux, une façon d'effectuer honnêtement leurs évaluations. Elles et ils disent faire valoir et respecter les critères établis dans un souci de transparence et d'équité, de justice et d'honnêteté pour l'ensemble de la clientèle étudiante.

Les propos des participantes et des participants ont permis d'identifier l'ensemble des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence que l'on retrouve dans la catégorie de la responsabilité du cadre opérationnel (tableau 6). Cependant, les résultats obtenus dans la présente recherche font voir que les enseignantes et les enseignants ne sont pas conscients du risque de leur propre déresponsabilisation par rapport à l'évaluation lorsqu'ils sont plusieurs personnes à évaluer un même groupe d'étudiantes et d'étudiants.

3.3 La relation

Les résultats concernant les principes éthiques en lien avec la catégorie de la relation porte sur les principes éthiques suivants : Entretenir une relation saine; Apporter l'image de la bienveillance et de l'exigence; Trouver la bonne distance; Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments

3.3.1 Entretenir une relation saine

À l'instar de Hadji (2012), les personnes participantes considèrent qu'une relation évaluative doit être saine. Au même titre que plusieurs auteurs (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005; Gouvernement du Québec, 2004; Hadji, 1997*d*; Jeffrey, 2012;), certaines répondantes et répondants reconnaissent qu'à travers la relation pédagogique,

particulièrement en situation d'évaluation, une certaine vigilance s'impose compte tenu du risque d'abus de pouvoir. Ainsi, tout comme Desaulniers, Jutras et Legault (2005), de même que Jeffrey (2012), les enseignantes et enseignants affirment que le pouvoir de la personne qui évalue doit se restreindre à celui dévolu par son statut d'enseignante et ce, dans les limites de ses compétences disciplinaires et de ses compétences professionnelles. Tout comme Jeffrey (2012), les propos de cette enseignante démontrent que le pouvoir dont il est question dans la position d'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant, ne constitue pas un pouvoir personnel de faire ce qu'elle ou il veut : « L'enseignante a un certain pouvoir [...] mais ce n'est pas un pouvoir de dominateur ou de passer les étudiantes sous ses pieds ». Comme l'a soulevé Jeffrey (*Ibid.*), il peut être rassurant de constater que les participantes et les participants sont conscients que leur pouvoir en est un d'ordre professionnel et qui leur est prêté à la condition qu'il soit assumé selon les règles de l'art.

3.3.2 Apporter l'image de la bienveillance et de l'exigence

Pour la majorité des enseignantes et des enseignants interviewés, envisager une relation d'amitié avec une étudiante ou un étudiant est tout à fait exclue. À l'instar de Jorro (2006), elles et ils se perçoivent comme étant capable de faire cohabiter bienveillance et exigence dans leurs rapports avec la clientèle étudiante. Par ailleurs, il est tout de même intéressant, voire même surprenant que pour une personne, une relation d'amitié puisse s'instaurer entre elle et l'étudiante ou l'étudiant. Cependant, cette personne nuance ses propos en se disant conscient des biais qu'une telle relation puisse amener.

3.3.3 Trouver la bonne distance

En reconnaissant la nécessité de maintenir une distance avec la personne évaluée, les enseignantes et les enseignants abondent dans le sens de plusieurs auteurs (Beauvais, 2004; Jeffrey, 2012; Jorro, 2006; Laveault, 2005; Lemay, 2002; Merle, 2007; Rey, 2008). Cette distance rend l'évaluatrice ou l'évaluateur capable, en quelque sorte, de se placer comme observateur extérieur objectif. Toutes les participantes et les participants semblent

être à l'aise de maintenir une certaine proximité sur des aspects d'une relation enseignant-étudiant empathique. D'un même souffle, elles et ils prétendent avoir une facilité à maintenir une distance quand vient le moment d'émettre un jugement évaluatif. Selon les enseignantes et les enseignants, maintenir une juste distance implique assumer pleinement leur rôle et leur statut. Cela n'empêche pas une relation empathique, empreinte de respect et de collaboration.

Dans une relation qui se veut axée sur les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant, les personnes participantes considèrent, au même titre que Tardif (2006), qu'il faut laisser espace et temps pour la personne évaluée et pour soi-même. D'une part, l'étudiante ou l'étudiant a l'espace et le temps de développer et démontrer l'atteinte de la compétence; d'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut recueillir les données pour s'assurer d'en cerner le développement.

3.3.4 Prendre garde au jugement évaluatif fondé sur des sentiments

Tout comme Beauvais (2012) et Rey (2008) l'ont rapporté dans leurs écrits, les enseignantes et les enseignants rencontrés sont conscients du fait qu'en tant qu'êtres humains, elles et ils sont nécessairement exposés à vivre des émotions et des sentiments qui sont susceptibles de teinter leur jugement évaluatif. Cette reconnaissance constitue un point de départ positif pour contrer cette influence lorsqu'elles et ils doivent évaluer des étudiantes et des étudiants.

À l'instar de Desaulniers (2007), une participante reconnaît que son rôle professionnel l'amène à prendre certaines décisions qui peuvent être déchirantes. Elle s'assure donc de recadrer constamment la relation pédagogique sur l'apprentissage et le développement de l'étudiante ou de l'étudiant. Il apparaît intéressant de s'arrêter sur un aspect souligné par cette participante qui, tout comme Desaulniers (*Ibid.*), considère que les décisions d'évaluation ne doivent pas se prendre pour répondre aux besoins affectifs des enseignantes et des enseignants. D'ailleurs, les propos émis par la personne interviewée pour exprimer sa pensée, sont éloquentes : « Mais je ne m'attends pas à ce

qu'elles m'aiment. Puis je ne mettrai pas une note d'amour (022, p. 10). Il est permis de penser que toutes et tous ne sont pas conscients de leurs propres besoins affectifs qui pourraient intervenir dans la relation enseignant-étudiant.

3.4 La communication

La discussion concernant la catégorie de la communication porte sur les principes éthiques suivants : Donner un vrai contenu à la communication; Favoriser une compréhension réciproque par le dialogue; Valoriser le potentiel.

3.4.1 Donner un vrai contenu à la communication

À l'instar d'Hadji (1995), les enseignantes et des enseignants rencontrés accordent beaucoup d'importance au message qui est transmis à l'étudiante ou à l'étudiant lors de l'évaluation. Elles et ils considèrent que les justifications qui soutiennent leur jugement évaluatif doivent être bien expliquées et comprises de la part de l'étudiante ou de l'étudiant afin d'assurer une crédibilité à l'évaluation. Tout comme Hadji, (1995) les personnes participantes croient que la confiance se fonde sur la qualité des informations transmises.

Une enseignante a exprimé qu'il lui arrive de craindre que son évaluation ne soit pas assez étoffée. Elle affirme que son inquiétude est surtout de ne pas avoir assez de justifications ou d'argumentation pour soutenir son jugement évaluatif : « Quand tu n'as pas de faits, c'est là que tu deviens plus insécure, que ton évaluation devient moins objective » (020, p. 19). Il est permis de penser que l'enseignante craint que son évaluation soit perçue par autrui comme étant dominée par la subjectivité, donc moins crédible. À cet égard, les propos de l'enseignante rejoignent de façon significative Jeffrey (2012) qui affirme que pour contrer cette peur, cela passe par la justification en tout temps de son jugement (Jeffrey, 2012). Compte tenu que la présence de ce genre de crainte est soulevée dans les écrits de Hadji (1995) et de Jeffrey (2012), il est permis de penser que plusieurs enseignantes et enseignants vivent cela.

Par ailleurs, tel que soulevé par Hadji (1997*d*), une enseignante dit que l'évaluation formative ou certificative qu'elle transmet à l'étudiante ou à l'étudiant, est honnête et donne la valeur réelle de sa performance. Elle affirme qu'il lui arrive souvent de dire à une étudiante ou à un étudiant : « Vois-tu, une infirmière que je vais mettre sur le marché du travail, je m'attends qu'elle est capable de faire ça ou ça ou ça, tu vois. Toi, à ce moment-ci, tu as de la difficulté avec ça. Donc, on va travailler ce point-là » (022, p.7). Les propos de cette enseignante rejoignent la position de ses collègues qui estiment qu'il est de leur devoir de communiquer à l'étudiante ou à l'étudiant ses faiblesses et ce, afin de favoriser la prise en charge de ses apprentissages et de sa réussite. Jeffrey (2012) abonde dans le même sens. Il associe ce devoir à un sentiment de courage qu'il situe comme position éthique essentielle. Cet auteur soutient qu'il importe de dire la valeur réelle d'un travail ou d'une performance malgré une appréhension de conséquences d'ordre psychologique sur l'étudiante ou l'étudiant. Cependant, les propos émis doivent être rassurants et motivants pour l'étudiante ou l'étudiant (Jeffrey, *Ibid.*).

3.4.2 Favoriser une compréhension réciproque par le dialogue

À l'instar de Hadji (2012) et Rey (2008), toutes les enseignantes et les enseignants interviewés s'accordent pour dire que le dialogue doit être présent lors de l'évaluation pour favoriser la compréhension réciproque. Une personne participante soutient qu'elle prend le temps d'expliquer à l'étudiante ou à l'étudiant, les justifications qui appuient son évaluation. Elle dit vérifier la compréhension de l'étudiante ou de l'étudiant pour s'assurer que ses propos sont clairs et bien compris. Il semble, selon cette enseignante, que cette façon de faire a des impacts positifs et peut assurer la crédibilité d'une évaluation même aux yeux d'une étudiante ou d'un étudiant qui conteste son évaluation.

3.4.3 Valoriser le potentiel

Dans le même ordre d'idée et comme Hadji (2012) et Rey (2008), une personne participante a souligné qu'elle considère important que toutes les évaluations qu'elle fait

valorisent le potentiel de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle veut que le message transmis soit constructif en bout de ligne pour l'étudiante ou l'étudiant. D'ailleurs, lorsqu'elle fait une évaluation, cette enseignante dit se questionner à savoir : « Est-ce que je lui ai donné suffisamment d'arguments constructifs puis positifs? » (020, p. 14). À ce sujet, seulement deux personnes participantes ont dit s'assurer de tenir des propos positifs et motivants particulièrement lorsque le résultat de l'évaluation est perçu négativement par l'étudiante ou l'étudiant. Considérant ces résultats, il serait permis de penser que ce n'est pas l'ensemble des enseignantes et des enseignants qui s'assurent d'émettre de tels propos. Or, Leroux (2010) souligne que les propos émis dans le jugement d'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant sont étroitement liés aux progrès éventuels de l'étudiante et de l'étudiant. En d'autres mots, on peut dire que les propos émis lors de l'évaluation, les termes utilisés, ont beaucoup d'impact sur l'estime de soi de la clientèle étudiante et peuvent influencer positivement ou négativement quant à la réussite. En l'occurrence, il serait souhaitable que chaque personne qui évalue s'assure d'y insérer des commentaires positifs, suggère des pistes de solutions lorsque la situation le nécessite et encourage l'étudiante ou l'étudiant à les suivre.

CONCLUSION

Ce projet origine du vécu quotidien de l'auteure de la présente recherche en tant qu'enseignante en soins infirmiers au collégial. Des questionnements et des préoccupations émergeaient lors de situations d'évaluation. Malgré le désir d'arriver à faire une évaluation objective, les tentatives ont démontré que cela s'avérait impossible.

Alors que l'évaluation des apprentissages est centrale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants se doivent de répondre à l'exigence d'être en mesure d'argumenter leurs décisions d'évaluation. Elles et ils doivent être capable d'expliquer au nom de quoi et comment les décisions sont prises. Sachant que les enjeux liés à l'évaluation sont très importants, nous avons fait le choix d'approfondir ce sujet qui est très actuel particulièrement depuis l'émergence du concept de compétence en lien avec la réforme pédagogique. Plus précisément nous avons tenté de répondre à la question générale de recherche qui s'énonce ainsi : Quels sont les principes éthiques qui sont appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers d'un même CÉGEP?

1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette recherche a permis d'identifier des principes éthiques appliqués par les enseignantes et les enseignants en lien avec l'évaluation certificative des apprentissages. On peut affirmer que la réflexion de l'ensemble des participantes et des participants semble tout à fait imprégnée de l'aspect éthique lors de l'évaluation certificative d'une compétence.

Les résultats de la présente recherche démontrent que les principes éthiques qui sous-tendent l'évaluation ne sont pas théoriquement connus par les enseignantes et les enseignants, par ailleurs elles et ils les appliquent. Cependant, l'application de ces principes éthiques est hétérogène et demeure parfois le fait de certaines et certains.

Afin d'assurer une évaluation certificative équitable, les résultats du présent essai démontrent qu'il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants se dotent de principes éthiques balisant les évaluations afin d'éviter des dérives et des dérapages susceptibles de se produire lors d'évaluation en situation de stage. Les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers pourraient engager une réflexion concernant l'éthique lors d'une évaluation certificative et statuer quant au choix des valeurs qui guideront l'acte évaluatif.

Les enseignantes et les enseignants croient que l'évaluation doit être utile avant tout pour l'étudiante et pour l'étudiant et doit être au service de leur développement. À cet égard, elles et ils privilégient l'évaluation formative. Ce souci exprimé à l'égard des étudiantes et des étudiants quant à leur réussite témoigne d'une position éthique. Cependant, l'évaluation formative qui a aussi pour fonction de mesurer les effets des interventions pédagogiques sur les apprentissages et la progression de l'étudiante ou de l'étudiant et de les ajuster au besoin, n'a pas été relevée par les participantes et les participants. Il importe de sensibiliser les enseignantes et les enseignants au potentiel de cette fonction d'autoévaluation dans un but d'améliorer leur enseignement.

Les enseignantes et enseignants ayant participé à la présente recherche reconnaissent le caractère complexe du processus d'évaluation d'une compétence et considèrent indispensable que l'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire même sur plusieurs semaines afin de constater la progression de l'étudiante ou de l'étudiant et, par la suite, de cerner où il se situe quant au développement de la compétence.

Afin de favoriser la prise en charge de ses apprentissages et de sa réussite, les enseignantes et les enseignants reconnaissent qu'il est de leur devoir de communiquer à l'étudiante ou à l'étudiant ses faiblesses et ce, malgré une appréhension de conséquences d'ordre psychologique. L'étudiante ou l'étudiant doit pouvoir entrevoir des pistes en vue de s'améliorer et être encouragé à suivre ces pistes. L'étudiante ou l'étudiant doit retrouver des commentaires positifs dans l'évaluation qui lui est transmise.

Selon les participantes et participants, le respect est de mise dans toutes les sphères où il y a contact avec les étudiantes et les étudiants. Une attitude respectueuse influence positivement la relation enseignant-étudiant et est un principe éthique essentiel.

La notion de transparence est au cœur du discours des enseignantes et des enseignants d'où l'importance de ne rien cacher à l'étudiante et l'étudiant que ce soit concernant les règles appliquées, les critères d'évaluation ou encore concernant les informations transmises lors du jugement évaluatif. De plus, les résultats du présent essai soutiennent l'importance de la cohérence et de la transparence par rapport à l'évaluation à venir et cela se manifeste dans le refus absolu de tendre des pièges à l'étudiante ou à l'étudiant

Les enseignantes et enseignants reconnaissent qu'une évaluation a un impact soit négatif, soit positif sur l'estime de soi de l'étudiante et de l'étudiant. Ainsi, elles et ils prennent certaines précautions en vue de préserver l'estime de soi, particulièrement lorsque l'évaluation souligne des aspects négatifs ou annonce une situation d'échec. Elles et ils accordent beaucoup d'importance à ce qui est dit au moment de l'évaluation. Les participantes et les participants considèrent que les justifications qui soutiennent leur jugement évaluatif doivent être bien expliquées à l'étudiante et à l'étudiant et bien comprises afin d'assurer une crédibilité à l'évaluation.

Plusieurs personnes participantes reconnaissent détenir un certain pouvoir de par leur statut, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation certificative et se disent conscientes et conscients du risque réel d'abus de pouvoir. Toutefois, ces participantes et ces participants reconnaissent ce risque et prennent les mesures en vue d'exercer ce jugement de manière responsable.

Toutes les personnes participantes affirment que le questionnement est présent lorsque vient le moment de formuler un jugement évaluatif et partagent ce questionnement entre collègues. Cette attitude de questionnement atteste d'une préoccupation éthique. Il est

essentiel d'entretenir la flamme de ce questionnement qui doit se faire par rapport aux pratiques évaluatives, aux outils utilisés, aux fonctions de l'évaluation et également quant aux valeurs qui sous-tendent l'acte évaluatif.

Les personnes participantes reconnaissent qu'un jugement évaluatif comporte une part de subjectivité. Cependant, la place occupée par l'objectivité versus la subjectivité est perçue différemment. Afin de tendre vers l'objectivité, les enseignantes et les enseignants corrigent en équipe et partagent leur interprétation des critères d'évaluation. Elles et ils ont comme défi de faire la part entre l'utopie de l'objectivité et l'omniprésence de la subjectivité qui est incontournable lors de l'évaluation certificative en situation de stage. Plutôt que d'éviter cette subjectivité, il faut la rendre réflexive.

Parmi les personnes participantes, il a été soulevé qu'une grille d'évaluation exempte de zones grises contribuerait à rendre l'évaluation pratiquement objective. Or, les bases de l'évaluation doivent s'appuyer sur des principes éthiques tout autant que sur des connaissances scientifiques que sur la qualité des grilles d'évaluation ou autres outils utilisés. Il importe de ne pas tomber dans le piège du technicisme, piège selon lequel les personnes évaluatrices croient que les difficultés liées à l'évaluation seront contrées par l'amélioration de moyens purement techniques tels que les outils utilisés pour évaluer (Hadji, 1995).

L'enseignante ou l'enseignant qui prend une part même très partielle à un processus évaluatif, doit assumer la responsabilité de l'ensemble. Si l'évaluation est effectuée par une pluralité de personnes, il y a risque de déresponsabilisation et la personne qui évalue peut avoir le sentiment que l'évaluation globale ne la concerne pas. D'un point de vue éthique, les données du présent essai soutiennent l'importance accordée au fait que la personne qui évalue doit être consciente du risque rattaché à son statut.

Les critères d'évaluation constituent le barème ultime sur lequel se basent les enseignantes et les enseignants, pour évaluer. En se basant sur ces critères, les enseignantes

et les enseignants disent avoir le sentiment de bien faire leur travail. Dans un souci de justice et d'honnêteté, les règles, les consignes ou les critères établis initialement ne peuvent être modifiés en cours de route.

Les personnes participantes considèrent qu'une relation pédagogique doit être saine, particulièrement en situation d'évaluation compte tenu du risque d'abus de pouvoir. Une relation d'amitié est tout à fait exclue car il est nécessaire de maintenir une distance avec la personne évaluée pour demeurer en position d'extériorité et d'objectivité. Cependant, elles et ils se perçoivent comme étant capable de faire cohabiter bienveillance et exigence dans leurs rapports avec la clientèle étudiante. Les enseignantes et les enseignants sont sensibles au fait que leur condition humaine fait en sorte qu'ils vivent des sentiments, des émotions qui teintent leur jugement évaluatif. Certaines personnes disent recadrer souvent la relation pédagogique sur l'apprentissage et le développement de l'étudiante ou de l'étudiant et ainsi éviter que la relation pédagogique se détourne en vue de répondre à leurs propres besoins affectifs. Elles et ils affirment que le pouvoir d'une enseignante ou d'un enseignant doit se restreindre à ses compétences disciplinaires et professionnelles.

Les enseignantes et les enseignants ayant participé à cette recherche ont témoigné à l'effet que l'évaluation certificative en stage constitue l'aspect le plus ardu de leur travail. Paradoxalement, elles et ils ont le sentiment que parmi tous les aspects de leur travail, l'évaluation est celui pour lequel elles et ils sont le plus mal préparés. Leur savoir-faire relève surtout d'apprentissages expérientiels.

Les enseignantes et les enseignants doivent avoir l'opportunité de développer et maintenir des compétences en évaluation des apprentissages par une formation continue offerte dans leur milieu de travail.

2. LES LIMITES DE L'ESSAI

Quoique les critères de scientificité de cet essai aient été décrits et expliqués précédemment, nous reconnaissons cependant certaines limites. Celles-ci concernent particulièrement le contexte et la nature du milieu où s'est déroulée la recherche.

L'approche qualitative/interprétative qui a été retenue pour identifier les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils effectuent l'évaluation certificative d'une compétence était pertinente pour l'atteinte de l'objectif de cet essai. Cette approche nous a permis d'explorer les propos des enseignantes et des enseignants et ainsi, obtenir une compréhension des principes appliqués lors de l'évaluation certificative d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial. Toutefois, cette approche est restrictive compte tenu que la collecte des données a été réalisée auprès de cinq personnes seulement. Nous avons donc donné la parole à des acteurs dans leur contexte particulier afin de saisir la perspective de leur vécu, de leur propre réalité. Dès lors, il est fort probable que les résultats obtenus ne soient pas le reflet de la réalité des enseignantes et enseignants d'autres CÉGEP. De plus, les participantes et participants sélectionnés pour le présent essai exercent leur profession au sein d'une institution collégiale. Or, un programme de formation en Soins infirmiers est également offert au niveau universitaire au Québec. Les résultats obtenus ne peuvent s'appliquer qu'au niveau collégial et qui plus est, au niveau du CÉGEP où les données ont été recueillies pour le présent essai.

3. RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Cette recherche, de nature exploratoire, ne permet pas de généraliser les résultats. Cependant, ceux-ci sont, dans l'ensemble, semblables aux écrits des différents auteurs retenus dans notre cadre de référence.

Nous croyons que les résultats de la présente recherche pourraient être utiles pour les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers qui sont appelés à évaluer des

compétences en situation de stage. De plus, sa contribution pourrait rejoindre les intérêts de tous les professionnels de l'enseignement désireux d'instaurer des pratiques évaluatives guidées par une démarche éthique, un esprit éthique. Il en est de même à l'égard des administrateurs d'institutions d'enseignement désireux de soutenir les enseignantes et les enseignants dans la dimension de leur activité professionnelle que constitue l'évaluation des apprentissages.

Tout d'abord, ne serait-ce qu'à la lecture de l'ensemble de cette recherche, cela pourrait susciter, dans un premier temps, une réflexion individuelle par rapport à la problématique de l'évaluation des apprentissages. Plus largement, nous pensons que cette recherche pourrait faire en sorte que les gens concernés par l'évaluation des apprentissages deviennent conscients que l'éthique doit être au cœur du travail enseignant.

Le cadre de référence pointe vers l'importance et la nécessité de se doter de principes éthiques balisant l'acte évaluatif en vue d'éviter les injustices, les dérives ou les dérapages. Il souligne également l'importance d'engager une réflexion éthique. Or, ce cadre de référence a matière à nourrir une réflexion préalable à l'échange éventuelle entre collègues sur le sujet de l'éthique en lien avec l'évaluation certificative en situation de stage.

En plus de servir de prétexte à la réflexion, le cadre opérationnel des principes éthiques liés à l'évaluation certificative d'une compétence pourrait servir d'exemple à l'élaboration de leurs propres principes éthiques. Cela serait l'occasion, pour les enseignantes et les enseignants, de clarifier leur propre grille des valeurs, de prendre conscience des valeurs et enjeux éthiques qui sous-tendent leurs décisions et ainsi, adhérer éventuellement à des valeurs communes.

Ce cadre opérationnel permettrait également de mettre des mots sur des concepts d'ordre éthique plutôt abstraits ou des pratiques évaluatives intuitives qu'appliquent les enseignantes et les enseignants.

La référence à un tel cadre opérationnel des principes éthiques, l'engagement d'une réflexion éthique ainsi que le partage et la discussion entre collègues feraient en sorte de ne jamais laisser une enseignante ou un enseignant dans la solitude de la prise d'une décision.

Les résultats du présent essai qui s'appuient sur des données empiriques et les propos de nombreux chercheurs en éthique soulignent l'importance de se questionner sur les moyens à mettre en place afin de soutenir les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers dans leurs désirs d'être formés afin de développer et maintenir des compétences en évaluation des apprentissages. Le questionnement n'est-il pas là le début de la construction d'un agir éthique?

4. PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Chez les enseignantes et les enseignants qui n'ont pas effectué de formation créditée en lien avec l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, une piste de recherche pourrait explorer comment procèdent ces professionnels de l'enseignement pour évaluer les compétences en stage.

Le regard de la clientèle étudiante sur le jugement évaluatif des enseignantes et des enseignants semble nécessaire pour faire évoluer la réflexion à cet égard. Il serait donc intéressant de sonder plusieurs aspects du discours des étudiantes et des étudiants en lien avec l'évaluation des apprentissages. Par exemple, une recherche pourrait tendre à explorer leurs perceptions quant aux devoirs de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'application d'un jugement évaluatif. Ou encore, explorer comment les étudiantes et les étudiants considèrent qu'un jugement évaluatif est crédible, honnête. Ou encore, explorer leurs préoccupations par rapport à l'autorité que peut exprimer un jugement évaluatif.

Le sujet de l'évaluation, en général, inspire certes de nombreuses recherches, de nombreux écrits. Tout cela n'a guère encore éliminé le malaise d'évaluer ressenti par

plusieurs enseignantes et enseignants. Le problème de l'évaluation des apprentissages n'est certes pas nouveau mais de nouvelles avenues pour le solutionner passent possiblement par l'éthique. De nombreuses questions persistent au sein de la population enseignante à savoir pourquoi évaluer, quoi évaluer et surtout, comment évaluer.

Souhaitons que les recherches futures permettent de mieux saisir l'application du jugement évaluatif de l'enseignante et de l'enseignant en situation de stage en soins infirmiers. Souhaitons également que le malaise existant, lié à l'évaluation des apprentissages, puisse être remplacé par un certain bien-être, voire un sentiment de sérénité face au processus évaluatif.

La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)³ mentionne que l'étudiante ou l'étudiant a le droit d'être évalué de façon juste et équitable (2012). À l'instar de la CEEC, nous croyons qu'une évaluation juste et équitable qui s'appuie sur des principes éthiques contribuera à assurer la qualité de la formation au collégial !

³ CEEC : Organisme gouvernemental autonome dont la mission d'évaluation couvre la plupart des dimensions de l'enseignement collégial.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-31.
- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Beauvais, M. (2003). *Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité*. Communication présenté au Grand Atelier, Lille, 18 et 19 septembre. Document téléaccessible à l'adresse <<http://cueep161.univ-lille1.fr/mcx/mcx/2a/2a-Beauvais.doc>>.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, 99-113. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-3-page-99.htm>>.
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation. *Empan*, 87, 132-139. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-empan-2012-page-132.htm>
- Bernard, M. (2009). Évaluation des apprentissages : Un cafouillis énergivore. *Le Devoir* (Montréal), 4 juin.
- Blais, J. G. et Nguyen, D. Q. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1. (trad. Par M. Lavallée), Montréal : Édition nouvelle (1^{ère} éd. 1956).
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques : Dit et non-dit, contredit, interdit*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2001). La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences. In *Actes du 21^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-9), Jonquière. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes6_aqpc/2001/berube_6ey18.pdf>.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 8, 41-52.

- Collerette, P. (1996). Étude de cas. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Armand Colin.
- Coron, M. (1990). Le modèle de référence professionnel : déterminant de l'évaluation certificative dans l'enseignement infirmier. *Revue : Recherche en soins infirmiers*, 20, 11-39.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- D'Amour, C. (1993). Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 28-34.
- D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 11-15.
- D'Amour, C. et Groupe de travail de Performa (1996a). *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. Fascicule I : La problématique, Performa collégial, p. 11-14.
- D'Amour, C. et Groupe de travail de Performa (1996b). *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. Fascicule II : Cadre de référence, Performa collégial, p. 15-18.
- D'Amour, C. et Groupe de travail de Performa (1997). *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. Fascicule III-IV : Une définition de l'épreuve synthèse, Performa collégial, p. 7-44. Document téléaccessible à l'adresse http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_8/Chapitre%207%20-%20L'5e9preuve%20synth%e8se%20de%20programme.pdf >.
- Dauvisis, M-C. (1999). Valeurs latentes des pratiques d'évaluation certificative. *Spirale – Revue de Recherche en Éducation*, 23, 23-241.
- Dauvisis, M-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66.
- De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- De Ketele, J. M., Gerard, F. M. et Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaire : deux démarches complémentaires. *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en éducation*. 12, 33-37.
- De Ketele, J. M. et Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

- De Ketele, J. M. (dir.) (2008). *Évaluer pour former*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Desaulniers, M. P., Jutras, F. et Legault, G. A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*. (p. 131-147). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desaulniers, M-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 395-419.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Dionne, E. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'étude formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Endrezzi, L. et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité*, 39, 1-16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/39-novembre-2008.php>>
- Faucher, N. et Laberge, C. (1994). Être évalué, oui, mais bien ! *Pédagogie collégiale*, 8(1), 9-11.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, XLI (2), 8-34.

- Forcier, P. (1990). Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 25-28.
- Forgette-Giroux, R. et Bercier-Larivière, M. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 169-180. Document téléaccessible à l'adresse <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=10&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=3>>.
- Fortin, L. et Raymond, D. (1997). Une définition de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 19-20.
- Fortin, M. F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fortin, P. (1995). *La morale, L'éthique, L'éthicologie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). La recherche en formation à l'enseignement. État des lieux. In C. Gauthier et M. Mellouki (dir). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 3-46). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gavarini, L. et Ottavi, D. (2006). De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. *Revue Recherche et Formation*. 52, 5-11.
- Gerard, F. M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bief.be/enseignement/publication/SubjEval.html>>.
- Gerard, F. M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. In *Actes du Colloque international «Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs»*, Montréal.
- Gohier, C. (2004a). De la démarche entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17. Document télé accessible à l'adresse : <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>>.
- Gohier, C. (2004b). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 81-107). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Gohier, C. (2005a). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. In *Actes du 25^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 214-220), Rimouski.
- Gohier, C. (2005b). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (41-60). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. et D. Jeffrey (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le focus groupe, une bonne méthode? *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg. Document téléaccessible à l'adresse <www.congresintaref.org/actes_site.php>.
- Goulet, J. P. (1993). L'évaluation certificative des compétences : un « beau » problème. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 33-36.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Le programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Règlement sur le régime des études collégiales*. L.R.Q., c. C-29, a. 18, 1993, C. 25, a. 11. Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R4.HTM>.
- Gouvernement du Québec (2001c). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Élaboration des programmes d'études techniques*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec : Ministère de l'Éducation et du Loisir et du Sport, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme Soins infirmiers 180-A0*. Ministère de l'Éducation et du Loisir et du Sport du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enssup/enscoll/cahiers/program/180A0.asp>>.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Loi sur les infirmières et les infirmiers*. L.R.Q., c. 1-8. Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_8/I8.html>.
- Gouvernement du Québec (2008). *Programme d'études techniques de soins infirmiers 180-A0*. Québec : Ministère de l'Éducation et du Loisir et du Sport du Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec (2012). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec : Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial. Bibliothèque nationale du Québec (1^{ière} éd. 1994).
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur (1^{ière} éd. 1989).
- Hadji, C. (1997a). Pratiques innovatrices, évaluation et éthique. In *Actes du 17^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-6), Hull.
- Hadji, C. (1997b). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997c). Pour une éthique de l'agir évaluationnel. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7-26.
- Hadji, C. (1997d). Évaluation et éthique. Pour une évaluation "valuative". *Pédagogie collégiale*, 11(1), 14-17.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles : De Boeck.
- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The curriculum journal* 16(2), 207-223.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning : A Synthesis from over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Houle, D., Ménard, L. et Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-14.

- Houssaye, J. (2005). L'humanisme : théorie et pratique du masque en éducation. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 167-190). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, CÉGEP Montmorency, 404 p. (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage).
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.
- Howe, R. (2000). « Ça compte-tu ? ». In *Actes du 20^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-3), Laval.
- Jacob, S. (2011). *L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 50 p.
- Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2009). L'éthique dans l'évaluation scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 47-48.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jouquan, Jean. (2002). L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale. *Pédagogie médicale*, 3(1), 38-49.
- Jutras, F. (2002). « Agir en professeur responsable : une question éthique au quotidien ». In *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC* (p. 166-172), Québec.
- Jutras, F. et Gohier, C. (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots. Réflexions sur l'éthique professionnelle enseignante. *Revue Recherche et Formation*, 52, 105-116.
- Lafortune, L. (2008). Exercice et développement du jugement professionnel. *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance*, fascicule 3. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>> .
- Landsheere, G. (1976). *Évaluation continue et examens*. Paris : Nathan Labor.
- Larocque, C. N. (2000). *La professionnalisation de l'enseignement scolaire : Une perspective éthique*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Laveault, D. (2004). Évaluer les apprentissages : un jeu de serpents et échelles. In *Actes du 247^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 253-266), Saint-Hyacinthe.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue Suisse des sciences de l'Éducation*, 30(3), 483-500.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : ESF.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec (1^{ère} éd. 1999).
- Legendre, M. F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

- Legendre, M. F. (2004). *De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise*. Communication présentée à la 7^{ième} biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 15 avril. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/contrib/longue/7121.pdf>>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Lemay, V. (2002). La supervision et la théorie des sphères de justice. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 217-231). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, H. (2009). Quelle posture de l'évaluateur. *Site web d'Hugues Lenoir*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.hugueslenoir.fr/index.php?page=quelle-posture-ethique-de-l-evaluateur> >. Consulté le 27 janvier 2011.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport PAREA. Saint-Hyacinthe. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>>.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Nadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, C. et Profetto-McGrath (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières*. St-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Groupe Beauchemin Editeur.
- Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. *Revue des sciences de l'éducation* 34(3), 753-768.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : EST.
- Meirieu, P. (1992). Éduquer : un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie ». *Pédagogie collégiale*, 6(1), 32-40.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, France : Que sais-je?
- Merle, P. (2007). *Les notes : Secrets de fabrication*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Merriam, S. (1998). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Monchatre, Sylvie (2008). *L'« approche par compétences », technologie de rationalisation pédagogique*. Note de recherche. Montréal : Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie, à l'Université du Québec à Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cirst.uqam.ca/portals/0/note_rech/2008_01.pdf>.
- Ordre des infirmières et infirmiers. (2010). *Perspectives de l'exercice de la profession d'infirmière*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiiq.org/publications/repertoire/perspectives-de-l'exercice-de-la-profession-d'infirmiere-edition-2010>>.
- Otis, F. et L. Ouellet (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 9-13.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-196.
- Paillé, P. (2007). Avancées en méthodologies qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 27 (2), 133-151. Document télé accessible à l'adresse : <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>> Consulté le 15 sept. 2011.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire? In *Actes du 20^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. (p.1-9), Laval. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_h.html>.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001_13.html>
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*, no spécial, 8-11.
- Perrenoud, P. (2005). Compétences et évaluation. *Formation et profession*, 11(1), 5-15.

- Poisson, D. (1997). Ingénierie et autoformation éducative. In P. Carré, A. Moissan et D. Poisson (dir.). *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. (p. 103-170). Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Proulx, J. P. (2006). Le dialogue entre la recherche et la pratique éducative : une clé pour la réussite. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 8-14.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In J. M. De Ketele (dir.), *Évaluer pour former* (p. 57-67). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*. Paris : Seuil.
- Roberton, G. (2006). Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles. *Recherche en Soins infirmiers*, déc. 87, 25-56.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2000).
- Romainville, M. (2008). Et si on arrêta de tirer sur les compétences? In *DIRECT*, 10, 31-43.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Scallon, G. (2000a). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2000b). L'évaluation certificative et ses rôles multiples. *Département des fondements et pratiques en éducation*. Ste-Foy : Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse www.fse.ulaval.ca/gerard.Scallon/fascicules/certificative.htm.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?...Quelle question! *Vie pédagogique*, 120 (sept-oct.), 20-23.

- Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- St-Pierre, L. (2000). « Ça compte-tu? » *In Actes du 20^{ième} colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. (p.1-3), Laval.
- St-Vincent, L. A. (2007). La compétence en éthique professionnelle, ça se développe? *Vie pédagogique*, 43 (avril-mai), 37-41.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Éditions Chenelière Éducation.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.
- Tourneur, Y. (1985). La certification des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 7(4), 9-20.
- Tremblay, R. R. (2003). Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 17(2), 27-30.
- Troger, V. (2008). Pourquoi noter les élèves. *Sciences humaines*, 192, 41-43.
- Vial, M. (2006a). *Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui*. Communication présentée lors d'une conférence à la journée de l'Association régionale des infirmier(e)s d'anesthésie pour la formation continue, Lyon, 7 octobre. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.michelvial.com>>.
- Vial, M. (2006b). Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 81-98.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) Test. *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.

ANNEXE A

EXEMPLE DE CHEMINEMENT DES COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE DU PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS 180-AO AU COLLÉGIAL

Session 1

109-102-MQ - Activité physique
 340-101-MQ - Philosophie et rationalité
 601-101-MQ - Écriture et littérature
 COM-001-03 - Cours complémentaire
 ou
 202-1A3-RE - Mise à niveau en chimie

Formation spécifique

101-101-HU - Corps humain I
 180-130-HU - Introduction à la profession infirmière
 350-101-HU - Communication et psychologie du développement

Session 2

340-102-MQ - L'être humain
 601-102-MQ - Littérature et imaginaire
 COM-002-03 - Cours complémentaire
 ou
 202-A3-RE - Mise à niveau en chimie

Formation spécifique

101-201-HU - Corps humain II
 180-230-HU - Étude et pratique des Soins infirmiers : médecine
 350-201-HU - Problèmes d'adaptation et d'agression

Session 3

601-103-MQ – Littérature québécoise
 340-EWA-HU – Bioéthique et éthique environnementale

Formation spécifique

101-311-HU – Corps humain III

Bloc 1 ¶ 180-330-HU – Étude des soins infirmiers : chirurgie
 180-331-HU – Le soin : chirurgie médecine chirurgie

ou

Bloc 2 ¶ 180-430-HU – Étude des soins infirmiers : périnatalité et pédiatrie
180-431-HU – Le soin : périnatalité et pédiatrie

387-301-HU – Réalités sociales et culturelles de la santé

Session 4

109-101-MQ - Santé et éducation physique
601-EWA-HU - Français adapté aux sciences

Formation spécifique

101-401-HU – Microbiologie et immunologie

Bloc 1 ¶ 180-330-HU – Étude des soins infirmiers : chirurgie
180-331-HU – Le soin : chirurgie médecine chirurgie
ou

Bloc 2 ¶ 180-430-HU – Étude des soins infirmiers : périnatalité et pédiatrie
180-431-HU – Le soin : périnatalité et pédiatrie

387-401-HU - Réalités sociales et culturelles de la famille

Session 5

109-103-MQ - Intégration de l'activité physique à son mode de vie
601-099-MQ - Anglais de la formation générale commune

Formation spécifique

180-530-HU – Étude des soins infirmiers : longue durée et santé mentale
180-531-HU – Le soin : longue durée et santé mentale

Session 6

604-299-HU - Anglais des sciences et des techniques humaines

Formation spécifique

180-630-HU - Intégration de la profession infirmière
180-631-HU - Le soin : intégration de la profession infirmière
180-632-HU - Mesures d'urgence

ANNEXE B

EXEMPLE D'UN PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS AU COLLÉGIAL

Au terme de leur premier niveau de formation, les finissantes et les finissants seront capables d'exercer la profession infirmière telle que définie dans la Loi sur les infirmières (L.R. 1-8, section VIII, art. 36, code des professions article 39.4) et seront capables de démontrer une conduite professionnelle en accord avec les valeurs, les postulats et les croyances de la profession.

Ce programme d'études collégiales vise ainsi à former des personnes possédant des compétences scientifiques, humaines et technologiques dans l'art de soigner. L'acquisition de 22 compétences spécifiques à la formation infirmière a été déterminée par le Ministère de l'éducation (DGFPT déc. 2000).

Le programme Soins infirmiers au niveau collégial constitue un niveau initial d'accès à la profession et permet l'acquisition des fondements de l'intervention infirmière, l'adaptation des soins à des clientèles variées tout en tenant compte du contexte familial et l'utilisation des outils d'encadrement clinique, clinico-administratif, et administratif qui légitimeront les interventions. Dans le cadre de l'exercice des fonctions, ces professionnels interviennent auprès des individus, des familles et de petits groupes en matière d'information, de promotion de la santé et de prévention de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux.

La personne détentrice d'un DEC en soins infirmiers est préparée à des activités cliniques de soins généraux dans des unités de médecine-chirurgie, de réadaptation, de périnatalité, de pédiatrie et de psychiatrie auprès d'une clientèle de tout âge et hospitalisée ; à des activités cliniques de type longue durée auprès d'une clientèle hébergée; à des activités cliniques de type soins ambulatoires dans des unités de chirurgie et de centres de jour.

Se basant sur un modèle conceptuel pour la discipline infirmière, les finissantes et les finissants utiliseront une démarche de soins pour identifier et évaluer les problèmes de soins, pour élaborer et planifier la réalisation du plan thérapeutique infirmier afin de porter un jugement clinique. De plus, ils devront gérer, coordonner et évaluer les interventions de soins et en assurer le suivi.

La clientèle « famille » sera au cœur des préoccupations. On lui reconnaîtra la capacité de prendre en charge sa santé et de prendre des décisions dans une relation de partenariat. La communication sera fonctionnelle, pédagogique et thérapeutique et adaptée à chaque personne. Le travail sera fait en collaboration avec les membres de l'équipe de santé (équipe de soins multidisciplinaires) d'abord pour assurer la continuité des soins et pour partager l'expertise et soutenir la personne dans la défense de ses droits, de ses valeurs et de ses volontés.

Les finissantes et les finissants seront capables de s'exprimer oralement et par écrit selon les règles de la langue française et utiliseront un vocabulaire scientifique. Ils communiqueront de façon fonctionnelle en anglais.

À l'aide des connaissances issues de la psychologie, ils sauront composer avec les comportements d'une personne et intervenir auprès d'elle en tenant compte des réactions spécifiques au différent stade de développement. À l'aide des connaissances issues de la sociologie, ils reconnaîtront l'importance de la réalité sociale et culturelle liée à la santé et développeront de manière professionnelle leur sens des responsabilités. Les finissantes et les finissants sauront utiliser dans leur pratique les notions de biologie et de microbiologie afin d'établir des liens et interpréter les situations cliniques. Ils auront développé une pensée réflexive et ils seront capables d'analyse, de synthèse et de réflexion critique.

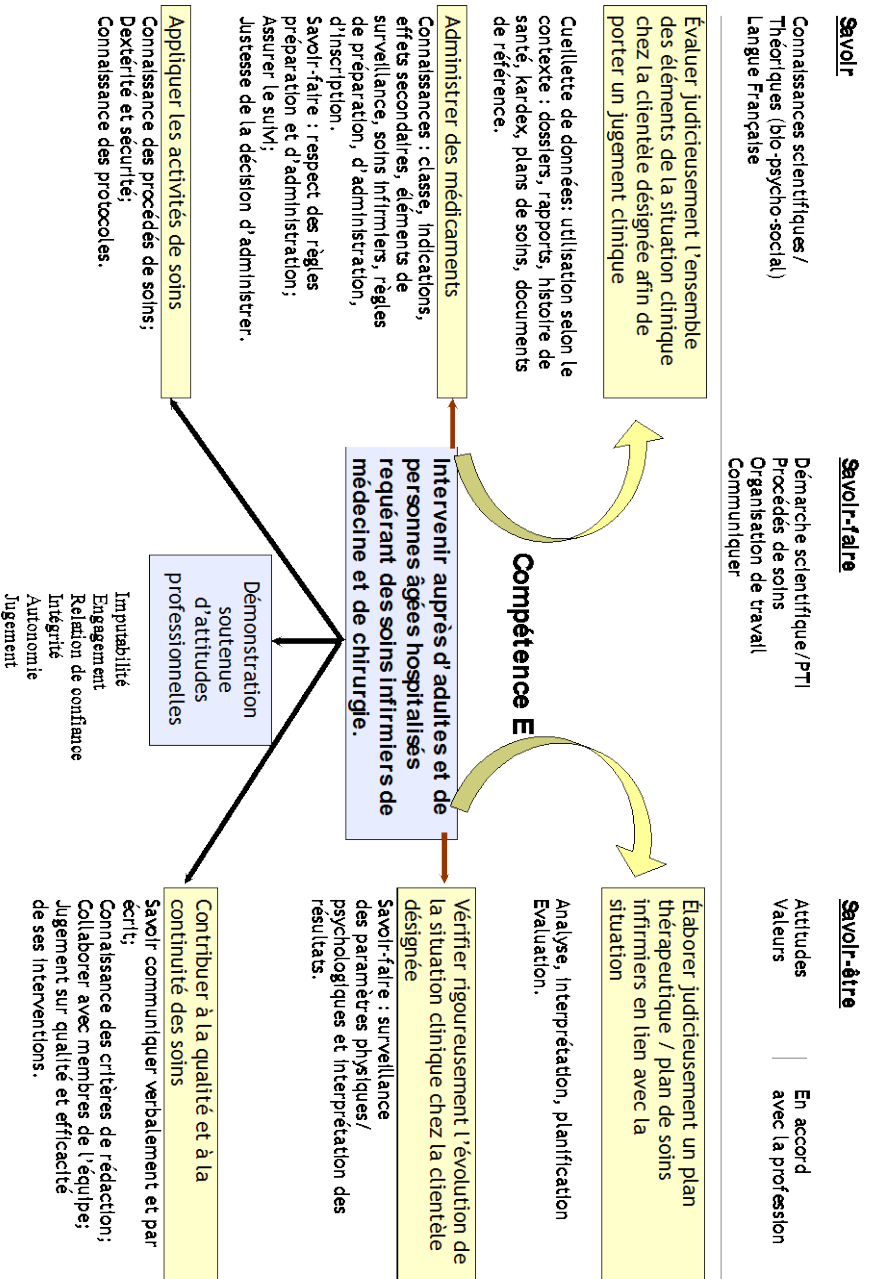
On vise le développement d'une identité et d'un agir professionnel par des personnes ayant le souci de maintenir et de parfaire leurs compétences.

Ces personnes seront conscientes de la nécessité d'une bonne forme physique et psychologique pour exercer la profession et seront sensibilisées à de saines habitudes de vie ainsi qu'à l'importance de la gestion du stress.

Au terme de leur formation, les finissantes et les finissants auront réussi l'épreuve uniforme de français et l'épreuve synthèse de programme. Ils seront capables d'exercer la profession infirmière auprès d'une clientèle variée, à tous les âges de la vie. Ils pourront intervenir auprès des clients dans des situations courantes de soins, dans différents établissements publics ou privés du réseau de la santé et des services sociaux.

ANNEXE C Cartographie d'une compétence

Savoir agir/Savoir mobiliser et combiner divers ressources internes et externes



ANNEXE D

Invitation à participer au projet de recherche Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers dans un même CÉGEP.

Chercheuse : Josée Tardif, étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial

Directrice : Denyse Pharand, inf. Ph. D., Professeur École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa ; directrice d'essai, Faculté d'éducation, Performa, Université de Sherbrooke.

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à la recherche en titre, qui vise à explorer les principes éthiques mis en œuvre par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial. Les objectifs de ce projet de recherche sont d'identifier les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial ainsi que d'identifier les stratégies et points de repères utilisés pour résoudre les dilemmes éthiques en regard de l'évaluation des apprentissages.

Votre participation à cette recherche nécessite votre temps en deux occasions. D'abord, une entrevue individuelle d'une durée de 60 minutes (printemps 2013). Suite à l'entrevue, une deuxième rencontre sera effectuée, d'un maximum de 30 minutes (automne 2013), afin de vérifier si vous avez des informations à ajouter au sujet des principes éthiques utilisés.

Les entrevues s'effectueront suite à la prise d'un rendez-vous et ce, dans un endroit propice au déroulement d'une entrevue. Elles seront enregistrées sur bande audio et retranscrites en vue de permettre une analyse détaillée des réponses verbales. Le compte-rendu, fait par la chercheuse pour chacune des entrevues, sera présenté à la personne participante concernée afin qu'elle puisse le commenter.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche seront diffusés dans un rapport de recherche liée à l'obtention d'une maîtrise en enseignement au collégial.

Les enregistrements et les fichiers électroniques seront gardés en sécurité dans un endroit à accès limité, soit dans un classeur verrouillé au Bureau de la recherche d'une institution et seront conservés pour une période de 5 ans. Les données recueillies ne seront pas utilisées

à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les seules personnes qui auront accès à ces données sont la chercheuse et la directrice de l'essai.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Le seul inconvénient est le temps alloué pour participer au projet, soit environ 2 heures. Le bénéfice direct prévu est l'avancement des connaissances au sujet des principes éthiques appliqués lors de l'évaluation certificative d'une compétence au collégial. Une copie du rapport de recherche vous sera remise lorsqu'elle sera disponible.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Josée Tardif au 819-770-4012, poste 2416 ou à josée.tardif@cegepoutaouais.qc.ca. J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participant(e) ou participant

Chercheuse

Signature : _____

Signature : _____

Nom : _____

Nom : _____

Date : _____

Date : _____

S. V. P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le Comité d'éthique en recherche d'une institution d'enseignement collégial. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et des participants.

ANNEXE E

Principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke. Notre intérêt principal porte sur les principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence. Nous cherchons à identifier quels sont les principes éthiques que les enseignantes et les enseignants mettent en œuvre lors de l'évaluation dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial.

Le questionnaire est constitué de trois parties. Nous aborderons, pour débiter, le concept de l'approche par compétences. Par la suite, vous serez invité à exprimer votre conception de l'évaluation. Enfin, vous serez appelé à vous exprimer concernant l'éthique reliée à l'évaluation.

Partie 1 : L'approche par compétences (mettre en contexte par rapport à la compétence E/stage d'intégration/cartographie de la compétence)

- Avez-vous déjà réfléchi au concept de compétence, ce qu'est une compétence?
- Dans vos mots, selon vous, qu'est-ce qu'une compétence?
- Considérez-vous que la compétence E (Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées requérant des soins infirmiers en médecine chirurgie) est une compétence qui exige un savoir-agir complexe? Pourquoi?
- Considérez-vous que la compétence E est une compétence est complexe à évaluer l'atteinte pour l'enseignante ou l'enseignant?

Partie 2 : L'évaluation des apprentissages (mettre en contexte par rapport à la compétence E/stage d'intégration/cartographie de la compétence)

- Que signifie pour vous évaluer?
- Pourquoi évalue-t-on? (répondre aux besoins de la société vs guider l'étudiante ou l'étudiant pour avancer dans sa vie professionnelle, sa vie personnelle?)
- Avez-vous reçu une formation pour savoir comment évaluer?
- Êtes-vous à l'aise dans l'évaluation?
- Quels sont les buts les plus importants pour vous lorsque vous évaluez?

- Est-ce qu'il y a des lignes directrices incontournables à respecter pour vous lorsque vous évaluez? (Des assises?)
- Croyez-vous que l'évaluation est aussi importante que l'enseignement?
- Quelle est la différence entre l'enseignement et l'évaluation?
- Qu'est-ce qui est plus facile?
- Est-ce que l'évaluation d'un travail écrit est plus, moins ou aussi facile ou difficile à faire?
- Considérez-vous avoir des responsabilités par rapport à l'évaluation? Quelles sont-elles?
- Comment situez-vous la part d'objectivité dans vos évaluations?
- Comment situez-vous la part de subjectivité dans vos évaluations?
- Êtes-vous à l'aise avec la subjectivité?
- Considérez-vous que l'objectivité soit utopique en évaluation? Que l'évaluation n'existe que par la subjectivité?
- Croyez-vous que vos évaluations sont plus objectives que celles de vos collègues? Pourquoi?
- Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour contrer la part de subjectivité (d'arbitraire) dans vos évaluations, si vous considérez qu'il y en a?

Partie 3 : L'éthique évaluative

- Considérez-vous que l'évaluation soit un acte d'autorité? Pourquoi?
- Croyez-vous qu'une enseignante ou un enseignant exerce un pouvoir sur les étudiants (es) lorsqu'il évalue une réalisation?
- Si vous considérez avoir un pouvoir, comment faites-vous pour en assurer les limites? les responsabilités?
- Comment entrevoyez-vous la relation enseignant(e) / étudiant(e) ?
- Comment décrivez-vous votre relation avec vos étudiantes et vos étudiants?

- Vivez-vous des soucis ou des préoccupations lorsque vous portez un jugement évaluatif? Si oui, lesquels?
- Vivez-vous des émotions lorsque vous évaluez? Si oui, lesquelles?
- Qu'est-ce qui peut influencer votre jugement d'évaluation?
- Concrètement, que faites-vous pour diminuer le plus possible ces influences?
- Croyez-vous que l'évaluation se fait selon les valeurs de la personne qui évalue?
- Avez-vous déjà réfléchi aux valeurs qui guident ou justifient vos pratiques évaluatives?
- Quelles sont vos préférences pour un ordre de valeurs?
- Selon votre expérience, est-ce qu'il y a des enjeux éthiques liés à l'évaluation? Si oui, lesquels?
- Lorsque vous portez un jugement évaluatif, avez-vous des lignes de conduite que vous appliquez et que l'on pourrait croire qu'elles sont des principes éthiques pour vous?
- Qu'est-ce qui peut influencer votre jugement d'évaluation?
- Selon vous, quel rôle joue la dimension affective dans l'évaluation?
- Comment vos valeurs et vos croyances en matière d'évaluation influencent-elles l'exercice de votre jugement?
- Concrètement, comment procédez-vous pour éviter que vos sentiments viennent biaiser vos pratiques d'évaluation?
- Généralement, au moment de transmettre le résultat de votre évaluation à l'étudiante ou à l'étudiant, vous sentez-vous à l'aise.
- Lorsque vous transmettez verbalement le résultat de votre évaluation à l'étudiante ou à l'étudiant, avez-vous des valeurs qui guident vos propos? Si oui, lesquelles?
- Croyez-vous que vous respectez des principes éthiques lorsque vous évaluez?
- Vous est-il déjà arrivé de vivre un dilemme éthique lors d'un jugement évaluatif à poser?
- Concrètement, que faites-vous pour résoudre ce dilemme?

À la fin de l'entrevue:

- Avant de terminer l'entrevue, est-ce que vous souhaiteriez ajouter certains propos

