

L'ÉVALUATION DES ATTITUDES EN STAGE AU COLLÉGIAL

Raymonde GOSSELIN, conseillère pédagogique, Services des programmes—Collège Édouard-Montpetit

RÉSUMÉ

L'approche par compétences, dans le monde de l'éducation, consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession : rôles, tâches, responsabilités, exigences particulières (le besoin de clients), habiletés, attitudes, comportements généraux, etc. (Gouvernement du Québec, 2002). Les compétences se définissent aussi comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet à l'étudiant¹ de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail à l'aide d'un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés, perceptions, attitudes, etc.).

Le stage est une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un étudiant se retrouve dans un milieu réel de travail. Cette période de formation amène l'étudiant à relever des défis qui lui permettront de faire face à la réalité de sa profession et de faciliter sa transition du collège au marché du travail. Il devra surtout être capable de démontrer son savoir, son savoir-faire ainsi que son savoir-être, habiletés qui font partie des compétences à atteindre à la fin de sa formation. Afin de vérifier si l'étudiant a atteint et intégré les compétences complexes attendues à la fin de sa formation, il devra pouvoir les réaliser dans des situations concrètes (Raïche, 1995). Pour s'assurer que les étudiants auront développé et acquis les compétences exigées du milieu professionnel, ils seront donc évalués tout au long de leurs stages.

Par contre, nous observons qu'il existe un malaise chez les enseignants lors de l'évaluation des compétences en stage. Ce malaise est encore plus grand lorsque vient le temps d'évaluer les attitudes. Il semble que cette même difficulté soit vécue par plusieurs enseignants de différents programmes d'études.

Ce texte permettra de présenter les résultats de la recherche faite dans le cadre du mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, en janvier 2010.

1. PROBLÉMATIQUE

Les enseignants ont toujours fait face à des défis lors de l'évaluation des apprentissages en stage. L'enseignant évaluateur, qui est souvent seul avec l'étudiant évalué, se préoccupe de l'impartialité de l'évaluation en stage. Ce geste d'évaluer est éphémère et laisse peu de traces, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus ou une attitude (Houle, Ménard et Howe, 1998). L'évaluation pose encore des difficultés non seulement au Québec, mais partout ailleurs dans le monde où se fait de l'évaluation en stage. Les enseignants vivent des difficultés face à l'évaluation des apprentissages sans pouvoir les expliquer. Pour Delisle et Cantin (1994), la construction d'instruments efficaces afin d'évaluer des attitudes est aussi un exercice très difficile. L'identification de ces attitudes en comportements est une autre tâche ardue, car il est très difficile de les décrire spontanément et d'en prévoir tous les gestes. Face à ces difficultés, les enseignants utilisent des outils qui ne leur permettent pas d'être précis et objectifs. Les outils utilisés ne font que commenter de façon générale et subjective les attitudes des étudiants.

1. Dans ce texte, le masculin englobe les deux genres et est utilisé pour alléger le texte.

Une autre problématique est celle de la terminologie et des nombreuses définitions autour du concept « attitude » puisque nous retrouvons aussi dans la littérature des termes tels qu'*habiletés socioaffectives, savoir-être et comportements*.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

Pendant la supervision des stages, l'enseignant superviseur, en plus de son rôle de formateur, doit assurer une évaluation formative pour mesurer les progrès des étudiants et une évaluation sommative pour mesurer la réussite des compétences, mais comment peuvent-ils être sur la même longueur d'onde pour l'évaluation en stage (Trottier, 1990) ?

2.1 L'évaluation en stage

L'évaluation des apprentissages en stage est une tâche très délicate pour l'enseignant responsable de la supervision de stagiaires à cause de la difficulté du jugement à poser ainsi qu'à la subjectivité de la notation. Les enseignants, dans le système d'éducation au collégial, doivent se prononcer à la fin des stages sur le niveau de performances de chacun des étudiants et attribuer une note en pourcentage. L'évaluation des performances complexes est toujours une question où peu de réponses sont disponibles (Delisle et Cantin, 1994). L'évaluation porte à la fois sur la maîtrise d'un savoir minimal et sur le développement d'un ensemble d'habiletés choisies en fonction d'un profil attendu. Ainsi, l'accent est mis plus sur la capacité d'un étudiant à poser certains gestes que celle à démontrer les connaissances acquises (Ouellet, A. dans Laurier, 2003).

2.2 L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences est un processus de collecte de données qui permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'étudiant ainsi que du degré de maîtrise de ses ressources internes et externes mobilisées dans des situations données (Tardif, 2006). Leroux et Bigras (2003) ainsi que Louis (1999) décrivent qu'une évaluation des performances complexes devrait se faire dans une situation authentique où l'étudiant les démontre dans un contexte réel. L'étudiant est donc évalué sur sa compétence à mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réussite d'une tâche dans des situations et des contextes variés. Pour évaluer les compétences, les instruments d'évaluation et les situations qui y seront nécessaires porteront plus sur les tâches se rapprochant d'une situation réelle que sur des connaissances mémorisées. L'évaluation repose donc sur la mesure des performances complexes observées (Leroux et Bigras, 2003).

L'évaluation des compétences, selon Leroux (2007), doit être en conformité avec les exigences de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) adoptées par le collège. L'évaluation des apprentissages doit tenir compte des standards du programme et doit se faire dans un contexte de réalisation précis en fournissant à l'étudiant des tâches complexes ou des problèmes importants, réels et stimulants. L'évaluation des compétences, dans une situation réelle, doit permettre de vérifier la capacité de l'étudiant de la mise en œuvre des compétences. L'étudiant étant le premier agent de sa formation, l'évaluation des compétences lui permettra des interactions entre lui et l'enseignant afin d'évaluer la progression du processus ou le produit final. L'évaluation des compétences est intégrée dans les situations pédagogiques et d'apprentissage, et des instruments d'évaluation seront privilégiés afin de vérifier les apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables tels le portfolio, les

simulations, les productions, l'étude de cas, le journal de bord, l'intervention en situation réelle, etc. (Leroux, 2007).

2.3 Les enseignants et l'évaluation

Robidas et Fredette (1984) expliquent que la complexité du problème de l'évaluation est amplifiée en raison de l'absence d'instruments ainsi que la grande diversité des tâches qui demandent des habiletés diversifiées. Les enseignants se sentent contraints de considérer l'évaluation comme une tâche aussi essentielle que l'enseignement. Ils évaluent toutefois plutôt intuitivement les apprentissages pratiques des étudiants, faute d'instruments de mesure. L'enseignant, n'étant généralement pas familier avec les techniques de production d'instruments d'évaluation, se retrouve face à une tâche complexe et ardue pour élaborer des fiches d'évaluation des apprentissages pratiques. Delisle et Cantin (1994) de même que Morissette et Gingras (1989) décrivent aussi ce problème des enseignants qui, peu habitués et peu préparés à leur rôle face à l'évaluation, éprouvent de la difficulté à se prononcer, surtout pour les étudiants à risque d'échec. Il est difficile d'enseigner, mais la fonction d'évaluer apporte aux enseignants un grand facteur de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques, surtout lorsqu'ils doivent attribuer une note finale (Howe et Ménard, 1993).

2.4 L'observation en stage

Le processus de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération est la fonction première de l'observation. Observer quelqu'un, c'est jeter un regard sur lui et le prendre comme objet (de Ketele, 1987; Postic et de Ketele, 1988). Lapointe (1980) et Nault (1986) ajoutent qu'il est important que ce processus de collecte d'information se fasse sans déranger ni modifier le processus en cours. Gaudreau (2001) décrit cette façon d'observer sans s'impliquer et sans déranger « d'observation du terrain », puisque l'observateur et ses instruments sont discrets afin d'éviter toute perturbation ou interférence. Il est important que l'observé oublie la présence de l'observateur et de ses instruments (prise de notes, caméra, etc.). Cette auteure définit « l'observation participante » comme étant un type d'observation où l'observateur interagit avec ce qu'il observe en faisant partie intégrante de la situation (Gaudreau, 2001, p. 48).

2.5 Les formes d'observation

– L'observation structurée

Dans l'enseignement, nous retrouvons surtout l'observation structurée afin de pouvoir observer certains types de comportements chez des étudiants et de noter les jugements quant à la présence et à la qualité de ces comportements (Morissette, 1996).

– L'observation non structurée

Cette forme d'observation, où l'observateur ne se fie qu'à son expérience et à son intuition pour déceler des comportements significatifs, se fait sans aucune caractéristique qui ait été déterminée à l'avance comme but d'observation (Morissette, 1993; PERFORMA, 1987).

– L'observation discrète

La collecte des données se fait sans exercer aucune influence sur les comportements ou attributs visés par la mesure. En observant discrètement des comportements, à l'aide de fiches d'observation ou du dossier anecdotique, l'observateur a de meilleures chances de prendre les bonnes décisions (Morissette, 1993; PERFORMA, 1987).

- **L'observation indirecte**

Nous retrouvons, sous cette forme d'observation, l'examen qui est un intermédiaire entre l'observateur et l'observé. Cet examen, qui peut être écrit ou oral, influence l'observé en orientant les résultats, car il est planifié d'avance (Nault, 1986).

- **L'observation directe**

Selon Perreault (1987), la plupart des auteurs préconisent une observation directe pour une évaluation objective et stable. Lors de l'observation directe, surtout pour évaluer des manifestations comportementales, l'observateur indique la présence ou l'absence du comportement ou le degré de la qualité de la performance (Delisle et Cantin, 1994). Sous cette forme, nous retrouvons les instruments d'observation, sans intermédiaire entre l'observateur et l'observé, tels que le rapport d'activités, la grille d'observation, la fiche anecdotique, les échelles d'appréciation, etc. (Nault, 1986).

2.6 Terminologie

- **Attitude**

Plusieurs auteurs, dont Ajzen (1988), Ajzen et Fishbein (1975), Bujold (1994), Lessard (1990), Morissette (1993), Morissette et Gingras (1989) et Rosenberg, Hovland, Mcguire et collab. (1960), ont une définition semblable qui décrit l'attitude comme étant une disposition intérieure qui est traduite par des réactions émotives apprises et ressenties chaque fois qu'une personne est en présence d'un objet (ou d'une activité ou d'une idée) qui la porte à être favorable (à s'approcher) ou à être défavorable (à s'éloigner) à cet objet (ou activité ou idée). Grisé et Trottier (2002) définissent une attitude comme une habitude qu'aura l'étudiant d'adopter régulièrement un même ensemble de comportements dans des situations similaires.

- **Habilité socioaffective**

Selon Grisé et Trottier (1997), l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un concept utilisé pour décrire des habiletés, situées au niveau de l'action, qui précèdent les attitudes qui sont des représentations mentales. L'acquisition de l'habileté est manifestée par des attitudes et des comportements appropriés qui permettront d'acquérir les compétences pour une tâche professionnelle. Ces auteurs décrivent qu'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un ensemble de processus essentiels qui assurent la maîtrise de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle l'étudiant est préparé.

- **Savoir-être**

Le savoir-être, selon Paradis (2002), est une qualité de base ou une disposition, qui n'est pas observable, dans une intervention ainsi qu'un mode d'expression global et exclusif de l'individu. Pour Scallon (2004), le savoir-être est un ensemble de caractéristiques affectives telles que la perception, les croyances et la métacognition. Ce concept intègre des caractéristiques qui étaient classées, il y a plusieurs années, dans le domaine affectif (attitudes, motivation, conduite, etc.) et qui présentent des problèmes au niveau de l'évaluation. Il serait donc souhaitable de mettre au point une mise à l'épreuve d'une pratique d'évaluation cohérente des savoir-être (Scallon, 2004). Selon Roegiers (2001), le savoir-être est une activité qui amène une personne, dans sa manière d'agir et de réagir, à manifester son concept de soi et son estime de soi. Le savoir-être, installé dans

l'habituel intériorisé, renvoie à un système de valeurs et est considéré comme un « plus » qui serait ajouté dans une façon d'agir, un savoir-faire.

– **Comportement :**

Le comportement, pour Grisé et Trottier (2002), est une manifestation concrète qui traduit l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle. Le comportement pourra être évalué lors d'une performance si ce comportement est énoncé de façon spécifique et précise, de façon à ce qu'il nous permette son observation (Grisé et Trottier, 2002). Nous retrouvons dans les documents de Paradis (2002) et Penso-Latouche (2000) qu'il est important de pouvoir être capable de distinguer savoir-être et comportement: le savoir-être étant la disposition supposée, qui n'est pas observable, alors que le comportement, qui est sa mise en action, est observable. Un comportement observable se définit en termes d'action et l'énoncé du comportement doit être introduit par un verbe d'action afin de décrire ce que l'apprenant, à la fin de son apprentissage, doit être capable de réaliser (Ouellet dans Laurier, 2003; Bujold, 1994).

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Aperçu général de la méthodologie

Une méthodologie de nature quantitative a été choisie en cohérence avec la problématique et les objectifs de recherche. L'utilisation d'un questionnaire pour effectuer la collecte des données a été proposée à un échantillon composé d'enseignants en formation technique de la santé comprenant des stages avec clients, au collégial. Ce questionnaire nous permettra probablement d'obtenir des informations relatives aux deux objectifs spécifiques de la recherche: l'identification des attitudes ainsi que les comportements qui y sont reliés à évaluer en stage.

3.2 Prévalidation

Le questionnaire a été prévalidé, fin janvier et février 2008, auprès d'un groupe de juges-experts de cinq personnes: deux conseillères pédagogiques, expérimentées en évaluation et en perfectionnement des enseignants, deux enseignantes spécialisées en mesure et évaluation, qui enseignent dans des programmes techniques au collégial, ainsi qu'un professeur d'université, spécialiste en mesure et évaluation. Nous avons demandé à ces experts de faire une lecture critique sur la clarté et la pertinence des énoncés afin d'ajouter les commentaires et les suggestions qu'ils jugeront appropriés.

3.3 Validation

Le questionnaire a ensuite été administré à un échantillon de 20 enseignants d'un programme technique «a» et de 12 enseignants d'un programme technique «b» du cégep «A» afin de valider le questionnaire.

3.4 Sujets

Nous avons sélectionné, à partir de la liste offerte par la Fédération des cégeps (2007), les collèges et les cégeps francophones de la région de Montréal qui offraient des programmes techniques de la santé comportant des stages cliniques avec clients. Nous n'avons pas choisi les cégeps anglophones de la région de Montréal, car le questionnaire sera rédigé seulement en français afin d'éviter le coût et le temps pour la traduction en anglais de ce questionnaire.

Sur les 14 cégeps invités à participer à la recherche, 12 ont accepté l'invitation. La direction des études de ces cégeps nous a donné la permission de solliciter les coordonnateurs ainsi que les enseignants des programmes techniques de leur cégep. Les 23 coordonnateurs des programmes techniques sollicités pour la recherche ont accepté généreusement d'être les personnes-ressources pour la distribution des questionnaires aux enseignants. La distribution et la collecte des questionnaires se sont déroulées entre le 31 mars et le 12 juin 2008.

3.5 Considérations éthiques

Une lettre demandant la permission de distribuer un questionnaire de recherche a été envoyée aux directeurs adjoints aux études des cégeps sollicités pour la recherche. Une autre lettre a aussi été envoyée aux coordonnateurs des programmes techniques de la santé pour les solliciter à devenir la personne-ressource de leur département afin de distribuer le questionnaire aux enseignants. Le questionnaire est confidentiel, puisque nous ne demandons que le nombre d'enseignants pour chacun des programmes techniques. Les données fournies demeureront aussi confidentielles et elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques. Une copie du mémoire sera envoyée aux coordonnateurs et enseignants qui auront participé à la recherche.

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

4.1 Taux de participation

Le taux de participation de 25 % souhaité a largement été dépassé pour atteindre un total de 48,9 %. Sur les 505 enseignants sollicités, 247 participants ont généreusement accepté de répondre au questionnaire distribué.

4.2 Les attitudes qui devraient être évaluées en stage

Les résultats présentés au tableau 1 (page suivante) nous permettent de constater qu'il y a une très grande majorité d'enseignants pour qui les attitudes devraient être évaluées en stage.

4.3 Les comportements qui devraient être évalués en stage

Nous avons ensuite demandé aux enseignants de se prononcer sur les comportements, identifiés à chacune des attitudes, qui devraient être évalués en stage au collégial. Les réponses nous permettent d'observer qu'une très grande majorité des enseignants sont « très en accord » et « en accord » pour l'évaluation de ces comportements en stage. Vous pouvez consulter les réponses des enseignants (voir, dans le mémoire, le tableau 4.11, page 72) qui se sont prononcés sur « les comportements qui devraient être évalués en stage » à l'adresse suivante : [<http://www.cdc.qc.ca/pdf/787397-gosselin-evaluation-attitudes-stage-memoire-maitrise-uqam-2010.pdf>]

TABLEAU 1

POURCENTAGE DE LA FRÉQUENCE RELATIVE CALCULÉE EN EXCLUANT LES DONNÉES MANQUANTES POUR LES ATTITUDES QUI DEVRAIENT ÊTRE ÉVALUÉES EN STAGE					
DANS LES STAGES, LES ATTITUDES SUIVANTES DEVRAIENT ÊTRE ÉVALUÉES :	Très en désaccord	En désaccord	Ne sais pas	En accord	Très en accord
	%	%	%	%	%
Q5. Apparence professionnelle (allure, aspect)	0,8	2,4	1,2	31,2	63,6
Q6. Autoévaluation	0,4	2,0	5,3	35,2	55,9
Q7. Autonomie	0,4	0,4	1,6	30,8	66,0
Q8. Capacité d'adaptation aux changements	1,2	0,4	2,4	36,8	58,7
Q9. Capacité de communication	1,2	0,0	0,4	17,0	81,0
Q10. Capacité de prendre des décisions	1,2	0,4	1,2	30,0	66,8
Q11. Confiance en soi	0,8	9,7	10,5	47,8	30,0
Q12. Courtoisie (politesse, amabilité)	0,0	1,2	2,8	27,5	68,0
Q13. Débrouillardise	0,8	3,2	4,9	40,1	50,2
Q14. Empathie (à l'écoute des autres)	1,2	0,8	3,2	22,7	71,3
Q15. Esprit d'analyse (esprit critique)	1,2	0,0	2,0	27,1	69,2
Q16. Esprit d'équipe	0,8	4,0	2,4	41,7	49,8
Q17. Esprit de synthèse	1,2	1,6	3,6	41,3	51,8
Q18. Intégrité (honnêteté, franchise, loyauté)	0,0	5,3	3,6	15,0	75,7
Q19. Maîtrise de soi (patience, tolérance au stress)	0,8	3,2	2,4	38,1	55,1
Q20. Motivation	0,8	7,3	3,6	33,2	54,7
Q21. Organisation	0,4	2,0	0,4	29,1	67,6
Q22. Ouverture aux commentaires	0,0	2,0	2,0	29,6	66,0
Q23. Persévérance	0,4	6,1	2,8	43,3	46,6
Q24. Ponctualité	0,8	1,6	0,4	23,9	72,9
Q25. Polyvalence	0,4	7,7	13,8	41,3	36,0
Q26. Professionnalisme	0,4	0,8	1,2	17,8	79,4
Q27. Respect des autres	0,8	2,4	0,4	15,4	80,2
Q28. Rigueur (minutie, consciencieux, méticuleux)	0,8	1,6	2,0	28,7	66,4

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectifs spécifiques d'identifier les attitudes et les comportements les décrivant qui devraient être évalués en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients. Ces objectifs ont été atteints à la suite de l'analyse des résultats obtenus à l'aide de notre questionnaire de recherche. Les résultats de cette recherche pourraient être transférés à d'autres programmes du collégial. Il serait intéressant de vérifier auprès des enseignants si les attitudes attendues chez les étudiants en stage dans les programmes techniques de la santé seraient les mêmes chez les étudiants de différents programmes techniques, par exemple : Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance, Techniques d'éducation spécialisée, etc. Et les étudiants, eux, qu'en pensent-ils de l'évaluation des attitudes?

L'auteure poursuit sa recherche au doctorat, à l'Université de Sherbrooke (campus de Longueuil), pour mieux comprendre ce vaste concept qu'est « l'attitude » afin d'élaborer un outil d'évaluation qui serait le plus approprié pour évaluer les attitudes et les comportements en stage au collégial.

REMERCIEMENTS

J'exprime mes sincères remerciements à toutes les personnes sollicitées qui ont accepté si généreusement de participer à ce projet de recherche. Sans votre générosité, cette recherche n'aurait pas existé !

RÉFÉRENCES

- AJZEN, I., *Attitudes, Personality and Behavior*, The Dorsey Press, Chicago, Illinois, 1988.
- AJZEN, I. et M. FISHBEIN, *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to theory and Research*, University of Illinois, University of Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, United State of America, 1975.
- BUJOLD, N., «L'évaluation des attitudes, objets de formation», *Actes du 14^e colloque de l'AQPC*, Québec, 1994.
- DE KETELE, J.-M., *Méthodologie de l'observation*, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Université de Louvain, Édition expérimentale, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, Belgique, 1987.
- DELISLE, S. et G. CANTIN, *Évaluation en stage: un modèle de grilles*, Bibliothèque nationale du Québec, Cégep de Saint-Jérôme, Québec, 1994.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS DU QUÉBEC, *Annuaire des cégeps 2007-2008*, Montréal, Québec, 2007.
- GAUDREAU, L., *Évaluer pour évoluer. Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*, Les Éditions Logiques, Montréal, Québec, 2001.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Cégep de Rimouski, Regroupement des Collèges PERFORMA, Bibliothèque nationale du Québec, Rimouski, 2002.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, *L'enseignement des attitudes*, Bibliothèque nationale du Québec, Cégep de Rimouski, 1977.
- HOULE, D., L. MÉNARD et R. HOWE, «Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 1998, p. 10-15.
- HOWE, R. et L. MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Recherche dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Collège Montmorency, Laval, Québec, 1993.
- LAPOINTE, R., *L'observation systématique des étudiants en classe*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès Arts, Université de Montréal, Montréal, Québec, 1980.
- LAURIER, M. D., *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Collectif, Les Éditions Quebecor, Outremont, Québec, 2003.
- LEROUX, J. L., «L'évaluation des compétences au collégial», *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Collectif sous la direction de Bélair, Laveault et Lebel, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2007.
- LEROUX, J. L. et N. BIGRAS, *L'évaluation des compétences. Une réalité accessible dans nos collèges*, Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA, Québec, 2003.

LESSARD, L.-M., «Développer des attitudes... développer des indices de compétence», *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC*, Montréal, 1990, p. 1-8.

LOUIS, R., *L'évaluation des apprentissages en classe*, Éditions Études Vivantes, Laval, Québec, 1999.

MORISSETTE, D., *Guide pratique, l'évaluation sommative*, Les Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Saint-Laurent, Québec, 1996.

MORISSETTE, D., *Les examens de rendement scolaire*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec, 1993.

MORISSETTE, D. et M. GINGRAS, *Enseigner des attitudes Planifier Intervenir Évaluer*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec, 1989.

NAULT, T., *Recherche d'un cadre méthodologique pour l'étude métrologique d'instruments d'observation et application au dépistage des difficultés scolaires en maternelle cinq ans*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, 1986.

PARADIS, M., *Enseignement du savoir-être*, Projet d'intégration des chargés de cours, École de travail social, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 2002.

PENSO-LATOUCHE, A., *Savoir-être : compétence ou illusion?*, Éditions Liaison, Paris, 2000.

PERFORMA, *Le stage comme formule pédagogique*, Recueil de textes, Université de Sherbrooke, Québec, 1987.

PERREAULT, G., *Élaboration et validation d'une grille d'observation du comportement d'étudiants en soins infirmiers, au niveau du cours secondaire, lors d'une prise de pression artérielle*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, 1987.

POSTIC, M. et J.-M. DE KETELE, *Observer les situations éducatives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988.

RAÏCHE, G., «L'approche par compétences, qu'est-ce que ça change? La mesure de l'intégration des apprentissages dans une perspective cognitiviste», *Actes du 7^e colloque de l'ARC*, Cégep de Jonquière, Québec, 1995, p. 135-139.

ROBIDAS, G. et J.-C. FREDETTE, *Grilles d'évaluation formative et sommative des habiletés d'exécution dans différents profils de l'enseignement professionnel*, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel, Sherbrooke, Québec, 1984.

ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 2001.

ROSENBERG, M., C. HOVLAND, W. MCGUIRE et collab., *Attitude Organisation and change. An Analysis of consistency among attitude components*, Yale University Press Inc, 4th printing 1969, New Haven, Connecticut, 1960.

SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Saint-Laurent, Québec, 2004.

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

TROTTIER, D., «Les solutions miracles n'existent (peut-être) pas», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n^o 2, 1990, p. 11-15.

