



# L'évaluation au cœur de tensions

## 36<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada

Les **13** et **14** novembre **2014**

Hôtel Gouverneur Place Dupuis, à Montréal

Le **12** novembre, précolloque à l'UQAM



#admeeca

[www.admee.ca](http://www.admee.ca)



Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

*« Un dirigeant s'efforce perpétuellement d'apaiser les tensions, surtout quand il a affaire à des problèmes sensibles et complexes. »*

*Conversations avec moi-même*  
Nelson Mandela

#### Mot de bienvenue

C'est avec un immense plaisir que nous vous accueillons à la 36<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada, qui se tiendra les 13 et 14 novembre 2014 à l'Hôtel Gouverneur Place Dupuis, situé au 1415 de la rue St-Hubert à Montréal.

Cette année, nous avons choisi de nous réunir à Montréal, grande métropole multiculturelle ouverte sur le monde, pour nourrir la réflexion autour du thème suivant : « L'évaluation au cœur de tensions ». Ce choix s'inscrit de plain-pied dans la continuité des efforts de réflexivité critique qui ont marqué les sessions d'études de l'ADMEE-Canada au cours des dernières années. Le thème de cette année interpelle chercheurs et étudiants, politiciens, administrateurs et professionnels, soit une diversité d'acteurs qui œuvrent dans un contexte où l'évaluation ne se limite pas à l'application de procédures techniques; sa complexité est manifeste dans le fait qu'elle implique des systèmes de valeurs et de normes divergents, de même que des manières de légitimer des décisions et des actions orientées vers des buts. Ainsi, les arbitrages qu'elle implique sont tissés de tensions à négocier.

Notre session d'études offre ainsi une occasion privilégiée de réfléchir à quelques-unes d'entre elles, par exemple celles qui lient standardisation et différenciation, contrôle et aide, prescriptions et autonomie professionnelle, compétition et démocratisation, logique d'expertise ou logique participative, etc. Des intervenants provenant de divers continents et occupant des positions variées, vont alimenter la réflexion autour des enjeux inhérents à ces tensions.

Aussi, dans une optique d'une bonification de la 36<sup>e</sup> session d'étude, nous proposons cette année un **précolloque** le mercredi 12 novembre 2014 à l'UQAM, destiné aux étudiantes et étudiants des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles impliqués dans des programmes en mesure en évaluation.

Les journées d'études des 13 et 14 novembre se tiendront à l'Hôtel Gouverneur Place Dupuis situé à proximité du métro Berri-UQAM, qui nous offre un tarif préférentiel pour permettre à chacun et chacune de loger sur place s'il le souhaite, ainsi qu'un stationnement intégré.

Il nous reste à vous rappeler que vous êtes les artisans du succès de ce congrès qui est un événement de grande importance pour la communauté scientifique et professionnelle, et à vous remercier d'avoir été si nombreux à répondre à notre invitation.

Au nom de l'ADMEE-Canada, nous souhaitons à tous et à toutes, la bienvenue et des échanges fructueux.

Les organisatrices,

Joëlle Morrissette  
Micheline-Joanne Durand

Le président de l'ADMEE-Canada,

Éric Frenette

## HORAIRE DE LA 36<sup>e</sup> SESSION D'ÉTUDES

### Mercredi 12 novembre 2014

Pré-colloque – Université du Québec à Montréal, Pavillon Paul-Gérin-Lajoie (N)

1205, rue Saint-Denis, H2X 3R9. (Salles N-M140 / N-M520)

|                   |        |  |
|-------------------|--------|--|
| 09 h – 12 h       | N-M140 | 1- Si tu veux le savoir pose la question. Mais est-ce que c'est aussi simple ? |
|                   | N-M520 | 2- Se donner accès à l'«invisible» par l'entretien d'évaluation                |
| 12 h – 13 h 30    |        | Dîner  |
| 13 h 30 – 16 h 30 | N-M140 | 3- Le modèle de Rasch : théorie et applications                                |
|                   | N-M520 | 4- Analyse et élaboration de grilles d'évaluation à l'aide de la métagrille    |

### Jeudi 13 novembre 2014 – Hôtel Gouverneur Place Dupuis, 4<sup>e</sup> étage

|                   |  |
|-------------------|--|
| 09 h – 10 h       | Accueil et inscription   |
| 10 h – 10 h 15    | Hommage à Léopold Paquay, par monsieur Claude Lessard (président du CSE) |
| 10 h 15 – 11 h 45 | Conférence d'ouverture   |
| 11 h 45 – 13 h 15 | Dîner libre  |
| 13 h 15 – 15 h 15 | Communications du Bloc 1 (A-B-C-D)                                       |
|                   | Salle 1 – A1 B1 C1 D1 / Tensions dans l'évaluation des compétences       |
|                   | Salle 2 – A2 B2 C2 D2 / Tensions dans le domaine des langues secondes    |
|                   | Salle 3 – A3 B3 C3 D3 / Tensions dans les pratiques enseignantes         |
|                   | Salle 4 – A4 B4 C4 D4 / Tensions à l'enseignement supérieur              |
| 15 h 15 – 15 h 45 | Pause  |
| 15 h 45 – 17 h 45 | Communications du Bloc 2 (E-F-G-H)                                       |
|                   | Salle 1 – E1 F1 G1 H1 / Les outils de collection sous tension            |
|                   | Salle 2 – E2 F2 G2 H2 / Le français sous tension                         |
|                   | Salle 3 – E3 F3 G3 H3 / Les apprentissages sous tension                  |
|                   | Salle 4 – E4 F4 G4 H4 / Les TIC sous tension                             |
| 17 h 45 – 19 h 30 | COCKTAIL et Communications par affiches                                  |

### Vendredi 14 novembre 2014 – Hôtel Gouverneur Place Dupuis, 4<sup>e</sup> étage

|                |  |
|----------------|--|
| 08 h 30 – 09 h | Accueil et inscription   |
| 09 h – 10 h 30 | Atelier et Table ronde   |
| 10 h 30 – 11 h | Pause  |
| 11 h – 13 h    | Communications du Bloc 3 (I-J-K-L)   |
|                | Salle 1 – I1 J1 K1 L1 / Relever la tension dans les politiques             |
|                | Salle 2 – I2 J2 K2 L2 / Relever la tension en mathématiques et en sciences |
|                | Salle 3 – I3 J3 K3 L3 / Relever la tension chez les enseignants            |
|                | Salle 4 – I4 J4 K4 L4 / Relever la tension dans le professionnalisme       |
| 13 h – 14 h 30 | Dîner de l'ADMEE (Salle Sherbrooke, 6 <sup>e</sup> étage)                  |
|                | Réunion de l'ADMEE (Salle Longueuil, 6 <sup>e</sup> étage)                 |
| 14 h 30 – 16 h | Conférence de Clôture par Nathalie Loye (Université de Montréal)           |
|                | Lancement de livres  |
|                | Remise des prix  |

## Mercredi 12 novembre 2014

### Précolloque – Université du Québec à Montréal

#### MERCREDI

9 h-12 h

N-M140

#### 1- Si tu veux le savoir, pose la question. Mais est-ce que c'est aussi simple?

*Nathalie Loye et Maxim Morin, doctorant, Université de Montréal*

Cet atelier vise à faire découvrir le bienfondé de la mise en œuvre de nombreuses bonnes pratiques lorsque vient le temps d'élaborer un questionnaire de recherche et à sensibiliser les participants à ce sujet. Dans une approche dynamique seront abordés les savoir-faire gagnants à prendre en compte pour écrire des items, puis pour les agencer en un questionnaire. Mythes, enjeux et erreurs à ne pas commettre viendront compléter le bagage que les participants retireront de cet atelier.

#### MERCREDI

9 h-12 h

N-M520

#### 2- Se donner accès à l'« invisible » par l'entretien d'évaluation

*Joëlle Morrissette et Jean-Jacques Demba, postdoctorant, Université de Montréal*

L'entretien, en tant que modalité d'évaluation, consiste globalement en un dialogue entre l'enseignant et l'élève dans le contexte d'une tâche précise se rapportant à des notions déjà enseignées. Il donne accès de manière privilégiée à l'« invisible », soit au raisonnement de l'élève, mais aussi aux stratégies ou procédures mises en œuvre dans le cadre d'une tâche (actions matérielles et cognitives). Cet atelier d'une durée de 3 heures vise à poser les balises théoriques de ce type d'entretien, puis à réfléchir à ses enjeux et aux conditions de réalisation à mettre en place. Quelques exercices viendront ponctuer l'atelier afin que les participants puissent dégager une compréhension expérientielle de l'entretien d'évaluation.

#### MERCREDI

13 h 30-

16 h 30

N-M140

#### 3- Le modèle de Rasch : théorie et applications

*Jean-Guy Blais et Angel Arias de Los Santos, doctorant, Université de Montréal*

Le modèle de Rasch est de plus en plus utilisé pour étalonner les données récoltées avec les instruments traditionnels des sciences sociales, par exemple les tests et les questionnaires. Son utilisation est d'ailleurs en croissance exponentielle dans le domaine des sciences de la santé. Cette popularité est due à la fois à sa pertinence théorique et à sa simplicité, à la présence d'indicateurs diagnostiques de son adéquation et à l'existence de logiciels de qualité et conviviaux pour analyser les données. Le modèle de Rasch se décline en plusieurs saveurs selon le type de données récoltées (dichotomique, polytomique, jugements d'experts, etc.), mais les conditions de base de son application restent les mêmes. Cet atelier permettra aux participants de connaître les origines du modèle, ses principales caractéristiques théoriques et les conditions d'utilisation qui le régissent, et d'être initiés à quelques applications courantes en éducation, notamment pour déterminer l'accord entre les jugements d'experts et pour modéliser des échelles de mesure où le support de réponse des items est de type Likert. Les participants seront aussi initiés aux logiciels d'analyse RUMM2030, Winsteps et Facets.

#### MERCREDI

13 h 30-

16 h 30

N-M520

#### 4- Analyse et élaboration de grilles d'évaluation à l'aide de la méta-grille

*Micheline-Joanne Durand et Mireille Mouffe, M. Éd., Université de Montréal*

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit et sur l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus. Depuis plus de dix ans, de nombreuses personnes ont travaillé à développer des grilles d'évaluation pour des tâches de tout ordre. Bien reçu au départ, cet outil est vite apparu plus complexe à élaborer que prévu. Cet atelier vous convie à porter un regard critique sur la qualité des grilles d'évaluation utilisées lors d'une tâche complexe à l'aide de la méta-grille. Six caractéristiques seront considérées lors de cette démarche, soit : l'efficacité de l'organisation, la clarté du vocabulaire, la justesse des critères, la conformité des descripteurs, la pertinence des échelons et l'adéquation du contenu. Vous êtes donc invités à apporter et à partager les grilles d'évaluation conçues dans votre milieu.

## Jeudi 13 novembre 2014 – Hôtel Gouverneur Place Dupuis, 4<sup>e</sup> étage

|                   |  |
|-------------------|--|
| 09 h – 10 h       | Accueil et inscription   |
| 10 h – 10 h 15    | Hommage à Léopold Paquay par M. Claude Lessard (président du CSE)  |
| 10 h 15 – 11 h 45 | Conférence d'ouverture   |
| 11 h 45 – 13 h 15 | Diner libre  |
| 13 h 15 – 15 h 15 | Communications du Bloc 1 (A-B-C-D)<br>Salle 1 – A1 B1 C1 D1 / Tensions dans l'évaluation des compétences<br>Salle 2 – A2 B2 C2 D2 / Tensions dans le domaine des langues secondes<br>Salle 3 – A3 B3 C3 D3 / Tensions dans les pratiques enseignantes<br>Salle 4 – A4 B4 C4 D4 / Tensions à l'enseignement supérieur |
| 15 h 15 – 15 h 45 | Pause  |
| 15 h 45 – 17 h 45 | Communications du Bloc 2 (E-F-G-H)<br>Salle 1 – E1 F1 G1 H1 / Les outils de collection sous tension<br>Salle 2 – E2 F2 G2 H2 / Le français sous tension<br>Salle 3 – E3 F3 G3 H3 / Les apprentissages sous tension<br>Salle 4 – E4 F4 G4 H4 / Les TIC sous tension   |
| 17 h 45 – 19 h 30 | COCKTAIL et Communications par affiches  |

### Conférence d'ouverture

**JEUDI**  
10 h 15-11 h 45

#### **Les usages politiques de l'évaluation dans les politiques de responsabilisation et de reddition de comptes des acteurs de l'enseignement : quels enjeux, quels effets?**

*Christian Maroy, professeur titulaire, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal*

Depuis une vingtaine d'années, sous l'influence de la mondialisation et du déploiement de la doctrine de la « nouvelle gestion publique », de nouvelles politiques éducatives tendent à assigner de nouvelles fonctions à l'évaluation. Loin d'être seulement un outil de certification ou de régulation pédagogique aux mains des praticiens de l'enseignement, l'évaluation devient un outil politique de pilotage des systèmes et de responsabilisation des acteurs locaux (directions et enseignants). En effet, l'évaluation externe et standardisée des acquisitions des élèves s'intègre dans un ensemble d'instruments qui contribuent à concrétiser ce qui est appelé tantôt des politiques d'*accountability* (aux États-Unis), de gestion axée sur les résultats (au Québec), de *self-evaluation* (en Écosse) ou encore des politiques de pilotage par les résultats (en France). Notre propos sera de cerner quelques enjeux clés du développement de ces nouvelles politiques de « régulation par les résultats » (Maroy, 2013). Nous proposons d'abord une typologie de quatre logiques de régulation sous-tendant ces politiques : 1) la reddition de comptes dure, 2) la reddition de comptes néobureaucratique, 3) la reddition de comptes et la responsabilisation réflexives, et 4) la responsabilisation douce. Ces logiques idéaltypiques, qui dosent différemment la reddition de comptes et la responsabilisation, seront illustrées à partir d'exemples de systèmes éducatifs européens et nord-américains. Au final, nous nous interrogerons sur les enjeux, les tensions et les contradictions de ces usages politiques différenciés de l'évaluation pour l'école en général, mais aussi pour les acteurs de base comme les directions et enseignants. Ces politiques différenciées produisent-elles partout les mêmes effets?

## BLOC 1 – A-B-C-D (jeudi, de 13 h 15 à 15 h 15)

### Salle 1 – A1 B1 C1 D1 / Tensions dans l'évaluation des compétences

A1\* JEUDI  
13 h 15-13 h 45

#### Évaluation des compétences : les tensions entre les gestionnaires et les nouveaux enseignants autour de l'engagement professionnel

*Carla Barroso da Costa (Conseil des ministres de l'éducation, Canada) et Nathalie Loye (Université de Montréal)*

L'acte d'enseigner repose sur plusieurs compétences professionnelles. Un enseignant compétent est capable de constamment réinventer le processus d'enseignement en l'adaptant aux caractéristiques de ses élèves et d'interagir efficacement avec les membres de la communauté scolaire, entre autres les élèves et leurs parents, les pairs de travail et les gestionnaires d'école. Diverses responsabilités sont attribuées aux gestionnaires en tant que leaders pédagogiques. Parmi elles se trouve celle d'évaluer les compétences du personnel enseignant. En même temps, l'acte d'enseigner est lié au sentiment de compétence des enseignants, qui se traduit comme la perception personnelle sur leur capacité à développer des activités propres à un métier. La façon dont le professionnel évalue sa propre compétence influence son comportement au travail. À cet égard, ceux qui se sentent compétents sont motivés, persévérants et engagés dans leur profession.

La présente étude vise l'analyse des éléments liés à la construction de l'identité professionnelle des enseignants en mettant en évidence des tensions existant entre l'évaluation des gestionnaires d'école sur les compétences des nouveaux enseignants et l'évaluation des nouveaux enseignants sur leurs pratiques éducatives. Cette étude de type quantitatif est constituée d'analyses secondaires de données issues des enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires, menées en 2005 et 2006. La recherche utilise les analyses de cheminement pour examiner deux modèles théoriques : 1) l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et 2) la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les novices. Les résultats indiquent que les émotions en classe, conséquence de l'interaction enseignant-élève, sont au cœur de la tension entre l'évaluation des compétences par les gestionnaires et l'évaluation des compétences par les enseignants.

B1 JEUDI  
13 h 45-14 h 15

#### Supervision d'essais professionnels : entre accompagnement et évaluation

*Khristelle Lison, Isabelle Nizet et Julie-Lyne Leroux (Université de Sherbrooke)*

L'Université de Sherbrooke propose un programme de formation à l'enseignement de 2<sup>e</sup> cycle pour des praticiens de l'enseignement en exercice. Dans ce cadre, les étudiants sont amenés à rédiger un essai professionnel sous la supervision d'une direction. La réalisation de cet essai s'appuie sur une formation aux processus de recherche et repose sur l'hypothèse que la professionnalisation passe par la formation à l'écriture et par l'évaluation de l'écrit (Crinon & Guigue, 2006). La supervision de cet essai place donc le superviseur dans une double logique d'accompagnement du processus d'écriture et d'évaluation de l'essai. Ces deux logiques sont interdépendantes : il ne peut y avoir d'accompagnement sans évaluation, ni d'évaluation sans accompagnement (Milgrom, Mauffette, Raucent & Verzat, 2010). Nous faisons l'hypothèse que cette double posture amène le superviseur à se référer à trois paradigmes de l'évaluation différents : celui de l'évaluation intuitive pragmatique, de la maîtrise des apprentissages et de l'évaluation pour l'apprentissage (De Ketele, 2012), et qu'elle nécessite une réflexion sur l'accompagnement professionnel (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).



Considérant la pression que cette situation peut induire chez le superviseur (Leroux, Nizet & Lison, 2014), il est fréquent que celui-ci recoure à des arrangements évaluatifs pour résoudre ses dilemmes de posture (Merle, 2012). Afin de mieux comprendre comment les superviseurs transigent avec ces trois paradigmes et gèrent les arrangements évaluatifs dans un cadre certificatif et formatif, nous avons interrogé quelques superviseurs novices afin de recueillir leurs perceptions quant à leur double rôle d'accompagnateur et d'évaluateur et au fait qu'une grille d'évaluation critériée puisse être un outil facilitant la gestion des tensions liées à ce double rôle. Les personnes interviewées ont toutes agi en tant que superviseur pour moins de cinq étudiants et certaines ont joué le rôle d'évaluatrice externe.

C1 JEUDI  
14 h 15-14 h 45

**Suivre le développement des compétences des étudiants : stratégies innovatrices à l'Université Laval**

*Daniel Turpin et Lucie Rochefort (Université Laval)*

Le programme de médecine de l'Université Laval est dit hybride puisqu'il jumèle à la fois des cours visant l'acquisition de connaissances et le développement de sept compétences. Le programme a élaboré une façon innovatrice de suivre le développement des compétences des étudiants et de s'assurer que tous atteignent le niveau attendu.

L'élaboration de cours longitudinaux sur l'ensemble de la formation prégraduée a permis de suivre et d'évaluer les compétences des étudiants. Ces cours obligatoires sont principalement centrés sur la compétence « érudition » du programme. Ainsi, l'étudiant doit participer activement à son apprentissage et mobiliser ses ressources, tout en étant accompagné d'un clinicien-enseignant, un modèle de rôle. L'étudiant reçoit chaque année un tableau de suivi lui permettant de découvrir le niveau de développement de ses compétences, ses forces et les points qu'il doit améliorer pour atteindre le niveau de compétences attendu. Ce tableau est élaboré à partir d'évaluations des cours intégrateurs du programme qui visent particulièrement le développement des compétences. L'étudiant, devant ce tableau de suivi, doit faire l'autoévaluation de ses compétences en tant que futur médecin à l'aide d'une grille d'évaluation, apprendre par lui-même, chercher les ressources qui lui conviennent et proposer des initiatives de remédiation. Il doit donc proposer son propre plan de développement de ses compétences. Pour les étudiants en difficulté, des mesures ciblées seront proposées par la direction afin qu'ils puissent s'améliorer. Le but n'est pas de faire échouer les étudiants, mais plutôt de les aider à atteindre le niveau de compétences souhaité.

Cette communication vise principalement à :

- partager l'innovation pédagogique que propose la Faculté de médecine;
- échanger sur les processus d'évaluation des compétences et de certification développés par nos facultés;
- échanger sur le suivi et les méthodes d'amélioration proposées aux étudiants en difficulté.

D1\* JEUDI  
14 h 45-15 h 15

**Coconstruction d'un parcours développemental pour l'une des compétences professionnelles des stagiaires en enseignement au secondaire : tensions émergentes**

*Josée-Anne Guoin et Christine Hamel (Université Laval)*

En 2001, les universités québécoises ont reçu le mandat du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) d'intégrer 12 compétences professionnelles à leurs programmes de formation à l'enseignement explicitées à l'intérieur du document *Les orientations de la formation à l'enseignement : les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Pour

amener les stagiaires à développer ces 12 compétences professionnelles, les formateurs de stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs universitaires devraient pouvoir compter sur des profils de progression qui permettraient de distinguer les étapes de développement pour chacune des compétences (CAPFE, 2011; Tardif, 2006). Ces étapes de développement sont actuellement absentes du référentiel ministériel et il incombe aux universités d'en assurer la progression. Également, les dispositifs de stage entourant la mobilisation des compétences en situations professionnelles ne sont pas toujours appropriés à l'approche par compétences (Desbiens, Spallanzani & Borges, 2013).

Cette recherche collaborative s'intéresse à la question suivante : Quel serait le parcours de développement pour l'une des compétences liées à l'acte d'enseigner à l'intérieur des quatre années du baccalauréat en enseignement secondaire? À l'intérieur de ce parcours, nous développons un modèle cognitif accompagné d'une trajectoire temporelle (Tardif, 2006), le tout étroitement lié à des situations professionnelles visant la pratique réflexive des stagiaires (Schön, 1984). Menée auprès de 9 participants, cette recherche collaborative s'appuie sur l'expertise d'enseignants associés, de superviseurs de stage et de stagiaires qui collaborent avec la chercheuse à l'élaboration de ce parcours développemental. Nous visons à mettre en lumière les tensions qui émergent dans une démarche de coconstruction.

## Salle 2 – A2 B2 C2 / Tensions dans le domaine des langues secondes

A2\* JEUDI  
13 h 15-13 h 45

### **Le programme d'espagnol langue tierce au Québec : vers une intégration du CECRL?**

*Marjolaine Auclair-Davreux (Université de Montréal)*

En 2001, le Conseil de l'Europe a publié le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), document ouvert, flexible et non prescriptif qui offre « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. » (CMEC, 2010, p. 3). Ses six niveaux communs de référence, développés à des fins de mesure, favorisent la mobilité et la comparaison entre différents systèmes éducatifs. Depuis sa parution, de nombreuses initiatives ont vu le jour en Europe et ailleurs. Au Canada, pays observateur lors de l'élaboration du CECRL, de nombreux travaux ont été élaborés en lien avec ce cadre. Vandergrift propose un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada (2006), le Conseil des ministres de l'Éducation publie un guide pour l'exploitation du CECRL dans le contexte canadien (2010) et la Colombie-Britannique intègre les niveaux européens à son curriculum (2011).

Au Québec, l'espagnol est la langue tierce la plus enseignée à l'école (Allard, 2007) et elle compte un programme officiel pour le secondaire depuis 2006 (MELS, 2006). Or, peu de travaux ont été faits en lien avec l'enseignement et l'évaluation de cette matière. Considérant les initiatives existantes, l'utilisation du CECRL pourrait-elle être bénéfique aux enseignants de langues?

Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé le programme du MELS afin de vérifier s'il intègre les éléments du CECRL et évalué le niveau « européen » atteint à la fin du programme. Aussi, pour favoriser l'utilisation du CECRL par les enseignants d'espagnol, nous avons conçu une grille descriptive associant les éléments du programme d'espagnol avec ceux du CECRL. Cette étude exploratoire présente une analyse du programme d'espagnol en lien avec les documents de référence européens et apporte des pistes concrètes pour l'évaluation des programmes et des apprentissages.



B2\* JEUDI  
13 h 45-14 h 15

**Pratiques d'évaluation formative mises en place en anglais langue seconde et stratégies d'autorégulation en lecture mobilisées par les élèves : défis et enjeux**

*Thanh Tu Nguyen et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*

L'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) semble susciter de plus en plus d'intérêt dans le milieu scolaire québécois et représente de réels défis quant au développement de la compétence en lecture chez les élèves francophones. En effet, les recherches en langue seconde (L2) montrent que la différence entre le lecteur expert et le lecteur novice se situe au niveau de l'adoption et de la mobilisation des stratégies d'apprentissage en lisant (Block, 1992; Jimenez, Garcia & Pearson, 1995; etc.). La question des stratégies d'autorégulation et des contributions qu'elles apportent au développement de la compétence de l'élève est l'un des enjeux principaux en ALS (Chamot, 2005; Cyr, 1998; Lafontaine, 2004; O'Malley & Chamot, 1990). Selon Afflerbach, Pearson et Paris (2008) ainsi qu'Oxford (2011), les stratégies d'autorégulation sont définies comme un ensemble d'activités générales que l'apprenant choisit de façon volontaire afin de gérer et de contrôler les efforts pour apprendre une L2.

Dans ce contexte, la présente recherche vise à documenter les façons de faire d'un enseignant d'ALS du 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans la mise en place de pratiques évaluatives favorisant la mobilisation de stratégies d'autorégulation en lecture. Dans un premier temps, cette étude descriptive vise à tracer un portrait détaillé des pratiques évaluatives effectuées par l'enseignant dans la salle de classe et, dans un deuxième temps, elle cherche à examiner les façons qu'ont les élèves de mobiliser les stratégies d'autorégulation en lecture en ALS. On pourra ainsi établir des liens entre les façons de faire de ces deux partenaires et documenter les tensions qui existent entre eux afin de mieux cerner les pratiques évaluatives les plus efficaces favorisant le développement de telles stratégies chez les élèves du 3<sup>e</sup> cycle au primaire.

C2 JEUDI  
14 h 15-14 h 45

**Les listes d'autoévaluation « Je suis capable de... » : vers un portfolio canadien des langues pour immigrants adultes**

*Monika Jezak (Université d'Ottawa) et Élissa Beaulieu (Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens)*

Notre communication porte sur un projet de recherche-développement qui s'inscrit dans l'enjeu des tensions au cœur de l'évaluation, dans la mesure où il s'agit d'un outil d'autoévaluation en français langue seconde (FLS) pour immigrants adultes au Canada qui répond aux normes linguistiques du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration : le référentiel Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC).

Nous présenterons l'outil (les listes « Je suis capable de... »), ses assises conceptuelles et la démarche de développement. Nous concluons par une réflexion critique au sujet de la place, des fonctions et des formes de l'autoévaluation dans la perspective de la standardisation et des politiques linguistiques.

Sur le plan conceptuel, la compétence langagière est vue dans notre recherche comme un facteur à enjeux élevés (intégration à la société canadienne et obtention de la citoyenneté), et son évaluation s'inscrit dans la réflexion de Bachmann et Palmer (2010) et de l'équipe responsable du cadre théorique des NCLC (Burnot-Trites et al., 2012). Nous adhérons également à la réflexion théorique en autoévaluation de l'équipe du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et du *Portfolio européen des langues* (Coste, 2007; Little, 2009), notamment en ce qui a trait à l'autonomisation des apprenants.

Sur le plan méthodologique, tout en innovant pour répondre aux besoins particuliers de

la clientèle immigrante adulte et du commanditaire de l'outil, nous nous appuyons sur les démarches expérimentées par l'Association of Language Testers in Europe (ALTE) dans le cadre du développement des *Can Do Statements*. Ainsi, les indicateurs de comportement langagier des listes « Je suis capable de... » ont été dérivés du référentiel des NCLC et validés auprès des experts de l'enseignement du FLS aux adultes.

### Salle 3 – A3 B3 C3 D3 / Tensions dans les pratiques enseignantes

**A3 JEUDI 13 h 15-13 h 45** **L'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives des enseignants : entre sphères privée et publique**

*Marie-France Carnus et Pierre Pedeches (ESPE de Toulouse)*

Cette communication a pour objectif de souligner l'intérêt et la pertinence de la didactique clinique pour la compréhension des pratiques évaluatives des enseignants (Carnus & Terrisse, 2013; Pedeches, 2013). À la croisée des influences externes, notamment les prescriptions institutionnelles, et des facteurs internes, propres à l'histoire et à la singularité des sujets engagés dans la transmission, l'appropriation et l'évaluation, l'analyse didactique clinique des pratiques enseignantes met en lumière des tensions constitutives et inéluctables à l'œuvre dans les phénomènes didactiques, de l'enseignement à l'évaluation. Ces tensions – traces des divisions des sujets – sont repérables à travers plusieurs indices, notamment les écarts entre ce qui est prévu et réalisé en matière d'évaluation et/ou ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

Après avoir synthétisé les options épistémologiques, conceptuelles et méthodologiques de la didactique clinique en lien avec une théorie du sujet (Carnus, 2007), nous présenterons, à travers des vignettes didactiques cliniques, trois études de cas d'enseignants observés lors de séances d'évaluation en éducation physique et sportive (EPS) en milieu scolaire en France. À travers le repérage de concessions, voire de renoncements, nous montrerons comment chacun d'entre eux gère les tensions entre sphères privée et publique au moment de l'épreuve de l'évaluation : entre contrôle et accompagnement, pouvoir et séduction, injonctions institutionnelles et autonomie personnelle et professionnelle, logique d'expertise et logique participative, évaluation ponctuelle et évaluation continue; les solutions apportées par les sujets-enseignants relèvent d'arrangements évaluatifs (David, 2003) qui s'inscrivent dans une logique personnelle et une épistémologie professionnelle fortement marquées par un rapport singulier à l'évaluation.

**B3\* JEUDI 13 h 45-14 h 15** **Des tensions issues de la coexistence de différentes conceptions de l'évaluation des apprentissages**

*Karine Paquette-Côté, Gilles Raïche et Pascal Ndinga (UQAM)*

La divergence des postures des acteurs de l'évaluation des apprentissages et leur incompréhension des choix qui en découlent sont susceptibles de générer des tensions. Celles-ci peuvent perturber le fonctionnement du processus d'apprentissage et d'évaluation. En effet, les différentes conceptions de l'évaluation des apprentissages des acteurs impliqués sont susceptibles d'émerger, particulièrement lorsque ceux-ci sont appelés à appréhender l'évaluation des apprentissages par le biais de leurs postures ontologique, épistémologique, méthodologique et pragmatique.

Dans cette communication, diverses postures seront exposées et les tensions inhérentes à celles-ci seront illustrées. À titre d'exemple, la posture ontologique sur les conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation des apprentissages amène à remettre en question la finalité de l'évaluation : pour quoi évaluer et pour qui évaluer? À la première de ces questions sont susceptibles de coexister facilitation et contrôle, une

- coexistence source de tensions chez l'évaluateur.
- C3** JEUDI  
 14 h 15-14 h 45  
**Construction d'un instrument de mesure des croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation**  
*Marie-Hélène Hébert (UQAR), Éric Frenette, Roula Hadchiti et Marina Saint-Louis et Élyse Fréchette (Université Laval)*  
 Adhérer à de nouvelles pratiques d'évaluation mieux adaptées à la nature de la compétence ne se fait pas toujours sans heurts chez les enseignants. Pour expliquer le phénomène, on reconnaît volontiers l'influence des croyances des enseignants. Par croyances, on entend ce « réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels [ils] s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2009, p. 10). Pour les formateurs à l'évaluation des compétences, il a semblé judicieux de transposer la réflexion aux croyances des futurs maîtres québécois à l'égard de l'évaluation. Quelles croyances possèdent-ils? Sont-elles en adéquation avec les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation (MEQ, 2003; MELS, 2011)? Comment se heurtent-elles aux contenus théoriques véhiculés dans les cours d'évaluation des compétences à l'université? Sont-elles, au final, maintenues ou réfutées?  
 La présentation vise à exposer le processus de construction d'un questionnaire qui pourra servir à informer sur ces questions d'intérêt. Les sept étapes (DeVellis, 2003) ayant conduit à sa construction seront détaillées et exemplifiées : 1) la détermination de l'objet à mesurer, 2) la production d'une banque d'items, 3) le choix du format de mesure, 4) la révision des items par des experts, 5) l'essai des items auprès d'un échantillon préliminaire de futurs enseignants, 6) l'analyse d'items et 7) l'examen de la structure factorielle de l'instrument.
- D3\*** JEUDI  
 14 h 45-15 h 15  
**12- La reddition de comptes a-t-elle eu un impact sur les pratiques des enseignants?**  
*Nathalie Beaulac et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*  
 L'éducation au Québec a connu de nombreux bouleversements depuis la mise en place du nouveau curriculum en 2001, notamment en ce qui concerne le domaine de l'évaluation. Dans un premier temps, la politique en matière d'évaluation des apprentissages a généré des changements dans la façon d'évaluer les élèves. Dans un deuxième temps, la mise en place de politiques de reddition de comptes (*accountability*) découlant d'une nouvelle approche de gestion, soit la gestion axée sur les résultats (GAR), fut adoptée par le ministère de l'Éducation. C'est dans ce contexte qu'il est pertinent de se questionner sur les pratiques évaluatives observées chez les enseignants afin de préparer les élèves à réussir les épreuves obligatoires, considérant qu'elles génèrent des résultats scolaires qui servent de source d'information importante pour la régulation du système (MEQ, 2003).  
 Les données recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues réalisés auprès d'enseignants de 6<sup>e</sup> année en 2010 et 2011 font ressortir les relations qui existent entre les épreuves obligatoires et les pratiques évaluatives.

## Salle 4 – B4 C4 D4 / Tensions à l'enseignement supérieur

- B4\*** JEUDI  
 13 h 15-13 h 45  
**L'évaluation dans l'enseignement supérieur : entre logique managériale et finalités éducatives**  
*Saïdou Segueda, Andrée Boily et Joëlle Morrissette (Université de Montréal)*  
 Depuis quelques décennies, on assiste à une multiplication des politiques et des outils d'évaluation dans tous les systèmes éducatifs, conduisant certains auteurs à parler de « fièvre de l'évaluation » (Gingras, 2008; Damon, 2009), voire de « délire évaluatif » (Hadji, 2012). À tous les paliers, l'évaluation est devenue une composante centrale de

régulation de ces systèmes que la « rationalité instrumentale voudrait sans fin » (Lessard, 2014). Sa forme et ses modalités témoignent d'un art néolibéral de gouverner les individus, de gérer leurs activités et de justifier les décisions politiques au nom d'une organisation rationnelle et technique, conduisant les acteurs à s'autogouverner avec les normes de la nouvelle gestion publique (NGP) (Gori & Del Volgo, 2009). Dans le champ spécifique de l'enseignement supérieur, la légitimité de ces nouvelles formes de régulation sur la base d'indicateurs quantifiables est mise en question depuis quelques années par la communauté universitaire, en raison des tensions entre des systèmes de valeurs et de normes divergents pour les acteurs concernés (Aflalo, 2009; Dizambourg, 2007; Garcia, 2008; Matzkin, 2009; Paradeise, 2012).

Dans le cadre de cette communication, nous nous appuyons sur une recension d'écrits pour situer les enjeux de l'évaluation à l'aube de la NGP dans le champ de l'enseignement supérieur. Plus précisément, il s'agit d'abord d'apporter un éclairage théorique quant aux principes et aux visées de la NGP, et au rôle central qu'y joue l'évaluation. Ensuite, nous nous interrogeons sur les implications de cette vision dans le contexte de l'enseignement et de la recherche universitaires. Finalement, nous réfléchissons aux tensions suscitées par la NGP au regard des finalités éducatives et du rapport au savoir des étudiants.

C4\* JEUDI  
 13 h 45-14 h 15

**Les pratiques de cueillette de données à partir de performances d'étudiants chez des enseignants universitaires**

*André-Sébastien Aubin (Université de Sherbrooke)*

Dans plusieurs propositions de démarches d'évaluation des apprentissages s'appliquant au contexte de la classe, une étape traite de la cueillette des données à partir de performances d'élèves ou d'étudiants. C'est le cas dans les propositions de démarches évaluatives de Linn et Gronlund (2000), de Durand et Chouinard (2012), de Louis (2004), de Suskie (2010) et d'Aubin (2014). À l'enseignement postsecondaire, cette étape comprend, entre autres, la correction de tâches réalisées par les étudiants. Cette étape, vue comme incontournable par les enseignants, est souvent mal connue et peu de recherches décrivent en détail la réalisation de la collecte de données (Romainville, 2006). D'ailleurs, selon l'étude de Blais et ses collaborateurs réalisée en 1997 auprès d'enseignants de l'Université de Montréal, la correction est souvent confondue avec l'évaluation, alors qu'il ne s'agit que d'une partie du processus (Levy, 1974).

Cette communication présente systématiquement les éléments de pratiques de 10 enseignants d'une faculté de génie québécoise. Les données utilisées sont extraites de réponses à des questionnaires et à des entrevues réalisés dans le cadre de notre projet doctoral. Elle présente aussi les perceptions et les conceptions de cette étape chez 42 enseignants de cette même faculté. À des fins d'analyse, les réponses rapportées par ces enseignants sont classées selon leurs liens avec l'une ou l'autre des cinq approches de l'évaluation postsecondaire : évaluation dans le paradigme traditionnel, évaluation authentique, évaluation dans l'approche programme, évaluation des compétences et évaluation dans le paradigme centré sur l'apprenant. Ainsi, les pratiques seront comparées à la description de la collecte de données de chacune des cinq démarches évaluatives nommées précédemment.

Chez les répondants, il appert que la collecte de données se résume à la correction et qu'elle est largement influencée par le paradigme traditionnel.

D4\* JEUDI  
14 h 15-14 h 45

**Satisfaire les exigences et les contraintes d'utilisation d'un modèle de mesure lors de la mise au point d'une banque de tâches pour test adaptatif**

*Kathye Bélanger (Université de Montréal) et Michel Laurier (Université d'Ottawa)*

Un test adaptatif informatisé permet de mesurer la compréhension à la lecture et à l'écoute des cégépiens du Québec en vue d'attester leur maîtrise en langue seconde à la fin de leurs études collégiales. Lors de la passation du test adaptatif informatisé, les tâches présentées aux candidats correspondent à leur niveau d'habileté et varient en nombre d'un candidat à l'autre. Ces tâches comportent un énoncé que le candidat doit lire (ou écouter) et comprendre pour ensuite répondre à un groupe de questions à réponses choisies s'y rapportant. Comme cette épreuve d'attestation a été conçue en vue d'être éventuellement administrée à grande échelle, le développement d'une banque de tâches, importantes en nombre et en étendue de difficulté, devenait incontournable.

S'il n'y a pas une meilleure façon de vérifier la compréhension à la lecture ou à l'écoute, nous mettrons toutefois tout en œuvre pour améliorer la façon dont l'information sera recueillie dans le cadre du test adaptatif en vue de diminuer l'erreur de mesure autant que faire se peut. Outre concevoir les nouvelles tâches de la banque du test adaptatif à partir d'un cadre de référence commun, nous vérifierons que ces tâches se comportent dans les faits, comme prévu. Nous modéliserons donc les réponses recueillies lors d'une mise à l'essai auprès des collégiens situant ces nouvelles tâches sur une échelle de mesure. Toutefois, le jugement d'un expert en mesure et évaluation est requis afin de vérifier que les exigences et les conditions d'utilisation du modèle de mesure choisi soient satisfaites, assurant ainsi la qualité de l'adéquation du modèle. Cet expert voit ainsi à synchroniser et à mettre à profit au mieux ces deux outils en vue d'identifier les bonnes tâches à intégrer à la banque du test adaptatif. Ce faisant, nous tendons à une mesure améliorée des habiletés réceptives en langue seconde des cégépiens au Québec, et ce, dans des conditions clairement établies.

**BLOC 2 – E-F-G-H (jeudi, de 15 h 45 à 17 h 45)**

**Salle 1 – E1 F1 G1 H1 / Les outils de collection sous tension**

E1\* JEUDI  
15 h 45-16 h 15

**Élaboration d'un questionnaire portant sur le mentorat reçu par les directeurs d'établissements scolaires primaires et secondaires au Québec**

*Roula Hadchiti, Éric Frenette (Université Laval), Marc Dussault (UQTR) et Julien d'Amours-Raymond (Université Laval)*

Les directeurs d'établissements scolaires au Québec ont exprimé des besoins liés à l'accompagnement et au développement de leur leadership et de leur capacité de rendement au travail afin de réussir leur insertion professionnelle (MELS, 2006). En Ontario, les conseils scolaires « ont élaboré et mis en œuvre une initiative de mentorat pour les leaders scolaires nouvellement nommés » (Ministère de l'Éducation, 2010, p. 3). La réussite de cette initiative repose en partie sur la nécessité d'une prise en compte continue des besoins du directeur débutant et du contexte social (Julien, 2000). Ce type d'initiative est peu ou pas présent au Québec. Le mentorat vise à développer les compétences professionnelles, plus précisément celles liées au leadership (Daresh & Playko, 1995). Il se définit par une relation interpersonnelle de soutien attentionné entre une équipe expérimentée et une autre moins expérimentée afin de faciliter le transfert des connaissances, des compétences et des valeurs (Henry,

Stockdale & Hall, 1994). Dans le but de procéder à l'évaluation du mentorat reçu par les directeurs d'établissements scolaires au Québec lors de leur insertion professionnelle, un questionnaire est nécessaire.

L'objectif de cette recherche consiste à élaborer un tel questionnaire à partir des sept étapes de DeVellis (2012). À la lumière d'entretiens individuels et de questionnaires présents dans la littérature, une version préliminaire a été élaborée comportant cinq dimensions : le coaching, la supervision, le counseling, le tutorat et l'encadrement professionnel (Kram, 1985). La vérification de la clarté des énoncés auprès d'un échantillon d'experts (n=6) et un prétest auprès d'un échantillon de directeurs (n=31) ont été effectués. La collecte des données est en cours. Les qualités psychométriques du questionnaire seront vérifiées. Lors de chaque phase, des ajustements ont permis de bonifier le questionnaire. Ce questionnaire permettra d'évaluer les formes du mentorat et les besoins des directeurs.

F1\* JEUDI  
16 h 15-16 h 45

**Étude exploratoire du potentiel diagnostique des questions d'un test de concordance de script (TCS) pour évaluer le raisonnement clinique infirmier (RCI)**

*Katia Dumont, Nathalie Loye et Johanne Goudreau (Université de Montréal)*

L'évaluation du raisonnement clinique demeure un problème récurrent en formation des professionnels de la santé (Caire, Sol, Moreau, Isidori & Charlin, 2004; Charlin, Gagnon, Sibert & Van der Vleuten, 2002). De manière générale en éducation, bien que les pratiques de l'enseignement aient été modifiées, des embûches persistent toujours en matière d'évaluation (Scallon, 2004). Les instruments d'évaluation traditionnels présentent des limites (Louis, 1999) pour apprécier le développement des compétences chez les étudiants. Les outils « classiques » de mesure du raisonnement clinique présentent quant à eux des problèmes majeurs (Kalamideres, Caire, Dager, Brassier & Moreau, 2008).

Notre recherche vise donc à explorer des stratégies novatrices pour évaluer le raisonnement clinique de manière diagnostique. Cette étude explore le potentiel diagnostique des questions d'un test de concordance de script (TCS) pour évaluer le raisonnement clinique infirmier (RCI). La méthodologie repose sur une utilisation secondaire de données et sur la construction d'une Q-matrice opérationnalisant les liens entre les stratégies de pensée, les vignettes (contextes cliniques authentiques) et les questions s'y rapportant, pour trois groupes d'étudiants et un groupe d'expertes. Nos résultats montrent les stratégies utilisées pour répondre aux questions du TCS selon les groupes de participants, révélant des disparités importantes entre les groupes. Notamment, le RCI des expertes est si différent des étudiants qu'il ne peut servir de référence. Enfin, cette étude met en évidence le potentiel diagnostique du TCS niveau par niveau (1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année, 3<sup>e</sup> année et expertes).

G1\* JEUDI  
16 h 45-17 h 15

**Quelle formation pour l'usage de grilles à échelles descriptives dans le contexte d'examens sommatifs en résolution de problèmes?**

*Maxim Morin (Université de Montréal), Thomas Gervais et David Ménard (École Polytechnique de Montréal)*

La résolution de problèmes est au cœur de nombreux cours à caractère scientifique. Pour l'enseignant, la résolution de problèmes avec application numérique est d'abord une approche pédagogique visant l'assimilation des concepts fondamentaux du cours, puis un moyen d'évaluer les apprentissages des étudiants. Malgré les difficultés que cela entraîne, les enseignants préfèrent évaluer cette compétence à l'aide d'items à réponses construites puisque cela leur permet d'apprécier les démarches des étudiants. Dans un contexte de très grands groupes d'étudiants (n>100), comme on en retrouve



au début de plusieurs programmes universitaires, cette modalité d'évaluation pose quelques défis d'ordre logistique et d'ordre éducatif. De façon générale, la correction de réponses construites est effectuée par un groupe d'étudiants aux cycles supérieurs et l'encadrement de ceux-ci est très variable d'un cours à l'autre. Ils sont rarement outillés pour réaliser leur tâche.

Dans une étude précédente (Morin et al., 2012), nous avons élaboré et testé des grilles à échelles descriptives auprès de correcteurs dans un cours de mécanique pour ingénieurs de l'École Polytechnique de Montréal. Dans la présente étude, nous nous penchons également sur les dispositifs de formation des correcteurs à l'utilisation de ces grilles. Huit étudiants aux cycles supérieurs en génie ont accepté de participer à cette recherche, au cours de laquelle ils ont corrigé trois lots de copies d'étudiants. Un guide d'initiation à l'usage des grilles de correction leur a été remis avant la première ronde afin de leur fournir un soutien minimal, puis, avant la deuxième ronde, quatre d'entre eux ont aussi participé à une séance de correction collective. Des entrevues individuelles ont accompagné chaque ronde de correction.

Les données collectées sont analysées de manière mixte de façon à dégager les points forts de la démarche et ceux qui restent à améliorer.

H1\* JEUDI  
17 h 15-17 h 45

#### L'évaluation de la douleur physique en contexte scolaire

*Bianca Carignan, Gilles Raïche (UQAM) et Céline Gélinas (Université McGill)*

La douleur physique chez les élèves est un phénomène complexe qui est présent dans le milieu scolaire et dont les répercussions peuvent être non négligeables. Les enseignants de toutes les disciplines ainsi que tous les intervenants scolaires peuvent éventuellement faire face à son évaluation. Le seul indicateur à leur disposition est généralement basé sur leur propre jugement. Même si ce jugement est de bonne foi et qu'il peut être grandement aidant dans la prise de décision lors de situation critique, il n'en reste pas moins qu'il est strictement subjectif et peut être affecté par de multiples biais. L'évaluation de la douleur physique des élèves devrait-elle être plutôt effectuée à l'aide d'instruments de mesure plus fiables?

C'est dans cette optique que le *Critical-Care Pain Observation Tool* a été ciblé. Cette échelle comportementale d'évaluation de la douleur, actuellement utilisée dans le domaine des soins infirmiers, semble pouvoir être adaptée au contexte scolaire. Par contre, auparavant, l'instrument nécessite d'être soumis à une analyse de validation de construit. À cette fin, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée. Les résultats de cette analyse seront présentés afin de vérifier si la douleur physique est bien l'unique construit mesuré par cet instrument ou si des construits additionnels sont nécessaires pour expliquer les scores obtenus.

## Salle 2 – E2 F2 G2 H2 / Le français sous tension

E2\* JEUDI  
15 h 45-16 h 15

#### Comment les élèves allophones manipulent-ils la langue? Présentation d'un outil méthodologique en didactique de la grammaire

*Joël Thibeault, Carole Fleuret (Université d'Ottawa) et Pascale Lefrançois (Université de Montréal)*

Si la grammaire nouvelle a fait l'objet de nombreuses études en langue d'origine (Gauvin, 2011; Vincent, 2013), force est de constater que de tels travaux demeurent lacunaires en français langue seconde. Or, cette grammaire, pour inciter l'élève à comprendre la langue, propose l'emploi de manipulations syntaxiques et de dispositifs analytiques permettant d'établir la structure des phrases et de dégager les propriétés syntaxiques des groupes qui lui sont constitutifs. Ainsi, pour faire un usage efficient de

ces outils, l'apprenant doit s'appuyer sur son intuition linguistique et juger de la grammaticalité du résultat obtenu. Le recours à cette intuition étant parfois problématique chez les francophones (Beumanoir-Secq, 2013), on peut également supposer qu'elle constituera la source de défis chez les élèves allophones puisque ces derniers doivent parallèlement construire des connaissances grammaticales et l'intuition linguistique qui favorisera ladite construction.

Devant cette difficulté, nous avons choisi, dans le cadre de notre étude doctorale, de décrire le développement de l'accord du verbe à l'écrit chez une population allophone. Pour ce faire, nous avons notamment proposé des tâches prenant appui sur les manipulations syntaxiques, et ce, en nous inspirant d'un cadre théorique provenant de la psychologie cognitive, soit celui des capacités métalinguistiques (Bialystok & Ryan, 1985). Nos épreuves ont donc permis l'observation des niveaux d'analyse et de contrôle dont fait preuve l'élève face à la dimension syntaxique de la langue, ces processus devant être mis en œuvre lors de l'utilisation des manipulations.

Pour cette présentation, nous focaliserons sur l'outil méthodologique que nous avons élaboré et sur les cadres théorique, didactique et psychologique qui lui sont sous-jacents. Nous ferons également part des résultats préliminaires qui témoigneront des capacités métalinguistiques mobilisées lors de la mise en pratique des manipulations en langue seconde.

F2\* JEUDI  
16 h 15-16 h 45

**Évaluer l'oral en interaction au secondaire : les pratiques de deux enseignants de français observées à l'étape du jugement**

*Myriam Vega et Manon Hébert (Université de Montréal)*

Depuis quelques années, les didacticiens du français se penchent sur l'enseignement de l'oral et signalent les difficultés qui entourent son évaluation. À ce jour, peu d'information est disponible concernant les pratiques effectives des enseignants à l'égard de l'évaluation de l'oral. S'inscrivant dans un vaste projet de recherche (Hébert & Lafontaine, FQRSC-MELS, 2009-2014), notre projet de maîtrise a visé à décrire les croyances de deux enseignants de français au secondaire et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral dans une situation d'interaction entre pairs. Une entrevue dirigée a permis d'avoir accès à leurs croyances et à leurs pratiques déclarées, alors que la méthode de la pensée à voix haute (*think-aloud*) a été employée pour observer leurs pratiques d'évaluation, d'un cercle de lecture littéraire entre pairs. Nous voulons ici rapporter la partie des résultats qui nous a permis de décrire, de façon fine et empirique, les gestes de ces enseignants à l'étape du jugement, puis de les analyser en fonction des processus cognitifs/métacognitifs impliqués dans cette tâche complexe. Nous avons ainsi pu dégager deux profils distincts d'évaluateurs en tentant d'identifier dans quel imaginaire d'évaluation s'inscrivaient leurs pratiques.

G2\* JEUDI  
16 h 45-17 h 15

**Validation d'une Q-matrice pour des analyses diagnostiques cognitives du test du PIRLS 2011**

*Dan Thanh Duong Thi et Nathalie Loye (Université de Montréal)*

Depuis les dernières décennies, l'approche diagnostique cognitive occupe une place très importante dans les recherches visant l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage, car elle peut fournir des profils très fins sur les forces et les faiblesses des élèves, permettant ainsi de mieux déterminer leur progression.

Au cœur de cette approche, les modèles de classification diagnostique (MCD) ont été développés dans le but principal d'identifier la maîtrise ou la non-maîtrise des connaissances et des stratégies cognitives (attributs) très détaillées des élèves. Ainsi, la spécificité de l'information provenant des MCD peut être utilisée pour suggérer des

stratégies appropriées à mettre en place afin de les améliorer (De la Torre, 2008).

Le constat actuel est qu'il existe toutefois peu d'outils conçus spécifiquement pour des visées diagnostiques. En lecture, par exemple, les recherches empiriques nous suggèrent qu'il est possible de décomposer cette compétence en un ensemble d'attributs qu'on peut diagnostiquer grâce à des modélisations psychométriques. Ainsi, dans les épreuves standardisées à grande échelle, il devient possible de fournir aux élèves une rétroaction diagnostique pertinente sur leurs forces et leurs faiblesses autre que leurs scores totaux.

S'inscrivant dans cette tendance, notre projet de recherche propose une modélisation des données en lecture du test du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2011 dans une perspective diagnostique. Ainsi, la communication proposera, dans un premier temps, un état des lieux des MCD et des recherches empiriques effectuées en lecture. Elle présentera ensuite les résultats d'analyses préliminaires réalisées avec les MCD selon les modèles de DINA et G-DINA auprès de 4 762 élèves canadiens en 4<sup>e</sup> année ayant pris le livret 13 du test PIRLS en 2011. Ces résultats nous permettront finalement de tirer des conclusions sur l'ajustement relatif et absolu de ces modèles, sur les indices de discrimination des items ainsi que sur les profils de maîtrise des habiletés des élèves.

H2\* JEUDI  
17 h 15-17 h 45

**Élaboration d'un outil en ligne d'autoévaluation du processus d'écriture favorisant le développement des compétences langagières en français langue seconde chez les immigrants adultes allophones**

*Xian Liang et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*

Les immigrants adultes allophones doivent maîtriser adéquatement le français pour pouvoir s'intégrer rapidement à la société québécoise et pour trouver un emploi dans les plus brefs délais (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2008). Tandis que le besoin d'écrire se fait sentir dans toutes les sphères de la vie quotidienne (Thériault, 2011) et que des compétences en écriture de plus en plus élevées sont exigées par les employeurs (Painchaud & Jezak, 1997), une maîtrise insuffisante de l'écrit mène donc à l'exclusion sociale et professionnelle, et à l'inégalité des immigrants sur le marché du travail (Chicha & Charest, 2008). De plus, la plupart des outils d'évaluation en écriture disponibles actuellement se limitent à la correction des erreurs d'orthographe. En tenant compte des besoins spécifiques et des caractéristiques des immigrants adultes allophones, nous pensons qu'un outil d'autoévaluation standardisé et qui repose sur l'utilisation d'une tablette numérique (iPad<sup>MC</sup>) en vue de les accompagner tout au long de la séquence d'écriture pourrait améliorer continuellement leurs compétences langagières en français langue seconde. Par ailleurs, plusieurs applications numériques peuvent être utilisées gratuitement à cet effet.

La démarche de notre recherche vise donc l'élaboration d'un prototype et la validation auprès de différents groupes, tout en tenant compte des référentiels de compétences en français langue seconde destinés spécifiquement aux adultes allophones. Des questionnaires autoadministrés auprès des apprenants ainsi que des entrevues de groupe et des entretiens semi-structurés auprès des enseignants en francisation sont prévus. Les données collectées permettront de développer un modèle amélioré d'un outil en ligne d'autoévaluation du processus d'écriture en français langue seconde et d'examiner l'utilisation qui en sera faite par les principaux intéressés.

## Salle 3 – E3 F3 G3 / Les apprentissages sous tension

E3\* JEUDI  
15 h 45-16 h 15

### L'évaluation de la créativité sous haute tension

*Pierre Gignac (Université de Montréal)*

Le 21<sup>e</sup> siècle s'annonce comme l'ère de la créativité (Kirstetter, Eagar, Kolk & Roos, 2013). Plusieurs organisations ont mis en tête de liste le talent créatif comme condition essentielle des emplois de demain et de la croissance économique (IBM, 2010; Adobe, 2013). Invariablement, le développement de la créativité chez l'élève doit être intégré à son parcours scolaire et, en conséquence, à son évaluation. Mais, au fait, qu'est-ce que la créativité? Que doit-on évaluer? Est-ce même possible de la mesurer? Doit-on valoriser le processus peu importe la production créative ou la production créative comme seul élément tangible de l'acte créatif?

Il existe plusieurs définitions de la créativité (Csikszentmihalyi, 1996; Amabile, 1983; Lubart, 1994; Stacey, 1996; Steinberg, 1999; Runco, 2004), mais il n'y a pas de réel consensus. Doit-on considérer la capacité de pensée divergente comme seule mesure de la créativité (Torrance, 1976)? Quel est le rôle de la cognition (Bonnardel, 2006)? Existe-t-il d'autres critères qui pourraient être pris en compte pour évaluer la créativité d'un élève?

Pour Csikszentmihalyi (1996), la créativité ne se manifeste parfois qu'à l'âge adulte; il cite entre autres Einstein. Était-il créatif? N'a-t-il pas proposé qu'une seule théorie, bien qu'elle ait eu un impact majeur? Qui donc peut prétendre pouvoir évaluer si une contribution est créative? Amabile (1982b), Lubart (1994), Stacey (1996) et Csikszentmihalyi (1999) suggèrent quelques approches.

L'objectif de cette contribution est de susciter la réflexion autour des tensions et des enjeux liés à la mesure et à l'évaluation de la créativité. Dans cette perspective, nous présenterons quatre modèles de la créativité et les critères susceptibles d'être mesurés pour chacun d'eux. Nous nous interrogerons sur leurs implications en éducation, en particulier pour l'appréciation de la créativité chez les élèves.

F3\* JEUDI  
16 h 15-16 h 45

### Comparaison du processus décisionnel des évaluateurs de programmes novices et experts

*Maud Mediell et Éric Dionne (Université d'Ottawa)*

De nombreuses organisations autant publiques que privées ont pour mission d'évaluer ou de faire évaluer les programmes qu'ils gèrent. Dans tous les cas, les détenteurs d'enjeux doivent s'assurer que les évaluateurs, internes ou externes, réalisent des évaluations de grande qualité qui amèneront des données probantes sur lesquelles ils pourront prendre les meilleures décisions possible. Mener une opération d'évaluation de programme demeure une activité d'une étonnante complexité. Smith (2008) fait état de nombreux problèmes auxquels les évaluateurs doivent faire face, que ce soit, par exemple, la communication avec les clients, les dilemmes éthiques, la formation de nouveaux évaluateurs/collaborateurs, les enjeux méthodologiques et les contraintes (budgétaires, temporelles, etc.) inhérentes à la pratique. L'évaluation de programme semble donc présenter de nombreux enjeux selon le contexte dans lequel elle est réalisée, rendant d'autant plus importants le questionnement et la compréhension des potentielles difficultés éprouvées par les évaluateurs novices et experts au regard de ces défis.

Le but de cette présentation, qui s'inscrit dans une recherche doctorale, est d'aborder les pratiques des évaluateurs de programmes, novices et experts, et plus

particulièrement leurs choix méthodologiques et la potentielle influence des parties prenantes sur ces processus décisionnels lors de leurs opérations d'évaluation. Ainsi présenterons-nous notre problématique de recherche, notre cadre conceptuel et la méthodologie envisagée afin de répondre à la question principale de recherche suivante : En quoi les évaluateurs novices et les évaluateurs experts œuvrant dans un même domaine de pratique se distinguent-ils, ou non, dans les choix méthodologiques qu'ils mobilisent relativement à la réalisation de leurs évaluations de programmes?

**G3\*** JEUDI  
 16 h 45-17 h 15

**Style d'apprentissage et identité d'apprenant en tension**

*Charlotte Sannier-Bérusseau et Alexandre Buysse (Université Laval)*

Nous nous demandons quelles sont les tensions existantes entre l'évaluation du style d'apprentissage et l'évolution de celui-ci, ainsi qu'entre l'évaluation de l'identité d'apprenant et le développement d'un style d'apprentissage différent. Nous présentons ici l'état actuel des connaissances sur les tensions entre l'identité de l'apprenant et les styles d'apprentissage dans le cadre de leur évaluation. Les recherches montrent la nécessité de développer l'apprentissage autorégulé de l'apprenant afin de favoriser sa réussite scolaire (Boekaerts, 2005), mais la mesure du style de l'apprenant constitue déjà une conscientisation de celui-ci sur ses préférences.

Les préférences des élèves concernant leurs stratégies d'apprentissage peuvent être évaluées à travers des styles d'apprentissage, qui se mesurent selon quatre composantes (Vermunt, 1998) : 1) les processus cognitifs utilisés par l'apprenant pour traiter l'information, 2) les stratégies de régulation préférentiellement utilisées par l'apprenant lors de ses apprentissages, 3) l'orientation qu'il donne à son apprentissage et 4) la conception qu'il a de son apprentissage.

L'identité de l'apprenant se définit en termes d'appartenance et de non-appartenance à un ou plusieurs groupes (Bernstein & Solomon, 1999; Haneda, 2009; Watson, 2006). Elle est temporelle et liée à un contexte. On peut donc supposer qu'un élève combine plusieurs identités d'apprenant en fonction des différentes disciplines qui constituent son parcours.

Nous formons l'hypothèse que les deux composantes conatives du style d'apprentissage multidimensionnel de Vermunt sont liées à l'identité d'apprenant. De cette hypothèse découle un questionnement sur la pluralité des identités d'apprenant d'un même élève dans les différentes disciplines de son cursus scolaire, ainsi que sur la possibilité d'une intervention auprès de l'élève sur son identité d'apprenant pour l'aider à développer un style d'apprentissage plus autonome.

**Salle 4 – E4 F4 G4 H4 / Les TIC sous tension**

**E4\*** JEUDI  
 15 h 45-16 h 15

**L'influence sur l'apprentissage et la résistance au changement lors de l'implantation d'une application Internet d'évaluation hiérarchique des apprentissages (évaluation agrégée)**

*Martin Lesage, Gilles Raïche et Martin Riopel (UQAM)*

L'évaluation hiérarchique des apprentissages est un sous-domaine de l'évaluation des équipes, qu'elles soient composées d'étudiants, de travailleurs ou de membres d'organisations privées ou publiques comme des enseignants. Chacun des membres est ainsi évalué en fonction de sa position hiérarchique et participe au processus évaluatif selon un mode collaboratif. Bien que ce processus puisse être exécuté manuellement, l'informatisation de l'évaluation hiérarchique des apprentissages, qui comporte l'enregistrement de la structure arborescente des équipes dans une base de données, pourrait accélérer substantiellement le processus. Une application Internet d'évaluation

hiérarchique des apprentissages accessible par les technologies mobiles, par exemple les réseaux Wi-Fi, a été développée selon une méthodologie de recherche-développement par le Collectif pour le développement et les applications en mesure et évaluation (CDAME).

Cette application a été expérimentée par des étudiants du secondaire ainsi que par des cadets de l'armée. Lors de l'expérimentation tenue à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), les étudiants ont éprouvé des problèmes à utiliser l'application, ce qui a donné lieu à des modifications. Ensuite, les autorités compétentes de la CSDM ont décidé que l'application ne serait plus utilisée, et ce, malgré le souhait des enseignants, peut-être en raison d'une certaine résistance au changement. Quant à l'expérimentation avec les cadets de l'armée, elle a été limitée jusqu'à maintenant au corps de cadets qui a servi à l'expérimentation d'un projet de recherche doctorale, peut-être également en raison d'une résistance au changement. En fait, le Quartier général de la province de Québec hésite à implanter l'application dans d'autres corps de cadets parce que ses enseignants donnent de l'instruction de manière traditionnelle en classe.

F4 JEUDI  
16 h 15-16 h 45

**L'évaluation à distance des apprentissages à l'Université de Sherbrooke : un survol interfacultaire des pratiques mises en œuvre**

*Julie-Lyne Leroux, Isabelle Nizet, Sébastien Béland, Colette Deaudelin et Jean Goulet (Université de Sherbrooke)*

De nombreux écrits décrivent ou explicitent les stratégies qui ont été développées pour favoriser les apprentissages et les enseignements à distance (Friesen, 2011; Rosenberg, 2001; Wollard, 2011). En parallèle ont proliféré les outils numériques rendant possible l'évaluation à distance des apprentissages, qu'il s'agisse d'examens sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle, de l'exposé oral d'un étudiant à son titulaire par l'intermédiaire du logiciel Skype, etc. Plusieurs études ont alors été produites sur le thème de l'évaluation à distance aux États-Unis et en Europe. Par contre, on en connaît très peu sur ce type d'évaluation des apprentissages en contexte universitaire québécois.

Dans cette communication, nous contribuons à l'étude de ce thème en relevant des pratiques d'évaluation à distance des apprentissages au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke. Pour ce faire, l'analyse des données provenant d'une série de groupes d'entretien et d'entrevues semi-dirigées permet de décrire les pratiques d'évaluation à distance mises en œuvre par des enseignants des facultés. Nous rapportons les résultats en nous appuyant sur le cadre d'analyse développé par Nizet et Leroux (2013; adapté de Lakhali, Leroux & Martel, soumis) qui distingue les fonctions, les objets, les méthodes et moyens ainsi que les étapes du processus d'évaluation, tout en tenant compte de la médiation relationnelle et des modalités synchrones ou asynchrones en jeu. Enfin, ces résultats sont comparés à ceux des principales recherches réalisées aux États-Unis et en Europe en matière d'évaluation à distance des apprentissages.

G4\* JEUDI  
16 h 45-17 h 15

**Intégration d'outils d'évaluation dans des dispositifs de formation numériques à l'aide de tablettes électroniques**

*Sébastien Stasse et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*

L'arrivée récente des appareils mobiles, plus précisément des tablettes électroniques, a pour conséquence de considérablement redéfinir le portrait des parcs informatiques dans les établissements d'éducation. Lorsqu'ils sont utilisés en salle de classe, dans quelle mesure les appareils mobiles peuvent-ils jouer un rôle pour supporter une démarche d'apprentissage et d'évaluation? Pour que ces appareils puissent être utilisés



à leur plein potentiel par les apprenants, les enseignants doivent pouvoir rendre accessible du contenu par le biais d'une plateforme numérique. Quelles sont donc les façons d'intégrer des outils d'évaluation à l'intérieur de dispositifs de formation numériques (DFN) à l'aide des tablettes électroniques?

Cette étude exploratoire vise à valider une démarche de recherche appliquée de type collaboratif. Dans le cadre du cours de 2<sup>e</sup> cycle en évaluation et TIC, les participants avaient à concevoir une situation de compétence intégrant des outils d'évaluation et pouvant être entièrement réalisée à l'aide d'un appareil mobile. Par la suite, à l'aide de grilles analytiques, nous avons pu évaluer la pertinence des situations de compétence et des DFN utilisés. Nos résultats indiquent que, bien qu'il soit possible d'intégrer des outils d'évaluation à des DFN, cette intégration ne peut reposer uniquement sur les fonctions inhérentes à la plateforme, mais bien à des ressources externes.

---

**17 h 45 Cocktail**

**18 h-19 h 30 Communications par affiches**

---

Affiche 1\*

**Mise en place de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite dans la correction des productions en écriture au CM1 avec des enseignants du primaire au Sénégal**

*Mamadou Sow et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*

À l'instar de plusieurs pays dans le monde, le Sénégal a adopté, depuis 2008, l'approche par compétences, notamment dans ses référentiels d'enseignement du primaire. Ce changement d'approche a généré des difficultés dans les pratiques pédagogiques en général. Mais, comme Boutin le soulignait, « c'est surtout la question de l'évaluation qui soulève le plus d'objection » (2001, p. 7). Les enseignants éprouvent d'énormes difficultés à s'adapter aux nouvelles formes d'évaluation en général, en particulier celles relevant de la rétroaction.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux façons dont les enseignants régulent les apprentissages des élèves au Sénégal dans les classes primaires. Il s'agira d'analyser avec les enseignants, dans un premier temps, la rétroaction écrite traditionnellement utilisée pour corriger les productions en écriture dans une perspective d'identification des limites. Dans un deuxième temps, une formation sera proposée aux enseignants afin de les familiariser avec les formes d'annotations de Rodet (2000). Enfin, il s'agira d'analyser et de formaliser avec les enseignants ces nouvelles pratiques appliquées à des situations d'apprentissage et d'évaluation en écriture afin d'en voir la portée sur la réussite des élèves.

Notre recherche de type collaboratif dans le sens de Desgagné (1997) vise, d'une part, le rapprochement entre chercheur et praticiens et, d'autre part, une coconstruction de connaissances dont profiteront les deux parties.

Ainsi, nous présenterons d'abord le contexte général de l'étude sous l'angle des différents programmes qui se sont succédé dans le système éducatif sénégalais, de l'indépendance des années 1960 jusqu'à l'avènement de l'approche par compétences. Ensuite, nous aborderons le contexte spécifique, dominé par un manque de systématisation de l'évaluation des apprentissages dans les différents référentiels. Puis, nous ferons le point sur l'état de la question en nous appuyant sur quelques études empiriques relatives à ce sujet, notamment celles de Rodet (2000), de Durand (2009), de Brookhart (2010) et de Lapointe (2011). Enfin, nous présenterons un schéma résumant la méthodologie que nous comptons adopter et terminerons par quelques résultats préliminaires.

Affiche 2\* **La conception universelle des apprentissages (CUA) dans le contexte de l'évaluation en aide à l'apprentissage**

*Brigitte Auclair (Collège Montmorency et Université de Montréal)*

La conception universelle des apprentissages (CUA) prône l'inclusion scolaire, et ce, par diverses méthodes pédagogiques telles que la différenciation, l'apprentissage actif ou la classe inversée. Plusieurs moyens sont mis en place afin de favoriser l'apprentissage pour tous. Cependant, quand il est question d'évaluer, comment peut-on s'y prendre? Quels sont les moyens appropriés pour évaluer une compétence dans la perspective de la CUA? Comment s'assure-t-on qu'il y a inclusion, équité et diversité? C'est souvent le souci d'équité qui est en cause. En tant qu'évaluateur, on se pose des questions, notamment si l'évaluation est équitable pour tous. Aussi, on peut se demander ce que l'on veut évaluer. Le but de cette présentation sera de présenter et de discuter différentes possibilités de mettre en pratique la CUA dans le contexte de l'évaluation. Des exemples et des types d'évaluation exploités par les participants du groupe de recherche seront proposés.

Affiche 3\* **Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignants de 6<sup>e</sup> année en français lecture et écriture et en mathématiques, en cours et en fin de cycle? Y a-t-il une tension entre l'évaluation en cours et en fin de cycle?**

*Mélanie Ducharme et Micheline-Joanne Durand (Université de Montréal)*

En lien avec les données d'une recherche plus vaste intitulée *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*, trois questions sont soulevées : 1) De quelle façon les enseignants notent-ils les élèves en cours et en fin de cycle? 2) Quels sont les instruments d'évaluation que les enseignants utilisent? 3) Quels sont les outils qui sont utilisés pour documenter et porter un jugement? Aussi, ces façons de faire ont-elles des répercussions sur les résultats des élèves en cours et en fin de cycle?

Les premières analyses suggèrent qu'il n'y a aucune différence dans les pratiques évaluatives, autant en cours de cycle qu'en fin de cycle. Il n'y a pas de différence non plus entre le français (lecture, écriture) et les mathématiques. Les enseignants utilisent sensiblement les mêmes outils d'évaluation, autant pour la prise d'information que pour l'interprétation et le jugement. En outre, généralement, les résultats des élèves au bilan de fin de cycle et aux épreuves du MELS sont très similaires. Pour un certain nombre d'élèves, lorsqu'il y a un écart important entre le résultat au bilan et à l'épreuve, c'est le résultat à l'épreuve qui est à la baisse. Alors, cela nous ramène à la question de départ : Y a-t-il une tension entre l'évaluation en cours et en fin de cycle? Les premières analyses indiquent qu'il n'y en a pas nécessairement, alors qu'elles font référence à deux fonctions distinctes de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (MELS, 2003).

Affiche 4\* **Outils d'évaluation en adaptation scolaire**

*Sherley Anne Jean-Baptiste (Université de Montréal)*

Nous parlons de développement de compétences et d'évaluation formative. De nombreux écrits en proposent des définitions et des démarches. Le renouveau pédagogique a pris place dans les classes et dans les commissions scolaires, puis de nombreux outils ont été mis à la disposition des enseignants afin qu'ils évaluent efficacement dans la perspective d'une approche par compétences. Cependant, dans les classes d'adaptation scolaire, les élèves se retrouvent avec deux ans ou plus de retard scolaire. Dans une même classe, les élèves n'apprennent pas à la même vitesse et ne suivent pas le même programme — étant donné la différence d'année et, parfois même, de cycle. Les enseignants doivent constamment évaluer les apprentissages de leurs élèves et en rendre compte à la direction, aux parents, à la commission scolaire, etc. Dans ce contexte, nous nous demandons quels sont les outils qui permettent d'évaluer les élèves en classe spéciale en adaptation scolaire.

~~Cette recherche est le résultat d'analyse de données récoltées par entrevues auprès d'enseignants en adaptation scolaire en classe spéciale quant aux outils qu'ils utilisent pour évaluer leurs élèves.~~

Affiche 5\*

**Mise en place de pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage auprès des professeurs de français du lycée Mamby Sidibé de Kati dans un contexte d'approche par compétences au Mali**

*Sékou A. Coulibaly*

Au Mali, le Programme décennal de développement de l'éducation et de la culture, instauré en 1998 sous la dénomination PRODEC, a engagé l'ensemble du système éducatif dans une série de transformations majeures se traduisant entre autres par l'introduction d'un curriculum basé sur une approche par compétences (APC) à tous les niveaux d'enseignement. Cette innovation, fondée sur le passage d'un paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissages, devait entraîner un changement profond dans les habitudes d'évaluation des apprentissages. Cependant, tel ne fut pas toujours le cas (Cros et al., 2010) pour diverses raisons, parmi lesquelles l'épineuse question du changement des pratiques, jugé lent et récuratif (Tierney, 2006, p. 240). Ainsi, quatre ans après l'introduction de l'APC au secondaire, les enseignants évaluent encore des connaissances et emploient des méthodes d'évaluation qui sont celles du paradigme basé sur l'enseignement.

Dans ce contexte de changement des pratiques d'évaluation des apprentissages, cette étude se veut une recherche qualitative de type collaboratif visant la mise en place de pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage auprès des enseignants de français du secondaire dans un contexte d'APC. En somme, cette recherche tentera de concevoir, de piloter et d'évaluer une situation d'apprentissage et d'évaluation en français, tout en proposant une instrumentation appropriée. Cet exercice sera une occasion d'appropriation et d'expérimentation des fondements et des nouvelles pratiques d'évaluation formative des compétences auprès d'enseignants volontaires. Pour ce faire, nous privilégierons le modèle de recherche collaborative en éducation de Desgagné (1997). L'étude sera conduite en dix rencontres qui respecteront les trois étapes de la collaboration de Desgagné (2007), soit la cosituation, la coopération et la coproduction.

Affiche 6\*

**Élaboration d'un questionnaire pour mesurer l'usage problématique de Facebook**

*Élyse Fréchette, Éric Frenette et Pierre Beaudoin (Université Laval)*

Au cours des années 2000, l'utilisation des médias sociaux (entre autres Facebook, Twitter, Instagram, etc.) s'est accrue. Ce phénomène est devenu un mode de vie pour une grande partie de la population. Parmi les différents médias sociaux, Facebook est celui qui compte le plus d'abonnés. Les gens y ont facilement accès, que ce soit par l'ordinateur au travail ou à l'école, par le téléphone intelligent ou encore par la tablette. L'utilisation de Facebook au travail ou à l'école peut être bénéfique ou nuisible. Il importe donc de connaître l'usage de Facebook dans ces conditions afin de savoir si une personne est à risque d'en faire usage de façon problématique ou non. Peu d'études ont été réalisées jusqu'à ce jour sur l'utilisation problématique de Facebook (UPF).

Le but de cette étude consiste à élaborer un questionnaire portant sur l'UPF. Pour ce faire, les sept étapes proposées par DeVellis (2003) ont été retenues pour l'élaboration du questionnaire. D'abord, le concept a été documenté, les trois dimensions retenues ont été identifiées, les questions ont été générées, l'échelle de mesure a été choisie et une analyse de contenu auprès d'experts a été effectuée. Par la suite, un prétest a été réalisé auprès de 60 personnes. Les valeurs obtenues sur le plan de la consistance interne pour les trois dimensions sont supérieures à .80. Des analyses d'items (TCT et Rasch) ont été effectuées afin d'identifier les questions problématiques. Enfin, la collecte de données est en cours, et plus de 800 personnes ont répondu au questionnaire. Les résultats seront discutés à la lumière de la littérature sur le sujet.

Affiche 7\*

**La description des processus de l'évaluation hiérarchique des apprentissages (évaluation agrégée) par rapport aux approches par compétences (Perrenoud) et par objectifs (Bloom)**

*Martin Lesage, Gilles Raïche et Martin Riopel (UQAM)*

L'approche par objectifs ou pédagogie de maîtrise décrite par Bloom (1956) est basée sur les objectifs pédagogiques. Selon Legendre (2005), un objectif est un résultat déterminé avec précision que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études. L'atteinte d'un objectif est basée sur des tests et sur des examens. En ce qui concerne les compétences, Perrenoud (2000) définit ce concept comme la mobilisation des ressources pour répondre à une tâche d'évaluation complexe. L'évaluation des compétences est basée sur la participation à des tâches d'évaluation complexes en contexte authentique ainsi que sur la création d'un portfolio. L'approche par compétences, telle que décrite par le MELS, est ambiguë, car on y affirme qu'un objectif contient des compétences. Le MELS combine donc les deux approches. L'évaluation hiérarchique des apprentissages est un sous-domaine de l'évaluation des équipes. Étant donné que le MELS préconise l'approche par compétences dans l'enseignement, les fondements mêmes des compétences sont très complexes et, dans certains cas, ces compétences peuvent elles-mêmes contenir des objectifs. Cet article démontre la pertinence de décrire les processus de l'évaluation hiérarchique des apprentissages selon les approches par objectifs et par compétences à l'aide des tests, des examens, des tâches d'évaluation et du portfolio.

## Vendredi 14 novembre 2014 – Hôtel Gouverneur Place Dupuis, 4<sup>e</sup> étage

|                |   |
|----------------|---|
| 08 h 30 – 09 h | Accueil et inscription  |
| 09 h – 10 h 30 | Atelier et Table ronde  |
| 10 h 30 – 11 h | Pause   |
| 11 h – 13 h    | Communications du Bloc 3 (I-J-K-L)<br>Salle 1 – I1 J1 K1 L1 / Relever la tension dans les politiques<br>Salle 2 – I2 J2 K2 L2 / Relever la tension en mathématiques et en sciences<br>Salle 3 – I3 J3 K3 L3 / Relever la tension chez les enseignants<br>Salle 4 – I4 J4 K4 L4 / Relever la tension dans le professionnalisme |
| 13 h – 14 h 30 | Dîner de l'ADMEE (Salle Sherbrooke, 6 <sup>e</sup> étage)<br>Réunion de l'ADMEE (Salle Longueuil, 6 <sup>e</sup> étage)   |
| 14 h 30 – 16 h | Conférence de clôture par Nathalie Loye (Université de Montréal)<br>Lancement de livres<br>Remise des prix  |

ATELIER  
VENDREDI  
9 h-10 h 30

### Évaluation et arts : une harmonie parfaitement imparfaite

*Sébastien Béland (Université de Sherbrooke) et Diane Leduc (UQAM)*

L'art est perception, émotion et intuition. L'écrivain Anatole France n'écrivait-il pas : « En art comme en amour, l'instinct suffit »? L'évaluation, de son côté, est généralement appliquée, procédurale et instrumentée. Si l'essence de ces concepts semble être aux antipodes, l'art et l'évaluation doivent tout de même cohabiter au sein des programmes en arts offerts par nos cégeps et nos universités. Tout un défi, s'il en est un!

On ne peut, à l'évidence, évaluer les apprentissages en français et en mathématiques de la même façon qu'on évalue ceux en arts, compte tenu de leurs spécificités. De plus, les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines artistiques à l'enseignement supérieur demeurent peu investiguées. Certains chercheurs, comme Starko (2005), doutent des interprétations produites par des évaluations portant sur la créativité, car elles seraient parfois basées sur une définition inadéquate de ce concept.

Cet atelier traitera d'un thème qui a été relativement négligé dans les écrits scientifiques : l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement postsecondaire. Pour ce faire, nous proposerons un argumentaire divisé en trois parties. D'abord, nous exposerons les principes fondamentaux de l'évaluation des arts en milieu scolaire. Ensuite, une exécution artistique sera évaluée par les participants pour mettre en relief les divergences interjuges et pour soulever les problèmes propres à l'évaluation des apprentissages en arts. Enfin, nous proposerons certaines pistes de recherche et de formation susceptibles de favoriser une plus grande compréhension de l'évaluation des apprentissages en arts.

Table  
ronde  
VENDREDI  
9 h-10 h 30

### Les tensions en jeu dans la posture de l'évaluateur : le cas de l'évaluation des stagiaires en enseignement

*Robert David (Université de Montréal), Maryse Gareau (UQAM), Louise Champagne (école de la Sablière) et Andrée Boily (Université de Montréal)*

Dans le cadre de cette table ronde, différents panélistes discuteront des tensions en jeu dans l'évaluation des stagiaires en enseignement, selon les différentes positions qu'ils occupent : professeur d'université responsable de stages, superviseur de stages ou enseignant associé. Trois tours de table leur permettront d'échanger autour des tensions suivantes : 1) Autour des référentiels pour guider l'évaluation des

performances : Quels sont les référentiels qui guident l'évaluation du stagiaire? Quelles en sont les implications? Quels usages en fait-on? 2) Autour des démarches empruntées et des outils mobilisés pour évaluer la performance : Quelles sont les démarches instrumentées qui jalonnent le processus conduisant au jugement sur la performance du stagiaire? Quels sont les principaux outils mobilisés dans le cadre de ces démarches et quelles en sont les adaptations en contexte? Quelles sont les démarches non instrumentées? Quels sont les repères qui viennent nourrir le processus évaluatif? 3) Autour des tensions à négocier pour porter un jugement sur la performance : Quelles sont les principales tensions inhérentes à l'évaluation des performances d'un stagiaire? Quels en sont les enjeux? Quelle place est accordée au stagiaire dans l'évaluation de ses performances? Une ex-stagiaire sera également présente pour réagir aux propos des panélistes.

*Coordonnée par Joëlle Morrissette*

## BLOC 3 – I- K-L (vendredi, de 11 h à 13 h)

### Salle 1 – I1 K1 L1 / Relever la tension dans les politiques

I1\* VENDREDI  
11 h-11 h 30

**Analyse de la mise en œuvre de la politique d'égalité de genre en éducation au Sénégal**

*Birné Ndour (Université de Montréal)*

Les statistiques mondiales montrent une évolution très différenciée de l'égalité de genre en éducation (UNESCO, 2013). Pour le cas du Sénégal, l'éducation pour tous a permis des progrès dans ce sens (MEN, 2012). Or, ces progrès sont relatifs s'ils sont limités à l'accès des filles à l'école (Braslavski, 2004). Cela dépend de la façon de concevoir l'égalité (Élixir, 2005). Selon la grille de Grisay (2003), l'égalité à l'école s'opère selon quatre dimensions dont les trois premières sont : 1) l'égalité avec comme indicateur numérique la parité, 2) l'égalité de traitement avec comme indicateur l'équité et 3) celle de réussite qui a pour indicateur la réduction de l'écart type des rendements et des taux d'échec. Cette grille conceptuelle nous mène à ces questions : Quels modèles d'analyse des politiques seraient nécessaires pour travailler notre façon de poser l'égalité? Quelle(s) théorie(s) féministe(s) inspire(nt) cette conception de l'égalité?

Pour répondre à ces questions, nous procéderons de manière séquentielle à une triangulation de trois types de données : pour caractériser la politique de genre, une revue documentaire; pour analyser les dimensions 1 et 3 de l'égalité, des données statistiques; et, selon les dimensions plus qualitatives, des questionnaires et entrevues de groupes auprès des enseignants. Sur le plan social, l'intérêt de l'étude repose sur la nécessité d'améliorer le statut de la femme sénégalaise, tandis que, sur le plan scientifique, de remédier au manque de travaux scientifiques et de données dépolitisées.

K1 VENDREDI  
11 h 30-12 h

**Objectifs, indicateurs, cibles et outil d'aide à la rédaction**

*Évelyne Abran (Cégep à distance)*

La communication portera sur une dimension opérationnelle de la planification stratégique, supervisée au collégial par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), dans un contexte de nouvelle gestion publique axée sur la gestion par résultats.



Le plan stratégique est composé de la mission, du contexte, des enjeux, des orientations stratégiques, des objectifs, des axes d'intervention, des résultats visés, des indicateurs de performance et de leurs cibles. Ces éléments servent à appuyer le plan de travail, mais aussi à mesurer l'atteinte des résultats en vue des bilans et de la reddition de comptes.

La mesure des niveaux d'atteinte des objectifs stratégiques se fait au moyen d'indicateurs de performance et de leurs cibles. Toutefois, comme il s'agit d'un exercice quinquennal pour les collèges, l'expertise de rédaction a bien des chances de se perdre d'un plan stratégique à l'autre. Or, le niveau d'atteinte d'un résultat est tributaire du choix et de la formulation de la mesure. C'est pourquoi une attention particulière doit être portée dès le début de la démarche, lors de l'élaboration des objectifs, des indicateurs et des cibles, pour qu'un tel instrument d'évaluation et de contrôle ex ante/ex post soit utile aux organisations, et mène à une réelle amélioration de la qualité des services et de la formation.

C'est dans un tel contexte que cette communication traitera des tensions prédiction/bilan, démarche/résultats et utilités/conséquences de la planification stratégique dans les collèges québécois, à travers des pressions d'amélioration de la qualité et un paradigme de gestion par résultats. Enfin, cette communication proposera un outil d'aide à la rédaction des objectifs, des indicateurs et des cibles, conçu dans le cadre du cours ENP7505 – Principes et enjeux de l'administration publique, suivi à l'ENAP à la session d'hiver 2013. La présentation s'appuie sur une revue de littérature et sur des récits de pratique.

L1 VENDREDI  
12 h -12 h 30

**La sanction éducative : protocole contrôlé de l'activité scolaire ou contribution pédagogique à un mandat social officieux?**

*Marie-Pier Dencuff (Université Laval)*

Les pratiques éducatives reliées aux sanctions (pédagogiques ou disciplinaires) font intervenir les notions de conformité et de différenciation, et engendrent des pressions auprès des professionnels de l'éducation (Beaumont, 2014; Lessard, 2013) et des parents. L'objectif de cette communication est de comprendre les mécanismes impliqués dans l'évaluation des comportements scolaires à partir de l'analyse des sanctions appliquées dans l'école.

Nous pensons que les manifestations de la sanction rendent compte d'un phénomène plus large (Damon, 2009; Prairat, 2009) qui touche plusieurs sphères de la société (politique, économique et sociale). À la lumière des théories de Giddens (1987) et d'Archer (1980, 1998) qui prennent en compte les modalités de structuration des systèmes sociaux, nous proposons de considérer l'évaluation des comportements comme un indicateur des transformations qui parcourent l'école contemporaine, dans l'institution, auprès des professionnels et des acteurs sociaux.

L'analyse des modalités d'application formelle et informelle des sanctions pédagogiques et disciplinaires est obtenue par une analyse de contenu de presse (N articles du quotidien *Le Monde* 2000) (Dencuff, 2010). Notre contribution explore une typologie des sanctions scolaires et analyse leur protocole d'application, les ressources qu'elles représentent et les oppositions ou contradictions qu'elles sont susceptibles de générer.

Les conclusions de notre étude montrent que, d'une part, la sanction scolaire, si elle oriente et recadre des comportements attendus, représente aussi un moyen de légitimer l'institution dans la sphère sociale. D'autre part, le renforcement des protocoles d'évaluation dans les pratiques pédagogiques révèle des tensions chez les acteurs susceptibles d'influer sur le cadre de référence professionnel des enseignants et

prend racine dans la multiplicité des normes sociales (adhésion et distanciation).

## Salle 2 – I2 J2 K2 L2 / Relever la tension en mathématiques et en sciences

- I2 VENDREDI**  
11 h-11 h 30
- Fiabilité de l'évaluation par compétences : le cas d'une épreuve de mathématiques**  
*Marie-Hélène Hébert (UQAR) et Pierre Valois (Université Laval)*
- Il est possible d'observer, dans de nombreux pays, une tendance à recourir de plus en plus aux épreuves de compétences. L'idée a été, il y a plusieurs années déjà, de mettre en place une évaluation qui soit en cohérence avec le concept de compétence. Malgré l'usage de plus en plus fréquent des épreuves de compétences dans les écoles, quelques questions demeurent en suspens. Parmi celles-ci, on retrouve la fiabilité avec laquelle elles permettent de porter un jugement sur le niveau de développement des compétences des élèves.
- Une épreuve de compétences, composée de neuf tâches et soumise au jugement de trois correcteurs, a servi à explorer le phénomène. Trois compétences du programme de mathématiques pour le 3<sup>e</sup> cycle du primaire (MEQ, 2001) étaient ciblées par cette épreuve : résoudre une situation-problème mathématique, raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques, et communiquer à l'aide du langage mathématique. Une étude de généralisabilité a été conduite avec le logiciel EduG (version 6.0) afin de déterminer si les scores de 963 élèves à l'épreuve seraient reproductibles avec d'autres correcteurs ou d'autres tâches. Les coefficients de généralisabilité relatif (0,78) et absolu (0,73) n'ont pas atteint le seuil traditionnellement requis, mais en sont très près. Les implications pratiques et théoriques qui découlent de ces résultats seront discutées dans le cadre de la présentation.
- J2 VENDREDI**  
11 h 30-12 h
- ~~**L'évaluation de la compétence de résolution de problèmes en sciences en Algérie : entre route et dédale**~~  
~~*Aïcha Benamar (Centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle)*~~
- ~~Pendant des années en Algérie, les programmes d'enseignement étaient libellés en termes d'objectifs notionnels et méthodologiques. Depuis la mise en œuvre de la réforme de 2003, l'entrée privilégiée dans le curriculum est celle des compétences disciplinaires et transversales. Et si cette entrée fait l'objet d'un consensus sur le terrain, son opérationnalisation pose problème, en particulier quand il s'agit d'évaluation. Les examens de fin de collège et, en particulier, de lycée se déroulent, depuis ces dernières années, dans des atmosphères tendues. Si l'enseignement scientifique vise le développement de quelques compétences de base, les dispositifs d'évaluation en phase terminale de chaque cycle, sous la pression des élèves et de leurs parents, sont « appelés » à sanctionner des savoirs mémorisés.~~
- ~~Dans le cadre d'un projet de recherche mené au CRASC, nous avons mis en place une enquête par groupes de discussion (*focus groups*) auprès d'enseignants et d'élèves de classes terminales de collèges et de lycées. Il s'agissait pour nous, d'une part, de comprendre comment l'évaluation de la compétence de résolution de problèmes était assurée et vécue de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année du lycée et, d'autre part, de savoir pourquoi le problème de l'évaluation suscitait autant de remous à la veille de l'examen du baccalauréat.~~
- K2 VENDREDI**  
12 h-12 h 30
- Validation d'instruments d'évaluation en mathématiques par des enseignants de l'éducation des adultes : un processus formateur?**  
*Isabelle Nizet (Université de Sherbrooke) et Nathalie Loye (Université de Montréal)*

Dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes de la Formation de base diversifiée au secteur des adultes, la conception d'instruments d'évaluation relève d'un partage de responsabilités entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et les commissions scolaires. Cette communication présente la démarche de validation d'instruments d'évaluation par un groupe d'enseignants pour un cours de mathématiques de 4<sup>e</sup> secondaire. Ancrée dans le cadre de référence développé par Mislevy et ses collaborateurs (2003), cette démarche permet de définir le type de preuves nécessaires pour attester de la réussite de l'adulte selon les éléments prescrits du cours; elle permet également d'étudier les liens entre les preuves attendues, et les tâches et outils d'évaluation.

La démarche structurée dans une perspective collaborative vise à collecter des preuves relatives 1) à la qualité des tâches (alignement sur le contenu du cours, pertinence et faisabilité, choix des éléments didactiques, formulation) et 2) à la qualité des instruments qui guident la démarche évaluative (utilisation, cohérence, fiabilité). Réalisé dans le cadre d'un Chantier 7 du MELS (Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire), un tel processus de validation doit tenir compte de certaines limites en matière d'expertise didactique, le contenu visé par le matériel d'évaluation étant structuré par compétences, et en matière de conception d'instruments d'évaluation. C'est pourquoi la démarche de validation inclut une prise d'information relativement au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) des enseignants et à leur sensibilité à l'égard des éléments de validité auxquels ils font face. Le contenu des échanges des enseignants et des chercheuses accompagnatrices impliqués dans la démarche constituent les données récoltées. Les résultats prennent la forme d'arguments liés à la validité de l'épreuve et des instruments d'évaluation, et aux besoins de formation des enseignants.

L2 VENDREDI  
12 h 30-13 h

**Notes scolaires et compétences en PISA : une comparaison entre évaluations différentes pour récolter des informations complémentaires**

*Miriam Salvisberg et Sandra Zampieri (SUPSI/DFA/Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi [CIRSE])*

L'intervention a comme but de faire émerger, grâce à la comparaison entre les performances mesurées par l'enquête *Program for International Student Assessment* (PISA) et les notes scolaires données par les enseignants, certains éléments de discussion sur les différentes informations récoltées à travers les deux types d'évaluation, en sachant qu'elles ont des fonctions et des processus différents. L'analyse porte sur la comparaison des résultats du test PISA 2009 (en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences) et les notes finales de l'année scolaire 2009 (en italien, en mathématiques et en sciences) des élèves de la 4<sup>e</sup> année de l'école secondaire I (fin de l'école obligatoire) du Tessin (canton italoophone de la Suisse) qui ont participé au test PISA en 2009.

Premièrement, on observe qu'il y a une relation plus forte entre les scores des trois domaines PISA qu'entre les notes scolaires des trois disciplines. Deuxièmement, il y a une relation plus faible entre les notes scolaires en mathématiques et les scores obtenus au test PISA en mathématiques, qu'entre les autres disciplines et les autres domaines du PISA. Troisièmement, à compétences égales au test PISA, en mathématiques, beaucoup d'élèves se trouvent dans différents niveaux scolaires (A et B) en mathématiques. L'école secondaire I, au Tessin, est organisée avec un modèle intégratif : elle n'a pas de filières, mais, pour deux matières (mathématiques et allemand), les élèves sont divisés en deux niveaux (A=attitudinale et B=basique), qui ont des objectifs finaux différents et qui sélectionnent en partie l'accès des élèves au

secondaire II.

L'étude cherche, avec d'autres analyses, à expliquer quels sont les possibles facteurs qui amènent certains élèves à se trouver dans un même niveau du PISA, mais dans un niveau différent à l'école. Cette étude s'intègre dans un projet de doctorat qui vise à analyser les relations et les implications des différentes évaluations.

## Salle 3 – I3 J3 L3 / Relever la tension chez les enseignants

**I3\*** VENDREDI  
11 h-11 h 30 **Tensions au cœur de l'accompagnement dans des recherches collaboratives sur l'évaluation formative**

*Serigne Ben Moustapha **Diedhiou** et Joëlle **Morrisette** (Université de Montréal)*

De plus en plus, la formation offerte aux enseignants qui ont déjà une expertise professionnelle s'ouvre à des démarches collaboratives misant sur leurs savoirs en contexte (Schön, 1983), en rupture avec les modèles de formation traditionnels conçus sur la base d'une conception applicationniste. Or, même si ces démarches innovantes misent sur la complémentarité des expertises entre chercheur/formateur et praticiens (Desgagné, 2001; Morrisette, 2013), il n'est toujours pas évident que les enseignants s'y inscrivent d'emblée. Les enjeux et intérêts de la communauté professionnelle ne convergent pas toujours avec ceux de la communauté scientifique, et les rapports dissymétriques dus aux différences de capital social mettent à mal ce type de recherche-formation.

Ce sont ces dynamiques que nous souhaitons ici exposer, sous l'angle des tensions inhérentes à ce type de démarche. Pour ce faire, nous prendrons appui sur deux recherches collaboratives ayant porté sur les manières de faire l'évaluation formative d'enseignants : l'une conduite au Sénégal auprès de 14 enseignants de français œuvrant dans un lycée (Diedhiou, 2011-2013), l'autre au Québec auprès de 10 enseignantes du primaire (Morrisette, 2010-2013). À partir d'une co-analyse des pratiques s'étant réalisée lors d'entretiens de groupe conduits sur chacun de ces terrains, nous examinons comment le chercheur/formateur et les praticiens négocient leurs « positions de savoir » (Darré, 1999) en cours de démarche. Nous examinons également comment l'accompagnement compréhensif et flexible offert vient aplanir certaines tensions, dans la perspective d'un rapprochement des deux communautés, au profit de la production de savoirs professionnels négociés sur l'évaluation formative (Morrisette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012; Morrisette & Legendre, 2012).

**J3** VENDREDI  
11 h 30-12 h **Apprentissage autorégulé et gestion du temps**  
*Émilie **Grandjean Lapierre** et Alexandre **Buysse** (Université Laval)*

Nous nous demandons quelles sont les tensions entre la gestion du temps par l'élève à l'aide de l'outil de gestion du temps en pédagogie Montessori et l'accompagnement de l'enseignant pour développer l'autocontrôle et l'autoévaluation chez l'élève. Nous présentons l'évaluation du dispositif qui est l'outil de gestion du temps pour voir si son utilisation permet le transfert de l'autocontrôle dans les mains de l'élève. Pour ce faire, nous présentons l'état actuel des connaissances sur le développement de l'autocontrôle et de l'autoévaluation en contexte d'apprentissage autorégulé, et les médiations qui prennent place dans un tel contexte.

Nous savons que l'apprentissage autorégulé, défini comme « une approche de l'apprentissage impliquant la fixation d'objectifs, l'utilisation de stratégies, l'autocontrôle et l'ajustement stratégique de l'élève pour acquérir une certaine compétence » (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000, p. 167), permet d'améliorer les

résultats scolaires, la motivation scolaire et la motivation à se donner des défis personnels (Cosnefroy, 2011; Garcia & Pintrich, 1996; Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000; Zimmerman, 2011). Il est ainsi souhaitable d'amener nos élèves à le développer. L'apprentissage autorégulé se traduit en un cycle de quatre étapes à partir duquel Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) proposent l'enseignement de l'autocontrôle et de l'autoévaluation comme premier pas vers un mode d'apprentissage autorégulé. Aussi, les types et les sources de médiation permettent de mieux comprendre l'intériorisation de celles-ci par l'élève (Buysse, 2012). Ces médiations sont influencées par le contexte et par les individus qui y prennent part.

Nous pouvons donc supposer que l'analyse des médiations présentes dans un tel contexte pourrait permettre de mieux comprendre le niveau d'autocontrôle et d'autoévaluation dont fait preuve l'élève par rapport à l'accompagnement fourni par l'enseignant, ici traduit par les médiations qu'il effectue.

L3 VENDREDI  
 12 h -12 h 30

### **L'évaluation, pilote du contrat didactique à l'insu de l'enseignant**

*Pierre Pedeches et Marie-France Carnus (ESPE de Toulouse)*

Ces travaux de recherche, issus d'une ingénierie en didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013) auprès de deux enseignants d'éducation physique et sportive (EPS), éclairent une part du contrat didactique (Brousseau, 1986) par le filtre de l'évaluation, ainsi que ses opacités et ses ruptures. En France, la superposition de deux systèmes évaluatifs, l'un corrélé au programme national et aux compétences disciplinaires, l'autre inscrit dans une logique européenne de compétences transdisciplinaires (2005), aboutit à une première forme de tension entre les injonctions paradoxales, les normes, les prescriptions d'origines diverses et les orientations choisies dans les procédures évaluatives, marqueurs d'une professionnalité (Carnus & Terrisse, 2006) où l'enseignant français jouit paradoxalement de la plus grande liberté pédagogique en matière d'évaluation. Entre arrangements évaluatifs (David, 2003), « déjà là » conceptuel, intentionnel et expérientiel (Carnus, 2002), le sujet-enseignant est, à son insu, au cœur d'une deuxième tension, relative aux enjeux évaluatifs, entre sa logique singulière d'expertise et une logique participative qui invite à intégrer les élèves dans le dispositif évaluatif, sous certaines conditions, et qui, dans le cadre d'une action conjointe, interroge particulièrement le descripteur topogénétique du contrat didactique. Objets d'évaluation, critères et indicateurs sont au centre de cette ingénierie de formation. Nous envisageons ici les conséquences sur la communication entre élèves et enseignant, qui convoquent une troisième tension, entre la quantité et la qualité des informations prélevées pour juger de la compétence des élèves.

Ainsi, cette recherche revisite le processus transpositif de l'enseignant, qui se caractérise par différentes phases : du savoir à enseigner au savoir enseigné, du savoir enseigné au savoir évalué, du savoir évalué au savoir noté. Cette étude confirme la non-linéarité de ce processus, empreint de subjectivité, de singularité, d'historicité, voire d'intimité.

## Salle 4 – I4 J4 K4 / Relever la tension dans le professionnalisme

- I4 VENDREDI**  
11 h-11 h 30
- 30- Processus d'évaluation des 12 qualités du BCAPG à l'École Polytechnique de Montréal : validation des choix et des moyens retenus**  
*Anastassis Kozanitis, Yves Boudreault, Dominique Chassé et Patrice Farand (École Polytechnique de Montréal)*
- Cette communication porte sur le processus d'évaluation des apprentissages mis en place par l'École Polytechnique de Montréal en réponse à la nouvelle norme du Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (BCAPG), qui entre en vigueur en 2015. Le BCAPG exige que les programmes fassent la démonstration que leurs finissants possèdent 12 qualités liées au domaine du génie. Ces qualités s'apparentent à des compétences et à d'autres habiletés d'ordre supérieur. Notre objectif principal est de présenter et de valider les choix et les moyens proposés par le comité de réflexion et mis en œuvre par les programmes, à la lumière des tensions provoquées par des systèmes de valeurs divergents, particulièrement celles évoquant les approches par injonctions, normatives et prescriptives, par opposition aux orientations libres et en vue d'une autonomie professionnelle accrue. L'évaluation des qualités, puisque leur développement est étalé dans le temps, exige le recours à de multiples contrôles des acquis.
- Le portfolio a été retenu comme moyen de suivi de la progression et de démonstration du développement des 12 qualités. Il permet de rendre compte d'une progression dans un parcours de développement, d'une part, et de rendre compte de l'autonomie graduelle de l'étudiant, d'autre part. Ces contrôles peuvent être différenciés d'un niveau de développement à l'autre sur une échelle à 5 niveaux. Pour la majorité des mécanismes d'évaluation retenus pour évaluer les 12 qualités, les enseignants ont recours à des grilles d'évaluation de type descriptif (Huba & Freed, 2000). Par ailleurs, les étudiants ont, périodiquement, à déposer dans leur portfolio des bilans réflexifs portant sur le développement des 12 qualités et à établir des plans d'action en cas de lacunes importantes. Les bilans se font sur l'ensemble des qualités; il incombe ainsi au programme d'en prendre acte en vue de l'amélioration continue du programme.
- J4 VENDREDI**  
11 h 30-12 h
- L'évaluation des pratiques professionnelles, entre standardisation et jugement professionnel**  
*Bernard André (Haute école pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse)*
- L'évaluation des compétences professionnelles des enseignants au cours ou à l'issue de leur formation est marquée par deux courants. D'une part, le thème du jugement professionnel en évaluation est un des axes de développement du champ de l'évaluation (Lafortune & Allal, 2007; Laveault, 2008), et les réflexions menées se révèlent pertinentes dans le domaine de l'évaluation des compétences professionnelles (André, 2014a). D'autre part, et particulièrement aux États-Unis, cette même évaluation des compétences professionnelles est marquée par la recherche « d'évidences » dans des portfolios certificatifs, en relation avec des standards et des échelles descriptives très normées (Pechone & Chung, 2006). Cette focalisation ne s'articule pas facilement avec l'exercice d'un jugement professionnel.
- Dans le canton de Vaud, en Suisse, où les étudiants en stage sont évalués par les formateurs de terrain qui les accompagnent, cette tension entre la référence à des standards précis et le jugement professionnel apparaît dans les résultats de nos recherches sur les pratiques des praticiens formateurs (André, 2013, 2014b). Si certains évaluateurs demandent des critères plus précis pour évaluer les étudiants, d'autres ont l'impression d'être enfermés par les critères donnés. Si ce constat n'a rien de nouveau



relativement aux évaluations critériées (Sadler, 2009), les réflexions soulevées par ce constat concernent, d'une part, la nature, la quantité, la spécificité et la forme des énoncés utilisés comme références à l'évaluation et, d'autre part, le développement du jugement professionnel des évaluateurs. Ces deux considérations ne peuvent être pensées indépendamment.

Dans notre communication, nous présenterons quelques résultats de nos recherches caractérisant la tension vécue par les évaluateurs entre la standardisation et le jugement professionnel, et, d'autre part, les perspectives de développement de la formation des formateurs de terrain et de développement des instruments d'évaluation.

K4

**VENDREDI**  
12 h-12 h 30

**Prédire le professionnalisme : une exploration des modèles de la famille de Rasch et de la régression par classes latentes**

*Gilles Leclerc et Jean-Guy Blais (Université de Montréal)*

La sélection des candidats au sein des programmes scolaires en santé repose en grande partie sur des indicateurs de la capacité cognitive des étudiants. Toutefois, plusieurs approches d'évaluation alternatives basées sur l'observation des conduites ou sur l'évaluation d'attributs non cognitifs ont été explorées afin d'offrir une perspective complémentaire à la prise de décision.

La présente étude présente deux préoccupations fondamentales liées à la validité de l'utilisation des variables non cognitives lors des procédures de sélection, soit la précision des mesures des variables non cognitives qui contribuent aux décisions de sélection ainsi que la capacité de prédiction de ces mêmes variables envers des critères liés au développement professionnel. La compétence de professionnalisme évaluée dans le cadre du programme servira de base à l'élaboration d'un critère. Les variables non cognitives de la personnalité, des valeurs et de l'autodétermination représenteront, quant à elles, les variables indépendantes mesurées. De là, la précision des mesures des variables indépendantes sera abordée par l'entremise des modèles dichotomique et polytomique de Rasch. L'application de la méthode des strates mènera, par la suite, à une différenciation des étudiants fondée sur les mesures objectives des variables non cognitives. Finalement, la capacité de prédiction de celles-ci sera explorée par le modèle de régression par classes latentes, une procédure qui permet à la fois de clarifier la précision des paramètres de régression estimés ainsi que la précision de la procédure de classement inhérente au modèle.

L'étude cherche à provoquer la convergence des regards sur des enjeux méthodologiques fondamentaux. La modélisation, par l'entremise des modèles de Rasch et de la régression par classes latentes, vise à introduire une rigueur méthodologique nécessaire à l'équité des décisions de sélection en milieu scolaire.

**Formulaire d'inscription des participantes et participants**

**36<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE – Canada**

**Formulaire électronique : Écrivez dans la partie ombragée; elle s'agrandira au besoin.**

|   |                          |   |
|---|--------------------------|---|
| Inscription au congrès (jeudi et vendredi)        | <input type="checkbox"/> | 300 \$*   |
| Inscription au congrès (ÉTUDIANT à temps complet) | <input type="checkbox"/> | 150 \$* (Veuillez préciser votre université d'appartenance sous INSTITUTION.) |
| INSCRIPTION AU PRÉCOLLOQUE (mercredi)             | <input type="checkbox"/> | Gratuit UQAM (inscription obligatoire, places limitées)                       |

\*Les frais d'inscription incluent le cocktail du jeudi soir et le dîner du vendredi midi.

**Le dîner du jeudi n'est pas inclus.**

J'assisterai au cocktail du jeudi :  OUI  NON

J'assisterai au dîner du vendredi :  OUI  NON

J'assisterai à l'assemblée générale de l'ADMEE du vendredi:  OUI  NON

Transmettez-nous rapidement votre formulaire d'inscription électronique par courriel et, ensuite, par la poste avec votre chèque.

Cochez si :  Adresse personnelle  Adresse au bureau

Date limite de réception des formulaires d'inscription : **31 octobre 2014**

|                  |  |                 |  |
|------------------|--|-----------------|--|
| NOM :            |  | PRÉNOM :        |  |
| ADRESSE :        |  |                 |  |
| VILLE :          |  | PROVINCE/PAYS : |  |
| CODE POSTAL :    |  | INSTITUTION :   |  |
| TÉL. PERSONNEL : |  | OCCUPATION :    |  |
| TÉL. BUREAU :    |  | TÉLÉCOPIEUR :   |  |
| COURRIEL :       |  |                 |  |

**NOUVEAUTÉ! PRÉCOLLOQUE / Mercredi 12 novembre 2014 (UQAM)**

➤ Cochez un des deux thèmes POUR CHAQUE PÉRIODE.

**En avant-midi de 9 h à 12 h (COCHEZ 1 OU 2).**

**En après-midi de 13 h 30 à 16 h 30 (COCHEZ 3 OU 4).**

|  |                          |   |                          |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1- Si tu veux le savoir, pose la question. Mais est-ce que c'est aussi simple? | <input type="checkbox"/> | 3- Le modèle de Rasch : théorie et applications                             | <input type="checkbox"/> |
| 2- Se donner accès à l'« invisible » par l'entretien d'évaluation              | <input type="checkbox"/> | 4- Analyse et élaboration de grilles d'évaluation à l'aide de la métagrille | <input type="checkbox"/> |

Précolloque : Un dîner (boîte à lunch) sera fourni aux participants, gracieuseté de l'ADMEE – Canada de 12 h à 13 h 30.

**Étant donné le nombre limité des places, la priorité sera accordée aux étudiantes et aux étudiants.**

**Congrès ADMEE / Jeudi 13 novembre 2014 (Hôtel Gouverneur)**

➤ Cochez un des 4 thèmes, pour chacun des 3 blocs de communications. (Chaque thème comprend 4 communications.)

**Bloc 1 – Jeudi 13 h 15-15 h 15**

**Bloc 2 – Jeudi 15 h 45-17 h 45**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Salle 1 Tensions dans l'évaluation des compétences    | <input type="checkbox"/> |
| Salle 2 Tensions dans le domaine des langues secondes | <input type="checkbox"/> |
| Salle 3 Tensions dans les pratiques enseignantes      | <input type="checkbox"/> |
| Salle 4 Tensions à l'enseignement supérieur           | <input type="checkbox"/> |

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Salle 1 Les outils de collecte sous tension | <input type="checkbox"/> |
| Salle 2 Le français sous tension            | <input type="checkbox"/> |
| Salle 3 Les apprentissages sous tension     | <input type="checkbox"/> |
| Salle 4 Les TIC sous tension                | <input type="checkbox"/> |

**Congrès ADMEE / Vendredi 14 novembre 2014 (Hôtel Gouverneur)**

**Vendredi 9 h-10 h 30**

**Bloc 3 – Vendredi 11 h-13 h**

Choisissez entre l'atelier et la table ronde.

Cochez un des 4 thèmes.

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Atelier 1 (Béland & Leduc)                     | <input type="checkbox"/> |
| Table ronde (David, Gareau, Champagne & Boily) | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Salle 1 Relever la tension dans les politiques             | <input type="checkbox"/> |
| Salle 2 Relever la tension en mathématiques et en sciences | <input type="checkbox"/> |
| Salle 3 Relever la tension chez les enseignants            | <input type="checkbox"/> |
| Salle 4 Relever la tension dans le professionnalisme       | <input type="checkbox"/> |

Veuillez libeller votre chèque ou mandat-poste au nom d'ADMEE-Canada et l'expédier avec le formulaire d'inscription à l'adresse suivante : ADMEE-Canada, Département FPE, bureau 422, Université Laval, 2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec) G1V 0A6

☎ 418 656-2131 (p. 5053) / 📠 418 656-2885 / ✉ [congres@admee.ca](mailto:congres@admee.ca) /

**La section suivante doit être remplie lorsque les frais d'inscription sont couverts par votre institution :**

|                      |  |             |  |
|----------------------|--|-------------|--|
| Nom de l'organisme : |  |             |  |
| Personne-ressource : |  |             |  |
| Courriel :           |  | Téléphone : |  |