

## 39<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-CANADA



Les 15, 16 et 17 novembre 2017

Château Frontenac du Vieux-Québec (Québec)



uOttawa

Faculté de médecine  
Faculty of Medicine

UNIVERSITÉ  
**TÉLUQ**



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**





## Programme de la 39<sup>e</sup> session d'études

### **Le mercredi 15 novembre 2017**

#### *Précolloque (Salles de la TÉLUQ)*

8 h 30	Accueil
9 h 00 à 12 h 00	Atelier interactif A ou B
12 h 00 à 13 h 00	Dîner (inclus avec l'inscription)
13 h 00 à 16 h 00	Atelier interactif C ou D

### **Le jeudi 16 novembre 2017**

#### *Château Frontenac*

8 h 00 à 8 h 30	Accueil
8 h 30 à 8 h 45	Mot de bienvenue
8 h 45 à 9 h 45	Conférence - Dre Miriam Lacasse (Salle Montmagny B)
9 h 45 à 10 h 00	Pause-café
10 h 00 à 11 h 30	Communications orales - Bloc A
11 h 30 à 13 h 30	Dîner (libre)
13 h 30 à 15 h 00	Communications orales - Bloc B
15 h 00 à 15 h 30	Pause-café
15 h 30 à 17 h 00	Communications orales - Bloc C
17 h 00 à 18 h 00	Cocktail dinatoire
18 h 30	Soirée festive au restaurant II Bello

### **Le vendredi 17 novembre 2017**

#### *Château Frontenac*

8 h 15 à 8 h 45	Accueil
8 h 45 à 9 h 45	Conférence - Xavier Roegiers (Salle Montmagny B)
9 h 45 à 10 h 00	Pause-café
10 h 00 à 11 h 30	Communications orales - Bloc D
11 h 30 à 13 h 00	Dîner et assemblée générale (inclus avec l'inscription)
13 h 15 à 14 h 15	Séance d'affiches scientifiques
14 h 15 à 15 h 45	Communications orales ou Atelier interactif - Bloc E
16 h 00	Lancements, remise des prix et mot de la fin

# Précolloque

## Le mercredi 15 novembre 2017

*Salles de la TÉLUQ*

**8 h 30**                      **Accueil**

**9 h à 12 h**                **Atelier interactif A ou B (Durée : 3 heures chacun)**

### **Atelier A**

#### **AnDIE : un fidèle allié pour vous aider à analyser les scores à vos examens**

*Eric Dionne (uOttawa) et Julie Grondin (uOttawa)*

Une bonne compréhension des propriétés des items, quand on parle d'instrument de mesure, demeure une des conditions importantes afin d'en maximiser la validité. Les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques ou toutes personnes gravitant en éducation peuvent certainement être intéressés à ces propriétés, mais sont souvent mal outillés pour jeter un regard juste et objectif sur les épreuves qu'ils conçoivent ou utilisent. C'est dans ce contexte qu'AnDIE (Analyse didactique des items avec Excel) a été créé. L'objectif principal de ce dernier est d'accompagner une personne novice dans l'apprentissage des concepts de la théorie classique des tests. AnDIE permet non seulement de fournir les principaux indices statistiques (p. ex. difficulté et discrimination d'un item, score de chacun des étudiants, intervalle de confiance, indice de Sato modifié), mais il est également conçu pour offrir une première interprétation de ces indices. L'analyste n'est donc pas laissé à lui-même dans l'interprétation, parfois rébarbative pour des non-initiés, de tous ces indices. L'approche préconisée se veut hautement pédagogique et l'outil se destine à des personnes qui n'ont aucune base en mesure ou en théorie des tests.

Au terme de cet atelier, le participant sera : (1) familiarisé avec les concepts de base de la théorie classique des tests et (2) initié à un outil informatique qui se veut convivial permettant de réaliser une analyse des items dichotomiques (p. ex. questions à choix multiples).

## **Atelier B**

### **Évaluation et accompagnement, quelles postures ?**

*Jean-Yves Beroud (U Aix-Marseille) et Christine Poplimont (U Aix-Marseille)*

Cet atelier propose de problématiser l'évaluation au regard de la logique et la posture d'accompagnement. Il a pour but de favoriser une boucle expérientielle d'apprentissage entre temps de réflexion et temps d'expérimentation et de dégager ainsi des régulations pour de nouvelles pistes de travail.

De nombreux auteurs comme Campanale (2007) ou Jorro (2016) mettent en tension évaluation et accompagnement. Pour autant, cela ne veut pas dire qu'accompagner, c'est évaluer. Jorro (2016), à ce sujet, s'interroge sur la place de l'évaluation dans l'accompagnement professionnel (Jorro, 2016, p. 9). Pour ce chercheur, la relation critique pourrait être un levier du processus d'accompagnement du sujet. Dans cette perspective, il s'agit de s'intéresser à la construction du sens au sein de l'agir professionnel (Jorro, 2016, p. 12). De plus, la relation critique peut se situer au sein de la relation d'accompagnement, mais « constitue un moment singulier de ce processus » (Jorro, 2016, p. 13), autrement dit évaluer et accompagner sont distincts, mais peuvent être reliés lors de la démarche d'accompagnement.

Inscrits dans la filiation de Bonniol (1988), Vial et Mencacci (2007, p. 130) étayent l'idée qu'accompagner est une pratique d'évaluation. Dans cette perspective, l'évaluation construit les éléments de signification pour agir, met en travail les processus du sujet, pour créer du neuf, dans la posture du non-guidage : de l'accompagnement. Vial (2012) lui donne le nom d'évaluation située. Cette évaluation part d'une volonté de rendre intelligibles les situations par un travail du sens, un travail des valeurs au moment de l'action.

L'atelier permettra de problématiser évaluation et accompagnement au travers de mises en situation en posture d'accompagnateur ou d'accompagné. Une boucle de rétroaction expérientielle permettra de formaliser les savoirs de l'expérience et de se donner des critères pour agir.

**13 h à 16 h**

**Atelier interactif C ou D (Durée : 3 heures chacun)**

### **Atelier C**

#### ***La rétroaction donnée par les annotations***

*Anick Baribeau (UdeM), Mélanie Tremblay (UQAR), Mireille Saboya (UQAM), Sylvie Bellefleur (C.S. des Découvreurs), Caroline Bisson (C.S. des Découvreurs) et Oksana Havreljuk (C.S. des Navigateurs)*

Quelles sont les conditions essentielles d'une rétroaction efficace ? Quels sont les objets ? Quelles en sont les fonctions ? Quels types de commentaires écrits permettent à l'élève de faire un retour sur ses actions et de progresser dans ses apprentissages ?

Associé au réseau de recherche PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance Et Réussite), cet atelier pratique vous offre l'occasion de réfléchir ensemble autour de la rétroaction donnée à l'élève par les annotations.

Nous aborderons plus spécifiquement celles qui sont des leviers à la régulation des apprentissages en mathématiques (au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes) et qui conduisent à la conception d'outils d'évaluation.

Nous aborderons quelques concepts clés basés sur des cadres théoriques. Vous aurez l'occasion d'analyser des annotations faites par des enseignants sur des copies d'élèves du primaire, du secondaire et de l'éducation aux adultes.

### **Atelier D**

#### **Comprendre et utiliser l'évaluation pour les projets/programmes extérieurs qui sont effectués dans un établissement scolaire**

*Julie Prince Dagenais (UQTR)*

Plusieurs projets de prévention policiers sont effectués chaque année dans les établissements scolaires du Québec, et ce, depuis les années 90 au Canada (Geistman et Smith, 2007). Plusieurs de ces projets visent la prévention de la criminalité et une meilleure perception des policiers. Tous les projets ont un aspect éducatif et vise l'apprentissage de concepts et de notions, et à développer des compétences et habiletés d'estime de soi, habiletés sociales, pression des pairs (Kappeler et Gaines, 2011). Comment évaluer les projets éducatifs, qu'ils soient policiers ou autres (vers le pacifique, etc.), qui sont présentés dans les établissements scolaires ? Est-ce que les programmes ou projets atteignent les objectifs, tant par le projet que par l'établissement scolaire ?

Cet atelier consiste à expliquer l'évaluation de programme effectuée dans les établissements scolaires en prenant des exemples de projets policiers (Clips#intimidation, 2015 ; pièces de

théâtre éducatives). En premier lieu, les différents types d'évaluation de programme seront revus (implantation, évaluation du processus, de l'impact et du budget). La théorie du changement sera présentée en plus d'exemples concrets d'évaluation de projets policiers et les facteurs qui favorisent les apprentissages en classe. Pendant cet atelier, des exercices pratiques (définir les objectifs, planifier une évaluation, analyser la documentation, écrire un rapport d'évaluation avec recommandations) seront effectués par les participants pour assimiler les éléments clés d'une évaluation de programme. Les méthodes statistiques qualitatives telles que les groupes de discussion, l'observation participant, l'entrevue semi-structurée ainsi que les méthodes quantitatives (test T apparié) seront décrites pour avoir le meilleur devis avec des ressources limitées. Les limites, les aspects éthiques et la généralisation de l'évaluation à d'autres environnements seront abordés dans cet atelier.

## Conférencière d'ouverture

Le jeudi 16 novembre 2017

8 h 45 à 9 h 45

Salle Montmagny B

### L'évaluation en sciences de la santé

#### Accompagner l'apprenant, certifier la compétence

Dre Miriam Lacasse

Université Laval, Canada



**Miriam Lacasse** est médecin de famille et professeure agrégée au Département de médecine familiale et de médecine d'urgence de l'Université Laval. Elle a obtenu son doctorat en médecine et sa maîtrise en médecine expérimentale à l'Université Laval en 2005, où elle a aussi complété sa résidence en médecine familiale (2007), à la suite de laquelle elle a complété le programme *Academic Fellowship* de l'Université de Toronto en 2009. Parallèlement à son travail clinique comme médecin de famille au Groupe de médecine familiale universitaire Laurier et au Centre d'hébergement St-Antoine du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, elle est grandement impliquée dans l'enseignement clinique auprès des résidents en médecine familiale.

Elle est, depuis janvier 2017, co-titulaire de la Chaire de leadership en enseignement en pédagogie des sciences de la santé AMQ-AMC-MD, qui a pour mandat d'accompagner les programmes de formation en sciences de la santé dans l'adoption d'une démarche de *scholarship* de l'éducation et de contribuer à l'enseignement en pédagogie des sciences de la santé par la mise en application de pratiques pédagogiques novatrices avec la collaboration du corps enseignant en sciences de la santé.

Parmi ses activités académiques, elle est aussi coordonnatrice de l'évaluation (*assessment director* pour la traduction) pour le programme de médecine familiale. Miriam a aussi développé le programme clinicien érudit de l'Université Laval, un programme de compétences avancées (3e année de résidence) pour les médecins de famille aspirant à une carrière universitaire en recherche, éducation ou gestion. Elle a dirigé ce programme de 2011 à 2015, et est actuellement responsable du stage Médecine universitaire de ce programme. Au deuxième cycle, elle enseigne les principes et les pratiques en éducation médicale ainsi que le *scholarship* en éducation des sciences de la santé.

Ses intérêts de recherche sont principalement axés sur l'évaluation des compétences et sur les apprenants en difficulté dans les sciences de la santé. Elle est d'ailleurs l'auteure principale d'un *BEME review* actuellement en cours sur les interventions de remédiation pour les apprenants en difficulté en éducation médicale. Elle a aussi effectué divers projets d'innovation pédagogique et de recherche en lien avec l'implantation de l'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences.

Elle a en particulier élaboré et validé les Indicateurs de développement pour la résidence en médecine familiale qui ont fait l'objet de plusieurs diffusions au niveau national et international. Enfin, depuis le début de sa carrière académique, elle a obtenu le prix de Développement en début de carrière du CMFC (2009), le prix Meridith Marks de l'ACÉM (2012) et le prix du Jeune éducateur de l'AFMC (2014).

# Communications orales A

Le jeudi 16 novembre 2017

10 h à 11 h 30

*Château Frontenac*

## Salle Beauharnois

### **1. La carte de contrôle : un outil d'analyse pour vérifier l'efficacité d'une intervention individualisée**

*Nathalie Chapleau (UQAM)*

L'intervention individualisée doit correspondre aux besoins et aux capacités de l'élève ayant un trouble d'apprentissage. Par contre, cette condition soulève un questionnement : comment mesurer l'effet de cette intervention individualisée?

Ainsi, l'objectif de cette communication sera de répondre à ce questionnement en rapportant une méthode d'analyse utilisée au cours de différents projets de recherche. En effet, dans le cadre d'études rigoureuses, les protocoles individuels ont été privilégiés afin de vérifier les effets de programmes d'interventions. Le protocole individuel est une approche méthodologique de type idiographique qui permet de mieux saisir la réponse à l'intervention de chacun des participants, notamment au regard des différences individuelles que présentent les élèves ayant un trouble d'apprentissage (Juhel, 2008; Neuman, 2011). Afin de déterminer l'effet de l'intervention, à partir des résultats obtenus aux évaluations réalisées en continu, l'emploi de la carte de contrôle apparaît intéressant, car celle-ci permet de révéler la tendance des observations avant l'intervention et d'évaluer l'efficacité des actions pédagogiques en s'appuyant sur une interprétation plus objective. La carte de contrôle rapporte les données brutes des évaluations continues, mais elle est constituée d'une bande de confiance dont les limites supérieures et inférieures déterminent si l'intervention a un effet significatif sur les apprentissages ciblés (Satake et coll., 2008).

Lors de cette communication, les étapes menant à l'application de cette méthode d'analyse seront présentées. Des exemples d'utilisation de la carte de contrôle permettront aux participants de constater l'utilité de cette analyse pour évaluer des interventions individualisées.

### **2. Vers la production automatisée d'une carte conceptuelle à partir de textes**

*Maxim Morin (Conseil médical du Canada)*

Une carte conceptuelle est un outil graphique composé de nœuds et d'arcs qui a comme objectif de représenter « des relations signifiantes entre des concepts sous forme de propositions » (Novak et Gowin, 1984, p. 13). Traditionnellement, une carte est construite par un ou des humains, mais les récents progrès technologiques en matière d'intelligence artificielle, de traitement automatique du langage naturel et d'exploration des données ouvrent la porte depuis peu à des procédés de production automatisée ou semi-automatisée d'une carte conceptuelle

à partir de textes. De façon très simplifiée, ces procédés consistent à reconnaître les concepts et les relations dans un ou des textes, à filtrer les résultats de cette première étape, puis à assembler ce qui reste sous la forme d'une carte conceptuelle.

Cette technique a plusieurs applications potentielles dans un contexte d'évaluation des apprentissages. Elle peut servir à produire une carte qui sera remise aux étudiants, elle peut aider l'enseignant lors de la correction des cartes produites par des étudiants ou encore elle peut extraire le contenu de textes produits par les élèves. Les exigences des systèmes varient d'un usage à l'autre.

Cette communication présente les résultats d'une démarche de conception et de mise à l'essai d'un logiciel qui réalise l'étape de reconnaissance des concepts et relations à partir de documents textuels. La démarche a été testée à l'aide de deux corpus composés de textes issus de manuels scolaires en science et technologie de quatrième secondaire. Les résultats sont assez prometteurs ; le système récupère une proportion acceptable des concepts et relations, mais surtout il récupère une bonne proportion des idées uniques présentes dans les textes. Malgré tout, la démarche n'est pas encore au point pour les usages les plus exigeants des procédés de production semi-automatisée d'une carte conceptuelle. D'autres recherches seront nécessaires pour optimiser les qualités de tels systèmes.

### **3. La conscience, pivot de l'évaluation innovatrice**

*Nancy Côté (ministère Emploi et Développement social Canada)*

L'approche évaluative présentée ici repose sur le niveau de conscience des évaluateurs et des participants afin que les constats de l'exercice répondent à une réalité et à un désir de changements. Cette approche permet à l'évaluateur et aux participants d'agir en fonction de leurs intuitions, de leurs idées et de leurs préjugés. Les idées préconçues doivent être reconnues et remises en question pour leur utilité dans le processus d'évaluation et pour leur validité. Les intentions des évaluateurs doivent être partagées tout au long du processus; les approches évaluatives alignées avec ces intentions; la méthodologie appliquant une validation continue avec le contexte. Ceci crée une approche participative où la communication est partagée, avec respect et confiance. Les notions de continuum, de point quantique, d'interdépendance et d'illusion apportent des angles de réflexion qui se veulent plus expansifs et profonds face à l'exercice. Ce modèle, fondamentalement basé sur l'intégrité, catalyse la création de nouvelles perspectives hors normes pour le programme aux profits de tous – l'évaluateur, le personnel du programme et la clientèle.

### **4. Usage des boîtiers de vote électronique et développement professionnel de l'enseignant-universitaire**

*Nathalie Younès (U Blaise Pascal) et Pascal Detroz (U de Liège)*

Les boîtiers de vote font l'objet de très nombreux articles. Les auteurs cherchent par exemple à voir si l'utilisation de cet outil a un effet sur la motivation des étudiants et leur participation au cours (Caldwell, 2007), sur leur engagement (Mc Gowan et Gunderson, 2010), sur le climat de classe (Bain et Przybyla, 2009) ou encore sur les apprentissages qu'ils réalisent (Preszler et al., 2007). Au final, comme souvent lorsqu'il s'agit de technologie, il semble que ce soit la pédagogie

supportée par l'outil qui fasse la différence : l'usage sera pertinent s'il entre en résonance et en concordance avec une pédagogie efficace. Certes, l'outil en lui-même peut avoir un effet sur la pédagogie. Influencer, par son fonctionnement – les possibilités qu'il offre, parfois les contraintes qu'il fait peser –, la manière de concevoir des dispositifs pédagogiques. Il peut ainsi modifier le rapport des enseignants à leur pédagogie, c'est-à-dire, finalement, stimuler ou catalyser le développement professionnel des enseignants dans le domaine de la pédagogie universitaire.

L'effet de l'outil et de son usage sur ce développement professionnel est au cœur de notre article. En effet, nous avons greffé – sur deux dispositifs d'accompagnement technopédagogique d'enseignants novices dans le domaine des BVE – un dispositif de recherche observant l'effet de cet usage accompagné. L'un de ces dispositifs d'accompagnement était court : l'enseignant est interviewé à deux reprises et observé lors d'une séance de cours durant laquelle les BVE sont utilisés. L'autre est plus long et comprend des autoconfrontations, des interviews, le recueil de l'avis des étudiants... La méthodologie utilisée dans cette étude, de type qualitatif, confirme notre intuition de départ : l'usage accompagné de BVE chez des enseignants novices peut, sous certaines conditions dont nous ferons état lors de la communication, accélérer le développement professionnel de ces derniers.

## Salle Montmagny A

### **1. Étude des tensions dans la pratique évaluative des apprentissages aux niveaux primaire, secondaire et à l'éducation aux adultes**

*Anick Baribeau (UdeM), Mélanie Tremblay (UQAR), Thérèse Laferrière (U Laval) et Sylvie Barma (U Laval)*

Depuis l'implantation du plus récent Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), le déploiement de la professionnalité de l'agir évaluatif des enseignants du primaire, du secondaire et de l'éducation aux adultes se nourrit et est aussi contraint par différents facteurs qui forcent au constat de la diversification des manières de faire l'évaluation des apprentissages. Dans le cadre de nos actions de recherche et d'intervention menées dans le réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance Et Réussite), nous présentons une analyse discursive de propos tenus par différents partenaires (enseignants, conseillers pédagogiques, rédacteurs d'épreuves évaluatives...) intervenant en évaluation. Partant du cadre d'Engeström (1987, 2015 en théorie de l'activité), nous discuterons des tensions et des contradictions au sein des et entre les systèmes d'activité en interaction dans cette recherche collaborative.

### **2. Quelques réflexions sur l'évaluation des apprentissages et l'engagement professionnel affectif des enseignants : une étude Canada-Brésil**

*Marcella Laureano Prottis (ministère de l'Éducation) et Carla Barroso da Costa (UQAM)*

L'évaluation des apprentissages est l'une des tâches les plus exigeantes et complexes de la profession enseignante (Tardif, 2006). La compréhension de l'impact de la structure d'évaluation sur le comportement des étudiants est un aspect fort important pour analyser la qualité de

l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que la performance des étudiants (Lizzio, Wilson et Simons, 2002). Mais que dire du lien entre les pratiques évaluatives et l'engagement professionnel affectif des enseignants? Au Canada, les études mettent en évidence le lien entre l'utilisation de méthodes d'évaluation alternatives (portfolios, résolutions de problèmes, travaux pratiques) et l'engagement professionnel affectif des enseignants (Barroso da Costa, 2017). Au Brésil, les résultats provenant de tests standardisés, comme l'examen national de l'enseignement secondaire (ENEM), la Prova Brasil et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), constituent des outils importants pour l'établissement de politiques publiques axées sur la réussite scolaire des élèves. Néanmoins, les politiques publiques orientées vers la qualité de l'enseignement et le vécu professionnel des enseignants sont, dans divers points, controversées, en générant plusieurs débats chez la communauté académique. Ainsi, la présente communication propose une réflexion sur les pratiques évaluatives des enseignants quant à leur engagement professionnel affectif, en mettant en perspective deux pays : le Canada (Québec) et le Brésil. L'étude utilise les données de l'enquête PISA (2015) faite auprès des enseignants (N = 11 822) pour explorer les données brésiliennes alors que pour les données québécoises, elle utilise une enquête menée en 2006 auprès des enseignants (N = 565). Si les données de ces deux enquêtes rendent impossible un regard croisé, il est toutefois possible d'effectuer une analyse parallèle, en cherchant certaines explications qui, en se conjuguant, donnent un sens commun à la perception des enseignants des deux pays, en contribuant avec les débats publics sur le vécu professionnel des enseignants.

### **3. Et si nous prenions notre désir d'évaluer tout et tout le temps comme « objet » d'évaluation ?**

*Pierre Lemay (UQAT), Driss Boukhssimi (UQAT), Lucette Chrétien (UQAT) et Mycalle Trudel (UQAT)*

L'évaluation des apprentissages est en quelque sorte notre pain quotidien. Ce printemps (2017), un excès de fièvre, une frénésie, un buzz s'est à nouveau manifesté à propos de la question des notes et de la sanction des études au Québec. Cette frénésie s'explique selon Charles Hadji (2013) principalement par deux raisons : une bonne et une mauvaise. Et, souligne-t-il, c'est plus souvent qu'autrement la mauvaise qui l'emporte!

Travaillant comme équipe sur la Sérendipité en Recherche et Formation, nous vous proposons d'explicitier deux analogies fondamentales relatives à l'évaluation des apprentissages : celle de Jean-Guy Blais (2014) de l'Université de Montréal, entre les relations commerciales et l'évaluation des apprentissages; et celle de Ken Robinson (2013, 2015, 2017), qui lui propose deux principales modalités afin de garantir la valeur et la qualité des apprentissages, celle du fast-food à la McDo (efficacité) et celle des étoiles du Guide Michelin (favorisant la créativité). Nos deux auteurs insistent sur les ressemblances et les différences dans leur recours à l'analogie ou à la métaphore, et l'essentiel de notre travail va consister à interroger et à apprécier ses rapprochements.

Ce qui précède devrait nous conduire à nous demander s'il faut avoir peur de l'évaluation des apprentissages telle que vécue lorsque l'enjeu devient de plus en plus important. Certes, toute démarche évaluative vise à fournir des données aussi fiables que possible en vue de prendre les meilleures décisions. Mais qu'arrive-t-il si, à la suite d'une évaluation, la décision la plus

importante à prendre n'est pas nécessairement celle du Ministère, du gestionnaire scolaire, ni même de l'enseignant, mais plutôt celle de l'élève?

#### **4. L'ABC d'un apport cognitiviste en éducation**

*Guillaume Loignon (UdeM) et Nathalie Loye (UdeM)*

La récente montée en popularité des approches d'évaluation par diagnostic cognitif témoigne d'un certain rapprochement entre la psychologie cognitive et la psychométrie. Les deux domaines gagneraient cependant à mieux se connaître : nous remarquons que l'usage de modèles cognitifs en psychométrie s'accompagne rarement d'une définition adéquate de ce qu'est précisément la modélisation cognitive. Nous proposons donc une réflexion théorique visant à traduire ce qu'est précisément la modélisation cognitive, le tout en des termes qui ne sont pas étrangers à la psychométrie. Ainsi définis, les modèles cognitifs peuvent contribuer au domaine de l'éducation en améliorant la mesure et l'évaluation, mais aussi en fournissant un cadre rationnel de décision. Nous prendrons comme exemple d'application le premier cours de philosophie au cégep, qui compte parmi les plus échoués du réseau et pourrait particulièrement bénéficier de l'apport des modèles cognitifs.

## **Salon des Gouverneurs**

### **1. Un autre regard sur la participation des écoles et des élèves à l'enquête du PISA**

*Gilles Raïche (UQAM), Sébastien Béland (UdeM) et David Magis (U de Liège)*

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a pour objectif de produire des indicateurs sur les habiletés et les connaissances qui contribuent au succès des élèves, des écoles, des systèmes éducatifs et des environnements d'apprentissage (CMEC, 2015, p. 7). Depuis 2000, l'enquête du PISA est planifiée tous les trois ans pour les élèves de 15 ans en ciblant spécifiquement les matières suivantes : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

Dans le cadre de la dernière passation, les résultats des Canadiens à cette enquête ont été salués dans l'ensemble du pays : les élèves se classent dans le groupe des pays les plus performants pour toutes les disciplines couvertes. Par contre, le taux de participation des écoles ainsi que les taux d'exclusion des élèves au regard de divers handicaps, qui pourraient éventuellement avoir un impact sur les résultats et le classement international, ont été critiqués à travers le pays.

Cette présentation a comme objectif d'étudier le rendement des élèves canadiens au programme international des acquis scolaires (PISA) entre 2000 et 2015 en fonction de différentes caractéristiques relatives à la participation des écoles et au taux d'exclusion des élèves présentant certains handicaps. Des modèles de régression linéaire à niveaux multiples sont utilisés à cette fin.

## **2. Réaliser un diagnostic en mathématique pour les élèves de la formation professionnelle au Québec : chimère ou réalité?**

*Nathalie Loye (UdeM), Dan Thanh Duong Thi (UdeM) et Sébastien Béland (UdeM)*

La visée diagnostique de l'évaluation est au cœur des priorités de nombreux systèmes éducatifs, même si le sens donné au mot diagnostic est souvent très variable d'un contexte à un autre (Marcoux et al., 2014). Dans notre étude, le diagnostic repose sur la mise en évidence de la manière dont les processus cognitifs sont mis en œuvre par les élèves pour répondre aux items d'un test. Dans une récente publication (Loye et Lambert-Chan, 2016), nous relations en détail comment nous avons conçu une épreuve diagnostique en mathématique pour les élèves de la formation professionnelle au Québec afin qu'elle soit conforme à cette définition. Cette épreuve est constituée de 20 items reliés à 14 processus cognitifs sur lesquels faire porter le diagnostic. Elle a été passée en 2016 par 465 élèves inscrits dans 14 programmes de formation de 7 centres de formation professionnelle du Québec. Notre communication fait d'abord état de manière globale des résultats des modélisations des données recueillies à l'aide des modèles DINA et G-DINA, en s'attardant à l'ajustement des données au modèle de mesure. Par la suite, la mise en évidence de quelques portraits individuels d'élèves ou de groupes d'élèves fait l'objet d'une discussion approfondie afin de vérifier la plausibilité du diagnostic obtenu. La conclusion vise finalement à définir dans quelle mesure la méthode créée tient ses promesses et le chemin qui reste à parcourir avant de pouvoir l'utiliser en pratique pour réaliser le diagnostic des élèves.

## **3. Perceptions des enseignants au primaire, des conseillers pédagogiques et des orthopédagogues sur les trois formats de rapports élaborés à visée diagnostique du test PIRLS 2011**

*Dan Thanh Duong Thi (UdeM) et Nathalie Loye (UdeM)*

L'objectif primordial de l'approche diagnostique cognitive est de fournir des profils détaillés sur les forces et les faiblesses cognitives des élèves à travers des rapports diagnostiques compréhensibles et interprétables. Toutefois, la revue de la littérature sur le sujet montre qu'il existe très peu de recherches empiriques sur l'élaboration et l'évaluation des rapports diagnostiques. Ainsi, cette communication a pour objectif principal de présenter nos résultats du processus d'élaboration et d'évaluation des rapports diagnostiques issus des modélisations du test PIRLS 2011. Plus précisément, nous décrivons, dans un premier temps, les résultats de nos démarches d'élaboration des rapports avec le panel d'experts comprenant cinq membres. Dans un deuxième temps, nous présenterons nos questionnaires et le processus de collecte de données sur l'évaluation des rapports. Ces questionnaires contiennent 45 questions à choix multiples et de type Likert à quatre points de réponses, permettant de déterminer les regards des participants en ce qui concerne leur préférence, leur évaluation de la qualité ainsi que leur compréhension des rapports. Finalement, les analyses descriptives et inférentielles réalisées avec 98 enseignants au primaire, orthopédagogues et conseillers pédagogiques suggèrent que le format B a été choisi comme leur format de préférence. Ces préférences sont statistiquement différentes selon les formats de rapports évalués, les tranches d'âge, ainsi que le domaine de formation. Les résultats montrent que les participants ont une évaluation positive sur la qualité des rapports. Quant à la compréhension des rapports, les participants ont une meilleure compréhension du format C que des formats A et B. Les suggestions sur l'amélioration de la qualité de ces rapports seront également discutées.

## **4. Comparaison des types de fonctionnement différentiel d'items d'un questionnaire sur les pratiques d'évaluation en salle de classe**

*Nadine Talbot (UQAM) et Gilles Raïche (UQAM)*

Les pratiques d'évaluation des apprentissages à privilégier en classe sont documentées théoriquement par différents auteurs. À ce titre, Scallon, Tardif, Baartman, Bastiaens, Kirshner et Van de Vlleuten ainsi que Raïche ont proposé des cadres de référence constitués de caractéristiques des pratiques d'évaluation des apprentissages en classe. Du côté des recherches empiriques, les pratiques d'évaluation des apprentissages en classe sont plutôt étudiées de façon qualitative, notamment dans les études de Leroux et de Bélanger et Tremblay ou se consacrent à l'évaluation formative. Afin de déterminer si les pratiques d'évaluation en classe sont en accord avec celles prônées par les approches par compétences, un questionnaire de 24 items a été élaboré en lien avec le cadre de référence de Raïche. L'analyse factorielle exploratoire a démontré qu'une solution à un seul facteur pouvait être retenue et mener à l'utilisation d'une seule échelle, mais une solution à quatre facteurs peut aussi être soutenue. En complément, une analyse selon le modèle gradué de la théorie de la réponse à l'item a démontré une bonne adéquation au modèle à une seule dimension. Par ailleurs, une analyse de fonctionnement différentiel d'items s'impose, notamment selon le genre et les programmes d'études, afin de déterminer la présence de biais induits dans les réponses des sujets par la formulation des items. Les biais détectés peuvent être : uniformes ou non uniformes, intelligents ou non intelligents ou encore réels ou artificiels. L'identification de tels biais impose une réflexion quant au maintien ou au retrait de l'item. La comparaison des résultats obtenus pour chacun des types de biais fera l'objet de cette présentation.

## **Salle Haldimand**

### **1. Fondements de l'OPIÉVA - Observatoire sur les pratiques innovantes en évaluation des apprentissages**

*Diane Leduc (UQAM), Sébastien Béland (UdeM), Eric Dionne (U Ottawa), Carla Barroso da Costa (UQAM) et Johanne Grenier (UQAM)*

En janvier 2017, l'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA) a été créé par une équipe de professeurs en provenance de plusieurs universités. Il a pour mission de cartographier et d'analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages dans la perspective de soutenir les initiatives de chercheurs et de praticiens, à tous les ordres d'enseignement, vers l'amélioration de l'apprentissage étudiant. Pour remplir cette mission, il entend répondre aux questions suivantes : Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignants ? Lesquelles sont innovantes ? Quels sont leurs impacts sur l'apprentissage ? Comment documenter et analyser les données sur ces pratiques ?

Au cœur des travaux de l'OPIÉVA se trouvent trois éléments fondamentaux en évaluation : les pratiques, l'innovation et l'observation. Le concept de pratique, dans le milieu de l'enseignement, se définit par plusieurs dimensions, dont les principales sont les facteurs personnels internes, l'activité et les contextes, dimensions que nous exposerons lors de la communication. Le concept d'innovation en éducation, mot fourre-tout, réfère autant à la tradition qu'à l'intégration

pédagogique du numérique. Entre ces deux pôles, il existe toute une gamme de points de repère pour décrire finement l'innovation. Quant à l'observation, bien qu'elle puisse être vue comme un outil de collecte de données, elle est présente depuis longtemps dans le paysage de la recherche en éducation et à travers une grande diversité d'orientations, de formes et de modalités. Associée aux pratiques, l'observation constitue aujourd'hui un champ d'études en soi faisant l'objet d'une réflexion scientifique éprouvée.

Ces trois éléments servent de fondements pour aborder l'évaluation des apprentissages au sein de l'OPIÉVA. Lors de la communication, ils seront décrits en lien avec les multiples réalités actuelles.

## **2. Engagement cognitif en contexte de grand groupe : résultats de l'implémentation d'une e-évaluation dynamique**

*Isabelle Lepage (UQAM), Diane Leduc (UQAM) et Alain Stockless (UQAM)*

Augmenter la taille des groupes est une stratégie employée par les universités pour faire face à la massification de l'éducation (Maringe et Sing, 2014). Ce phénomène croissant provoque des inquiétudes chez plusieurs, car les grands groupes sont connus pour générer un faible engagement cognitif chez les étudiants (Cuseo, 2007).

Le faible engagement cognitif des étudiants est préoccupant puisqu'il est corrélé à un apprentissage en surface plutôt qu'en profondeur, ce qui vient s'opposer aux buts de l'éducation supérieure, soit le développement d'habiletés cognitives de haut niveau (Biggs et Tang, 2011). Les modalités d'évaluation utilisées (principalement l'examen à choix de réponses) et le peu de rétroactions reçues par l'étudiant représentent les deux causes déterminantes de l'apprentissage en surface vécu dans ce contexte d'apprentissage (Prosser et Trigwell, 2014).

Bien que la rétroaction soit connue comme étant une composante essentielle à l'engagement cognitif (Zimmerman et Labuhn, 2012), elle est encore peu employée en contexte de grand groupe (Glazer, 2014). Toutefois, grâce aux environnements numériques d'apprentissage (ENA), la rétroaction peut désormais s'émanciper de sa dépendance à la seule disponibilité du professeur (Boud et Molloy, 2012). En effet, même s'ils sont encore sous-exploités (Lamine et Petit, 2014), les ENA offrent l'occasion de créer diverses formes de rétroaction efficaces (Timmis et al., 2015).

Conséquemment, cette étude concerne la conception et l'implémentation d'une e-évaluation dynamique dans deux groupes universitaires de 140 étudiants à l'hiver 2017 dans le but d'en examiner l'influence sur l'engagement cognitif. Avec une approche de recherche en Design-Based Research, l'e-évaluation utilise l'évaluation formative et la rétroaction en tant que stratégie d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons réalisé une première itération en concevant une e-évaluation dynamique avec des acteurs du milieu. Cette itération est en cours d'évaluation et les résultats pourront être présentés lors de cette communication.

### **3. Mettre en œuvre un portfolio tout au long de la formation initiale des futur(e)s enseignant(e)s du secondaire inférieur. À quelles conditions ? Quelles réponses aux problèmes rencontrés ?**

*Colette Leunus (Institut supérieur d'Enseignement libre liégeois) et Marie Hélène Straeten (Haute École Libre Mosan)*

La réflexivité et la professionnalisation sont aujourd'hui au centre des dispositifs de formation des enseignants pour construire et développer des compétences, pour analyser et réguler des pratiques de classes, viser l'efficacité.

Cette communication, au départ de pratiques portfolio déjà implantées dans la Haute École, questionne et analyse la mise en place d'un portfolio de développement professionnel élaboré tout au long des 3 années de formation initiale de futurs enseignants du secondaire inférieur tant du côté des formateurs que de celui des étudiants.

Sur le plan des étudiants, gèrent-ils les conditions suivantes :

- Comprendre que le portfolio est un support pour leur développement professionnel et qu'ils peuvent s'y investir.
- Rédiger des écrits réflexifs de qualité et articuler les analyses de la pratique aux référents ou concepts théoriques.
- Envisager le portfolio comme un travail structurant et intégrateur.
- Utiliser le portfolio, sans ambiguïté ni paradoxe, comme un outil à la fois formatif et certificatif.
- En ce qui concerne l'équipe d'enseignants, les conditions sont encore plus nombreuses et ne sont pas plus faciles à remplir :
- Rencontrer l'intérêt, l'adhésion de l'équipe de professionnels dans une démarche d'accompagnement.
- Partager la même vision du portfolio (ou du moins, s'accorder sur une vision commune) et se l'approprier de la même façon.
- Prévoir des moments de guidance ou de suivi pour que l'outil soit opérant.
- Prévoir des moments de partage et d'échange entre les étudiants.
- Amener les étudiants à maîtriser des stratégies efficaces d'autoévaluation et d'auto-régulation.
- La communication décrit les problèmes rencontrés pour mettre en œuvre ces conditions à la réflexivité et de professionnalisation et analyse les réponses apportées.
- D'autres aspects sont questionnés :
- Dans quelle mesure travailler le développement des compétences professionnelles et d'une identité enseignante forte à travers l'élaboration d'un portfolio mène à des pratiques de classes plus efficaces ?
- L'articulation avec les pratiques réelles en classe ; la place des savoirs didactiques, disciplinaires ; la contribution de la production d'écrits réflexifs à la formation des futurs enseignants ou encore la légitimité de l'approche centrée.

### **4. Un centre d'aide en mathématiques : une mesure efficace pour augmenter la motivation et la réussite en mathématiques au collégial ?**

*Patricia Vohl (C.S. St-Jean) et Nathalie Loye (UdeM)*

À la suite de la modification, en 2002, de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, les collèges se sont vus dans l'obligation d'établir un plan stratégique incluant un plan de réussite. Depuis 2004, le gouvernement du Québec consacre 4 651 000 \$ aux mesures de soutien à la réussite annuellement. Une bonification de 12 082 739 \$ a été consentie à partir de 2016. Malgré l'importance des sommes investies pour la mise en œuvre de ces mesures, la littérature scientifique québécoise répertorie peu d'études permettant d'en documenter l'efficacité. Les conclusions tirées par la CEEC (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial) à la suite de deux démarches d'évaluation demeurent mitigées à ce jour. Dans cette présentation, nous proposerons une méthode élaborée dans le but de documenter l'efficacité d'une mesure d'aide implantée au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, le Centre d'aide en mathématiques. Comme nous le verrons, la méthode évaluative proposée repose sur une combinaison de deux modèles : le modèle orienté vers la décision et l'imputabilité de Stufflebeam (*Decision/imputability-oriented study*) et le modèle quasi expérimental d'évaluation d'impact de Rossi et al. (*Quasi-experimental impact assessment*). Les principaux indicateurs d'efficacité retenus seront présentés, à savoir le niveau d'intérêt et de perception d'utilité des mathématiques, la force du sentiment de compétence en mathématiques, le niveau d'engagement et de persévérance, les résultats en mathématiques ainsi que le niveau d'anxiété à l'égard des mathématiques. Les résultats préliminaires de cette recherche seront présentés.

# Communications orales B

Le jeudi 16 novembre 2017

13 h à 15 h

Château Frontenac

## Salle Beauharnois

### 1. Le risque à plagier dans les travaux universitaires : une étude exploratoire s'inspirant de la Prospect theory

*Sébastien Béland (UdeM) et Serge Larivée (UdeM)*

On tend à croire que la majorité des étudiants ont au moins une idée minimale des sanctions auxquelles ils s'exposent lorsqu'ils plagient. Par exemple, l'article 2 du Règlement disciplinaire sur le plagiat ou la fraude concernant les étudiants du premier cycle de l'Université de Montréal présente des sanctions qui vont de la reprise du travail au « retrait du grade, diplôme, certificat ou attestation d'études ». Ainsi, il n'est pas présomptueux de poser l'hypothèse qu'un étudiant qui triche évalue consciemment le risque de se faire prendre en flagrant délit.

À notre connaissance, peu d'auteurs ont étudié la question du risque à plagier. Nous allons, dans le cadre de cette communication, présenter les résultats d'une étude exploratoire sur la prise de risque à plagier dans les travaux universitaires. Nous nous sommes, pour cela, inspirés de travaux en sciences économiques tels que la Prospect theory (Kahneman et Tversky, 1979).

Cette présentation permettra de mettre en exergue le fait que près de 20 % des 200 étudiants de notre échantillon affirment être prêts à prendre le risque de plagier dans un travail universitaire. Ce constat offrira l'occasion de discuter de la perception qu'ont ces derniers du plagiat et sur les difficultés à étudier un phénomène aussi sensible et complexe.

### 2. Fidèle, comment rester fidèle ?

*Dominique Casanova (Centre de langue française de la CCI Paris), AW Alhassane (Centre de langue française de la CCI Paris) et Marc Demeuse (Université de Mons)*

Dans des tests de langue à forts enjeux, les productions écrites et orales des candidats sont en général corrigées par des évaluateurs humains, ce qui introduit souvent une variance non désirée dans les scores délivrés. Le courant docimologique a montré à de multiples reprises (Cardinet, 1986 ; Merle, 1996 ; Suchaut, 2008) la variabilité des résultats constatés quand des échantillons identiques de copies étaient confiés à différents évaluateurs. Le recours à plusieurs évaluateurs permet de limiter l'impact de ces variations, mais pose des problèmes de faisabilité. Il est cependant possible, à partir des données d'évaluations passées, de tenir compte de certaines caractéristiques des évaluateurs (comme leur tendance à la générosité) pour essayer d'optimiser la fidélité des corrections (Casanova et Demeuse, 2011).

Dans cette communication, qui a pour objet d'étude l'épreuve d'expression écrite d'un test d'évaluation de français à forts enjeux, nous analysons différentes stratégies tenant compte de

la tendance à la générosité des évaluateurs selon les niveaux de performance pour en comparer les avantages en matière de fidélité et de faisabilité.

L'échantillon de départ est constitué des scores délivrés par plusieurs évaluateurs de profil variable. Différents échantillons en sont dérivés pour simuler différentes stratégies d'optimisation des corrections (appariement des évaluateurs en tenant compte de leur profil de sévérité, ajustement statistique des scores délivrés sur la base des profils, prise en compte des résultats aux autres épreuves dans le choix du nombre de corrections...) et en analyser la fidélité.

Les profils des évaluateurs ont été préalablement établis sur la base des corrections de l'année 2016 (Casanova et Demeuse, 2016) et les analyses de fidélité sont menées principalement au moyen d'études de généralisabilité et de décision, mises en œuvre avec le logiciel EduG.

### **3. L'invariance d'échelle pour établir un lien éduométrique entre les lois de l'apprentissage et les modèles d'évaluation**

*Martin Riopel (UQAM)*

Généralement, en contexte scolaire, et plus particulièrement aux ordres collégial et universitaire, les objets d'évaluation permettent essentiellement de mesurer l'apprentissage alors que les modèles d'évaluation utilisés sont le plus souvent psychométriques. Pourtant, l'éduométrie se distingue de la psychométrie en se concentrant spécifiquement sur la mesure de l'apprentissage en éducation et cette spécificité permet de proposer des modèles plus circonscrits et mieux adaptés. C'est dans cet esprit qu'une expérimentation a été effectuée pour évaluer et suivre l'apprentissage des constellations au moyen d'une application en ligne amusante et librement distribuée. Durant la dernière année, 325 participantes et participants, francophones et anglophones, ont jusqu'à présent accepté d'apprendre à identifier des images de constellations en choisissant parmi trois choix possibles. Après chaque réponse donnée, le bon choix était surligné en vert durant quelques secondes afin de permettre un apprentissage. Les résultats obtenus ont permis de proposer un modèle permettant non seulement de suivre les performances des participants, mais aussi de façon surprenante d'expliquer précisément la forme mathématique des courbes observées pour l'apprentissage et l'oubli. Ce modèle à la fois éduométrique et prédictif se base sur l'hypothèse d'invariance d'échelle qui a déjà été utilisée avec succès dans plusieurs domaines scientifiques. Cette hypothèse sera expliquée simplement lors de la présentation au moyen d'exemples. Certaines de ses conséquences étonnantes seront aussi présentées afin d'illustrer comment elle permet de proposer des pistes pour enrichir les modèles psychométriques habituels afin de les rendre plus adaptés au contexte scolaire. Enfin, des possibilités de travaux futurs et de projets de collaboration en lien avec l'application de la théorie de la réponse à l'item seront identifiées.

## **4. Évaluation de la performance de différentes méthodes et de divers critères de détection du fonctionnement différentiel d'items pour données ordinales : le cas de la violence dans les écoles québécoises**

*Éric Frenette (U Laval), Julien D'Amours-Raymond (U Laval), Benoît Lapointe (U Laval), Danielle Leclerc (UQTR) et Claire Beaumont (U Laval)*

Un biais d'item est présent lorsque deux élèves n'ont pas la même probabilité de rapporter un comportement violent en raison du fait qu'ils appartiennent à des groupes distincts (Angoff, 1993 ; Clauser et Mazor, 1998). Ce biais d'item est évalué à l'aide de procédures basées sur le Fonctionnement différentiel d'items (FDI). Bien que plusieurs procédures et critères soient utilisés pour identifier le FDI, aucun n'est universellement accepté par la communauté de recherche (Clauser et Mazor, 1998 ; Holland et Thayer, 1986). L'objectif de la présente recherche consiste 1) à identifier les items du Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école révisé (QSVE-R, version élèves; Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2013; 2015) présentant un FDI selon le genre; 2) à comparer les mérites de trois procédures utilisées pour évaluer le FDI pour des données ordinales et leurs différents critères trouvés dans la littérature : la différence de contrastes (modèle de Rasch), la procédure Mantel pour données ordinales et la régression ordinale. Pour ce faire, nous aurons recours aux données de l'Enquête sur la violence dans les établissements d'enseignement québécois (SEVEQ, 2013; 2015). Le QSVE-R (version élèves) a été répondu par 14 958 élèves du primaire (50 % de filles) et 41 221 élèves du secondaire (55,1 % de filles) en 2013 et par 17 098 élèves du primaire (50 % de filles) et 50 845 élèves du secondaire (54,1 % de filles) en 2015. Les résultats préliminaires tendent à montrer que les critères basés sur un seuil de signification statistique déterminent la présence de FDI pour presque tous les items, alors que ceux basés sur l'amplitude des différences trouvent très peu d'items présentant un FDI, et ce, pour les trois méthodes. Les résultats seront discutés eu égard à la littérature dans le domaine.

## **Salle Montmagny A**

### **1. L'évaluation de l'efficacité du certificat postdiplôme en soins intermédiaires d'un CHU en Suisse : étude des effets sur les compétences mobilisées en situation de travail**

*Jenny Gentizon (CHUV) et Yves Chochard (UQAM)*

Les hôpitaux suisses doivent prendre en charge des malades de plus en plus complexes, dont les besoins en soin dépassent les capacités des unités de soins généraux, mais ne justifient plus leur maintien dans des unités de soins intensifs. En réponse à cette situation, de nouvelles unités de soins intermédiaires ont été créées afin d'offrir des soins hautement spécialisés et une surveillance étroite. Des nouvelles directives nationales ont été diffusées en 2013 en vue d'harmoniser les pratiques dans ces unités. Celles-ci exigent que le personnel infirmier bénéficie d'une formation spécifique en soins intermédiaires, entraînant la conception de nouveaux programmes de formation certifiante.

Notre communication présente les résultats préliminaires d'une étude exploratoire portant sur l'efficacité d'un de ces programmes, conçu par un centre hospitalier universitaire de Suisse. Nous décrivons les effets du programme sur les compétences cliniques, communicationnelles,

de collaboration, pédagogiques et organisationnelles auprès de plusieurs cohortes d'infirmières formées (niveau micro). Le processus d'évaluation se base sur (a) un protocole composé de mesures réalisées en situation de travail, à l'entrée et à l'issue de la formation, (b) une analyse statistique de la taille et de la significativité des effets et (c) les huit critères de contrôle de la qualité définis par Gilles et al. (2017).

Pour conclure, nous proposons d'ouvrir une discussion sur (1) les tensions relatives à l'évaluation de compétences infirmières parfois difficilement observables en situation de travail et (2) sur les défis liés à la communication des résultats de l'évaluation.

## **2. L'impact de la simulation par immersion clinique sur les connaissances**

*Bruno Pilote (U Laval), Christophe Chénier (UQAM) et Ivan Simoneau (Cégep de Sherbrooke)*

L'impact de la simulation par immersion clinique (SIC) sur l'acquisition des connaissances demeure à ce jour incertain. Le problème provient de vice méthodologique et notamment en regard de l'utilisation d'instruments de mesure valides. Cependant, il est important d'utiliser un instrument de mesure, tel un examen, au moment de vouloir démontrer quantitativement les changements liés à une intervention éducative. Cette étude a débuté par la construction de deux examens différents pour ensuite vérifier, avec l'aide du modèle de Rasch, leur équivalence. L'élaboration d'un instrument de mesure valide était nécessaire pour démontrer que la participation à une séquence de quatre enseignements évolutifs assistés par la SIC permettrait d'obtenir de meilleurs résultats sur l'acquisition de connaissances en cardiologie. Méthodologie : Cette étude prospective et multicentrique repose sur un devis de recherche évaluatif de type quasi expérimental. Le groupe expérimental a été soumis à quatre activités de SIC tandis que le groupe témoin a suivi un cursus de formation habituel. Chacun de ces groupes a réalisé un examen avant le début de l'étude et à la fin de celle-ci. Résultats : Au total, 177 sujets ( $n = 177$ ) ont participé volontairement à la recherche, dont 93 ( $n = 93$ ) dans le groupe expérimental et 84 ( $n = 84$ ) dans le groupe témoin. En condition de prétest, les résultats obtenus par les deux groupes étaient statistiquement équivalents,  $t(175) = 0,48$ ,  $p = 0,63$ . En condition post-test, le groupe expérimental a obtenu des résultats qui sont significativement plus élevés,  $t(175) = 3,21$ ,  $p = 0,002$ . Conclusion : Les résultats de cette recherche confirment que la séquence d'enseignements évolutifs en cardiologie assistés par la simulation clinique haute fidélité a eu un effet positif et significatif sur l'acquisition des connaissances.

## **3. Développement et validation d'une évaluation du raisonnement clinique intégrée à une séance de simulation médicale : processus de collectes de données**

*Thomas Pennaforte (UdeM) et Nathalie Loye (UdeM)*

Problématique. Le raisonnement clinique (RC) est une compétence centrale de l'exercice médical (Franck, 2005). Son évaluation repose actuellement sur des outils spécifiquement conçus, tels les tests de concordance de scripts (TCS) (Charlin, 2000) et les problèmes de raisonnement clinique (PRC) (Groves, 2002). Cependant, ces tests sont réalisés en salle de classe et ne reflètent pas l'environnement de pratique du médecin. De plus, ils n'évaluent que certains stades du processus réflexif impliqué dans la théorie mixte du raisonnement clinique

(Pelaccia, 2011). Enfin, leur validité ne s'intéresse qu'aux propriétés psychométriques des tests sans s'inscrire dans une véritable démarche de validation. Objectif. Ce travail de doctorat fait appel à la simulation médicale comme contexte d'utilisation des PRC et TCS. Ceci permettra de placer les participants en immersion, et la variation des conditions de l'environnement pourrait activer spécifiquement les processus cognitifs impliqués dans le RC. Par ailleurs, la validation par le modèle de Kane (2006) fournira une variété d'éléments de preuve sur la qualité des interprétations des scores obtenus. Cette présentation décrit plus spécifiquement la conception d'une séance de simulation médicale intégrant des questions évaluatives de type PRC et TCS au cours de la mise en situation, en insistant sur le processus de collecte de données par un logiciel adapté. Méthodologie. Les pédiatres en formation seront exposés à 4 mises en situation simulées dont les conditions de stress pourront varier. Les données démographiques, les performances aux tests et les marqueurs de stress seront recueillis. L'analyse du parcours visuel soutiendra l'inférence d'extrapolation du processus de validation. Conséquences. Ce nouvel outil d'évaluation « prêt à l'emploi » permettra d'identifier les failles du RC afin de mettre en place des stratégies de remédiations adaptées. La validation de l'interprétation des résultats sera en accord avec les conceptions récentes en mesure et en évaluation en éducation.

#### **4. L'évaluation des compétences par l'activité rendre-compte dans le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie**

*Marie-Claude Boivin (U Laval) et Anne Dionne (U Laval)*

Le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie de l'Université Laval a été mis en place à l'automne 2011. Ce programme, axé sur le développement de compétences professionnelles, a exigé des changements majeurs sur le plan de l'évaluation. La faculté a choisi de structurer l'évaluation autour de deux grands pôles : l'évaluation du développement des ressources, qui se veut plus traditionnelle, et l'évaluation du développement des compétences par l'activité rendre-compte, qui fera l'objet de la présentation.

L'activité rendre-compte a pour but d'évaluer le niveau de développement des compétences au terme de chacune des quatre phases/années du programme. Cette évaluation de type succès ou échec sanctionne le passage d'une phase/année à l'autre. Tout au long du programme, les étudiants doivent cumuler des preuves dans un dossier d'apprentissage numérique et annuellement ils doivent bâtir un dossier de réussite qu'ils présentent devant un comité composé de deux évaluateurs. Les preuves et le dossier de réussite permettent à l'étudiant de démontrer qu'il a atteint le niveau de chacune des compétences comme prévu dans le dispositif d'apprentissage du programme et de rendre compte de sa progression. On comprendra que cette évaluation est davantage de nature qualitative que quantitative, mais tout un processus a été mis en place afin d'en assurer la validité. Des données ont été récoltées entre 2012 et 2016 sur le taux de réussite de cette activité et l'impact sur le cheminement des étudiants dans le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie.

L'activité rendre-compte s'avère un moyen efficace pour évaluer le développement des compétences professionnelles, mais également cette activité permet d'identifier rapidement les étudiants qui présentent des difficultés et de leur offrir des moyens de remédiation individualisés.

## **5. Cadre conceptuel pour évaluer l'apprentissage pertinent des capacités de résolution de problèmes en physiothérapie**

*Joseph Omer Dyer (UdeM), Katherine Montpetit Tourangeau (UdeM), Maya Hammod (UdeM), Monica Windsor (UdeM), Christophe Gendron (UdeM) et Marie-Antoinette Mhaweji (UdeM)*

Introduction : Le raisonnement clinique est au cœur de l'expertise des professionnels de la santé. Ce raisonnement implique l'utilisation des connaissances, de la cognition et de la métacognition pour résoudre des problèmes cliniques. L'évaluation des capacités de résolution de problèmes cliniques des apprenants pose un défi majeur. L'élaboration d'un cadre conceptuel pour mieux définir cet apprentissage complexe pourrait contribuer à améliorer son évaluation. Un tel cadre conceptuel a été construit pour évaluer les apprentissages dans un cours de deuxième année en physiothérapie à l'Université de Montréal. Ce cours portait sur la sélection des modalités d'électrothérapie (ultrasons thérapeutiques, LASER, courants électrothérapeutiques, etc.) pour traiter des patients. Objectifs de la présentation : 1- Présenter le cadre conceptuel de l'évaluation de la capacité de résolution de problèmes pour ce cours de physiothérapie; 2- Présenter des données d'études qui évaluent à l'aide de ce cadre les effets de différentes interventions pédagogiques sur les capacités de résolution de problèmes.

Résultats : 1- Selon le cadre conceptuel construit, les concepts à considérer pour évaluer l'apprentissage pertinent de la résolution de problèmes dans ce cours sont : les connaissances conceptuelles, procédurales (stratégiques et téléologiques) ainsi que les capacités de transfert proche et éloigné des apprentissages ; 2- Étude 1. Comparaison des effets entre deux interventions pédagogiques différentes (auto-explication vs étudier des cartes conceptuelles) chez les étudiants de deuxième année en physiothérapie. L'auto-explication a été significativement plus efficace pour améliorer les connaissances procédurales tandis que l'étude des cartes conceptuelles était significativement plus efficace pour améliorer les connaissances conceptuelles. Étude 2. Comparaison de l'étude à l'aide de vidéos vs l'étude de textes. L'étude à l'aide des vidéos s'est avérée supérieure à l'étude de textes pour améliorer les capacités de transfert éloigné des apprenants. Conclusion : Il est pertinent de de bâtir un cadre conceptuel des apprentissages complexes pour mieux les évaluer.

## **Salle Haldimand**

### **1. Assurance qualité et agrément professionnel : l'évaluation de programmes de formation à l'enseignement**

*Cathal De Paor (Mary Immaculate College, Irlande)*

Dans le domaine de l'évaluation de programmes de formation, on peut distinguer l'accréditation académique (dont l'université est responsable) de l'accréditation professionnelle ou agrément, qui relève d'une autorité professionnelle – un ministère ou un ordre professionnel, par exemple. En prenant comme exemple la profession enseignante (primaire et secondaire), cette communication offre une réflexion sur les deux formes d'accréditation et explore leur compatibilité. Pour ce faire, et pour mieux appréhender les enjeux, nous prenons l'exemple du Québec et de l'Irlande, deux contextes contrastés par rapport à la régulation de la profession enseignante. Un ordre des enseignants existe en Irlande depuis 2006, tandis qu'au Québec,

l'agrément des programmes de formation à l'enseignement est assuré par un Comité relevant du ministère. C'est le ministère aussi qui a pour mandat d'entreprendre des actions pour valoriser la profession et de soutenir la formation continue des enseignants. Mais ainsi qu'il ressort du discours éducatif, l'idée d'un ordre des enseignants refait surface régulièrement au Québec et a été explorée plusieurs fois (Tardif et Gauthier, 1999). Rajouter un étage supplémentaire d'évaluation pour des avantages limités n'est de l'intérêt de personne. À ce sujet, en Irlande, le Teaching Council se dit favorable à explorer la faisabilité de collaborer avec le QQI (agence irlandaise pour l'assurance qualité) dans le cadre de l'évaluation conjointe de programmes d'enseignants. De telles collaborations ont déjà été effectuées dans d'autres pays (par exemple, Duykaerts et al., 2014). Un des enjeux à prendre en compte dans une telle collaboration relève des missions et des priorités des parties prenantes. La dualité « régulation – valorisation » reflète la nécessité de soutenir le développement du corps enseignant au moyen de la formation continue parmi d'autres dispositifs. Malgré la diversité des modalités, ce qui apparaît commun dans toutes les démarches qualité, qu'il s'agisse de l'accréditation académique ou professionnelle, interne ou externe, est le rôle que les établissements sont appelés à jouer dans la poursuite de la qualité.

## **2. Implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique subsaharienne : analyse des facteurs favorisants en Côte d'Ivoire**

*Pale Eri Brigitte Camara (U Laval) et Denis Savard (U Laval)*

Ces dernières années, dans les pays du Nord comme dans ceux du Sud, on assiste à de vastes réformes éducatives. Celles-ci sont soutenues par un débat politique fortement médiatisé et également par les importantes évolutions dans la société (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008). Ces réformes sont amorcées pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement et la réécriture des curriculums constitue une base importante de ces réformes (Edang Nnang, 2013). Cette mise en chantier des systèmes éducatifs prend de plus en plus la compétence comme une référence en matière de curriculum (Braslawsky, 2001, cité dans Ettayebi, Jonnaert et Defise, 2009). Ces changements dans les approches curriculaires concernent non seulement la formation générale, mais aussi la formation technique et professionnelle. La Côte d'Ivoire a entrepris la réforme du système de formation professionnelle et technique en 2009. La réforme vise l'adoption de l'approche par compétences (APC) à travers six axes : l'accès à la formation, la gouvernance du système, le partenariat école-entreprise, l'amélioration de l'offre de formation, l'insertion professionnelle des formés et la certification des formations (METFP, 2011). Plusieurs pays africains rencontrent d'énormes difficultés dans la mise en œuvre de cette approche.

La présente communication a pour objectif de décrire les leviers de la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire. La collecte d'informations s'est faite au moyen d'un guide d'entrevue inspiré du modèle de l'analyse de l'implantation de Love (2004). Elle a été réalisée auprès de 23 acteurs. Ceux-ci proviennent du secteur privé et du secteur public.

Les répondants mentionnent plusieurs facteurs qui militent en faveur de la réforme sur les plans humain, organisationnel, matériel, financier, technique et institutionnel. Ces acquis pourraient

constituer une base de réflexion pour une implantation effective de l'approche en Côte d'Ivoire et dans d'autres pays africains qui partagent la même problématique.

### **3. Former les organismes communautaires à l'évaluation de leurs pratiques : analyse des effets d'une formation québécoise**

*Yves Chochard (UQAM) et Véronique Goulet (Centre de formation populaire)*

Depuis plus de 20 ans, un grand nombre de projets, d'outils et de formations ont été proposés aux organismes communautaires québécois dans le but de les aider à évaluer et à valoriser leurs apports au bien-être collectif. Cependant, de nombreux organismes ont encore besoin de soutien pour réussir à implanter des pratiques d'évaluation pérennes et adaptées à leur milieu (CFP, 2016).

En 2015 et 2016, une tournée de formation d'un jour et demi sur le thème « mesurer l'impact de nos interventions et faire parler nos résultats » a été déployée dans douze régions du Québec, hors du Grand Montréal. Les objectifs de la formation étaient de donner le goût aux organismes communautaires de faire de l'évaluation des résultats et de stimuler la réflexion sur leurs pratiques.

Notre communication présente les résultats d'une étude qui avait pour objectifs : 1- de documenter les effets de la formation sur le plan des personnes et des organismes formés ; et 2- d'identifier les variables pouvant favoriser ou bloquer les effets de la formation. Dans un premier temps, nous décrivons les effets de la formation aux quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959) : l'appréciation des personnes formées vis-à-vis de leur expérience de formation, les apprentissages réalisés, les comportements modifiés une fois de retour dans le milieu et le changement de pratiques au sein de l'organisme. Dans un deuxième temps, nous présentons des variables d'influence spécifiques au milieu communautaire et les comparons avec celles mentionnées dans la littérature sur le transfert des apprentissages (Lauzier et Denys, 2016 ; Roussel, 2011 ; Baldwin et Ford, 1988). Pour conclure, nous ouvrons une discussion sur les défis relatifs à l'évaluation des effets d'une formation en milieu communautaire.

# Communications orales C

Le jeudi 16 novembre 2017

15 h 30 à 17 h

Château Frontenac

## Salle Beauharnois

### 1. Évaluation d'un dispositif de formation destiné à des enseignantes portant sur l'évaluation des compétences d'enfants de maternelle 5 ans

*Marie-Hélène Hébert (TÉLUQ), Monica Boudreau (UQAR), Julie Mélançon (UQAR), Éric Frenette (U Laval) et Francine Boily (U Laval)*

D'une durée de deux ans, le dispositif de formation « Soutien à l'évaluation des compétences au préscolaire : une formation sur mesure destinée à la communauté enseignante » a engagé neuf enseignantes du préscolaire 5 ans d'une commission scolaire québécoise dans un parcours de formation à l'évaluation des compétences, modulé en fonction de leurs besoins. À l'occasion de rencontres animées par notre équipe universitaire, elles ont été formées aux assises théoriques associées à l'évaluation, en plus de participer à la production d'une trousse dédiée à l'évaluation (Hébert et al., 2017). Au terme du projet, il convient de se questionner : le dispositif de formation à l'évaluation des compétences a-t-il eu les effets escomptés? Pour donner réponse à cette question, des questionnaires autorapportés ont été administrés aux enseignantes participantes à différents moments de la formation (début, mi-parcours et fin). Parmi les variables d'intérêt se trouvent, entre autres, celles liées à l'amélioration de leur capacité à évaluer les compétences des enfants et aux réinvestissements des contenus de formation dans leur classe. La présente communication exposera les principaux constats quant aux effets du dispositif et mettra en lumière le potentiel d'un tel parcours de formation à l'évaluation des compétences à l'éducation préscolaire.

### 2. L'effet des caractéristiques des élèves sur l'efficacité d'un projet-école lié aux devoirs et aux leçons

*Catherine Talbot (Cégep Limoilou), Catherine Larouche (UQAC), Denis Savard (U Laval), Anastasie Amboulé Abath (UQAC) et Marie-Josée Tremblay (CS des Rives du Saguenay)*

La recherche présentée dans cette communication porte sur un projet-école consistant à ajouter une période journalière destinée aux devoirs et aux leçons, dans un établissement d'enseignement secondaire du Saguenay. Elle cherche à déterminer les différences dans les effets du projet selon les caractéristiques des élèves (genre, niveau fréquenté et inscription à des activités sportives, culturelles et artistiques) et leurs habitudes de travail.

Elle a été réalisée en collaboration avec les acteurs du milieu afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées et de différencier efficacement leurs actions, dans un contexte de concurrence entre établissements scolaires axée sur l'attraction et la rétention des élèves ainsi que l'adaptation aux besoins éducatifs de ceux-ci.

À l'automne 2016, les élèves, les parents et les membres du personnel de l'école ont été invités à répondre à des questionnaires rédigés en collaboration avec le comité de mise en œuvre du projet.

Les résultats provenant de ces questionnaires ont été croisés entre les caractéristiques des élèves et leurs habitudes de travail, et la perception des éléments liés à la réussite scolaire.

Les relations établies apportent des pistes de réflexion et de recherche sur le développement de projets-écoles en lien avec les devoirs et les leçons.

### **3. L'évaluation des enseignants universitaires engagés dans une formation en technopédagogie : quel objet et quelle méthodologie adopter ?**

*Marcelline Djeumeni Tchamabe (U Laval) et Yvette Moussounda*

L'évaluation devrait se référer à un modèle adapté à la nature des apprentissages et à sa fonction pédagogique. De même, certaines pratiques d'évaluation rendent les apprenants mal à l'aise et leur font honte (Bercier-Larivière, 1994). Comme le rapporte Pilcher, « les parents, les enseignants et la plupart des élèves accordent beaucoup d'importance aux notes ; c'est pourquoi on les utilise pour les contraindre à travailler en classe » (1994, p. 87). Malgré ces dispositions, en formation continue des enseignants pour le perfectionnement professionnel, même si les formateurs disent évaluer les compétences et les niveaux de pensée supérieurs tels que les capacités d'analyse et de synthèse des apprenants, l'examen des instruments d'évaluation qu'ils utilisent révèle la présence presque exclusive d'items fondés sur le rappel de connaissances (De Pascale, 1990 ; Fleming et Chambers, 1983). Selon l'UNESCO (2010), les compétences technopédagogiques des enseignants sont de trois ordres : les compétences de culture générale ou d'alphabétisation technologique ; les compétences d'approfondissement de connaissances avec les TIC et les compétences de production des connaissances avec les TIC.

Le présent article porte donc sur l'analyse d'un modèle d'évaluation des compétences et tente de répondre à la question suivante :

Les tâches d'évaluation proposées aux enseignants sont-elles pertinentes pour évaluer les compétences visées ? Pour analyser cette question, l'étude adopte une approche qualitative et utilise des entretiens semi-directifs auprès de 36 enseignants. Les données collectées ont été analysées par la méthode d'analyse de contenus et les résultats obtenus révèlent quelques amalgames dans les pratiques d'évaluation par compétences. La méthode et l'objet d'évaluation peuvent être appliqués sans respect épistémologique.

La recherche propose des perspectives pour des pratiques d'évaluation plus adéquates en formation continue.

### **4. L'utilité de l'évaluation : conception des étudiants-es inscrits-es au bac en enseignement au primaire à l'UQAM**

*Pascal Ndinga (UQAM)*

L'évaluation des apprentissages constitue une composante essentielle au processus apprentissage-enseignement. Ainsi, le cours sur ce sujet est obligatoire dans tous les programmes de formation des enseignants. Au Québec, la Réforme scolaire du début du 21<sup>e</sup>

siècle a réaffirmé l'importance de ce cours dans le curriculum de formation des maîtres. Quelle conception les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au primaire ont-ils de l'utilité de l'évaluation ?

Pendant plusieurs sessions, de 2008 à 2014, 424 étudiants ont répondu par écrit à un court questionnaire en début (première rencontre) du cours d'évaluation des apprentissages, dont une des questions (ouverte) est la suivante : À quoi sert l'évaluation pour vous ? Les données ainsi recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo afin de cerner le rôle ou la raison d'être de l'évaluation selon les étudiants inscrits au bac en enseignement au primaire.

Il en résulte le constat d'une série de concepts relatifs à l'utilité ou à la fonction de l'évaluation, qui peuvent être principalement catégorisés comme suit : 1- La posture des répondants ; 2- Le niveau d'apprentissage et d'acquisition des notions ; 3- L'appréciation de la progression de l'élève et la détermination des lacunes ; 4- La pédagogie, l'enseignement et la tâche des enseignants ; et 5- Autres éléments de réponse. D'autres concepts secondaires ont également été relevés à travers les propos des étudiants et liés à ceux précédemment mentionnés.

Cette présentation permettra de discuter de cette conception initiale (en début du cours) qu'ont les étudiants inscrits au bac en enseignement au primaire de l'utilité de l'évaluation au moment d'entreprendre un tel cours.

## Salle Montmagny A

### **1. Élaboration d'un outil novateur d'autoévaluation des enseignants : la perspective de la recherche-développement**

*Marie-France Deschênes (Collège de Maisonneuve), Sylvain Dubé (Collège Bois de Boulogne), Emmanuel Montini (Collège Bois de Boulogne) et Guy Gibeau (Collège de Maisonneuve)*

Contexte - Le perfectionnement des enseignants fait partie des démarches d'amélioration continue de la qualité de l'enseignement et constitue l'objet de politiques et de programmes qui se répandent dans le réseau collégial. Or, la compétence pédagogique s'inscrit inévitablement dans un processus continu de réflexion sur l'agir professionnel (1, 2) et non comme une formalité administrative telle qu'elle est souvent pressentie. Dès lors, comment instaurer et soutenir une pratique pédagogique réflexive chez les enseignants ?

But - Cette présentation vise à illustrer les retombées d'une méthode de recherche-développement destinée à l'autoévaluation des enseignants qui, à la fois, permet de créer un outil utile en assurant une meilleure adéquation entre l'outil conçu et son contexte d'application et les perceptions des enseignants dans leur expérience de l'outil.

Méthode - À partir d'un profil de compétence du personnel enseignant au collégial (1), un cadre de rédaction d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel est élaboré en s'appuyant sur les prémisses d'une recherche-développement en éducation (3).

Résultats - La démarche engagée permet comme finalité non seulement l'élaboration et la mise à l'essai d'une autoévaluation auprès des enseignants, mais aussi de rendre compte de l'expérience de conception de l'outil en tenant compte des activités itératives de la démarche et du corpus scientifique existant. Cette conception facilite l'émergence d'une nouvelle pratique

d'autoévaluation du personnel enseignant dont l'approche méthodologique est orientée vers les acteurs du milieu, leur contexte et les attentes projetées de l'outil créé.

## **2. L'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences : un défi à relever pour des enseignants d'un secteur technique au collégial**

*Marie Beauchamp (U de Sherbrooke), Julie Lyne Leroux (U de Sherbrooke) et Raymonde Gosselin (U de Sherbrooke)*

Au collégial, l'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences constitue un défi pour les enseignants des programmes techniques. La difficulté à définir cette notion (Bellier, 2004) et la rareté des instruments d'évaluation (Lussier et Gosselin, 2015) ou leur imprécision (Beauchamp, 2013) provoquent des résistances chez les enseignants. Faisant référence à un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective (Scallon, 2004), le savoir-être est une composante de la compétence (Bellier, 2004; Leroux, 2009; Raynal et Rieunier, 2014; Scallon, 2004; Tardif, 2006) qui doit pourtant être considérée dans l'évaluation des compétences au collégial parce qu'il s'agit d'une attente du marché du travail. Le savoir-être, comme un objet d'apprentissage et d'évaluation (Scallon, 2004; Tardif, 2003), peut être considéré dans la planification de l'enseignement si les attentes quant aux manifestations attendues sont clairement déterminées et transmises aux étudiants (Scallon, 2004). Cette planification est-elle possible ? Afin de mieux comprendre les défis en lien avec l'évaluation du savoir-être, un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de type recherche-action-formation (Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013 ; Nizet et Leroux, 2015) a été mené dans le cadre du doctorat professionnel en éducation. Les données recueillies à l'aide d'un questionnaire et lors d'un entretien de groupe auprès de six enseignantes d'un programme technique lié au secteur de la santé permettent de mieux comprendre les défis et besoins de formation (Roussel, 2011). Dans cette communication, nous donnerons un aperçu des pratiques évaluatives actuelles et exposerons les difficultés rencontrées tout au long du processus d'évaluation (Leroux et Bélair, 2015). Nous discuterons des défis à relever pour que l'évaluation du savoir-être puisse répondre aux exigences du milieu du travail, ceci dans le respect de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Enfin, nous exposerons les besoins de formation d'enseignants d'un secteur technique lié à la santé relativement à l'évaluation du savoir-être.

## **3. Objet évalué, objet valorisé – les deux niveaux de l'évaluation**

*Pascal Solignac (Cégep Marie-Victorin)*

« Évaluer : de l'ancien français es-valuer, déterminer, porter un jugement sur la valeur de ». Définition simple, mais dont les termes révèlent une mise en œuvre complexe. En effet, la combinaison des mots « jugement » et « valeur » signale l'enchâssement tant de l'acte d'évaluation que de l'objet évalué dans un système de valeur – dans un système axiologique. Ainsi, si l'évaluation pose, de prime abord, la question de la valeur d'un objet, cet objet, en retour, soulève la question de ce qui importe suffisamment pour que l'on cherche à en déterminer la valeur. Dit autrement, à l'intérieur de l'objet de l'évaluation se superposent deux questions : Quelle en est la valeur ? Pourquoi est-il important d'en connaître la valeur? Dans la mesure où la réponse à la seconde question engage elle aussi un jugement de valeur, il semble s'ensuivre

que la constitution même d'un objet d'évaluation dépend d'un jugement de valeur sous-jacent, en quelque sorte, un jugement de valeur toujours déjà là.

Au cours de cette communication, nous explorerons les implications de ce redoublement axiologique à l'œuvre dans l'objet évalué, notamment en ce qui a trait à :

- sa nature – jusqu'à quel point la valeur constitue-t-elle la nature de l'objet de l'évaluation?
- sa relation aux modes d'évaluation – les modes d'évaluation sont-ils indépendants de la valeur accordée à l'objet évalué ou, à l'inverse, l'objet d'évaluation les influence-t-il?

#### **4. L'évaluation des processus, un accélérateur de professionnalisation**

*Frédérique Goralczyk-Cenni (U Aix-Marseille) et Christine Poplimont (U Aix-Marseille)*

Les modèles de l'évaluation les plus présents dans les pratiques professionnelles s'inscrivent généralement dans une logique de résolution de problèmes qui correspond à un mode de pensée mécaniciste et à une conception du sujet qui s'y rattache. Or, tous les problèmes n'ont pas vocation à être résolus par des programmes, des protocoles ou des réformes, de surcroît dans les métiers de l'éducation et de la formation dans lesquels la dimension de l'inconnu et de l'étonnement revêt une part importante du quotidien parfois inconfortable confrontant les professionnels à une forme de sidération et d'impuissance. L'évaluation contrôle, qui s'intéresse le plus souvent à des objets stables, des états mesurables, trouve ici ses limites pour expliciter et rendre intelligibles certains processus dont la compréhension favorise la prise de distance, « le détachement travaillé » (Vial, 1997). En effet, si ces problèmes ne peuvent trouver une solution, ils peuvent se problématiser, c'est-à-dire se questionner pour établir des liens entre les différentes dimensions qui cohabitent. La recherche et la construction de sens deviennent une quête permanente pour ne pas réduire les situations complexes à un problème compliqué qui pourrait se résoudre en le décortiquant. L'objet à évaluer est donc un mouvement, un processus, voire des processus qui s'enchevêtrent les uns les autres. Apprendre des situations devient un véritable projet de connaissance, une production de savoir professionnel. Seulement, problématiser ne va pas de soi, car il nécessite de travailler sur soi, c'est-à-dire de prendre en considération la dimension de l'implication (que la logique de contrôle exclut), mais les entraves à la problématisation sont nombreuses et ont désormais été identifiées (Goloubieff, 2013).

Cette communication, fruit d'une thèse en cours, s'intéresse aux leviers de l'apprentissage de la problématisation dans un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des travailleurs sociaux. Il s'agit d'une recherche impliquée, dans laquelle le praticien chercheur habite une posture d'accompagnement, posture spécifique relevant de l'évaluation située dont la visée est d'accélérer le processus de professionnalisation des étudiants déjà en cours.

# Salle Haldimand

## 1. Le portfolio : un outil pour l'évaluation des compétences en formation à l'enseignement

*Hélène Meunier (UQAM)*

Derrière les nombreux débats qui entourent le concept de la compétence se retrouve un enjeu de taille, son évaluation. Considérant que la compétence est évolutive et présente diverses caractéristiques, l'évaluation dépend indéniablement des regards croisés des différents formateurs (LeBoterf, 1998) et de leurs propres définitions et conceptions de la compétence. Selon Tardif (2006), le portfolio se révèle être une modalité d'évaluation qui permettrait tout au long et à la fin de la formation à l'enseignement d'évaluer les compétences professionnelles des étudiants. La communication vise à présenter le cadre de référence sur lequel s'appuiera notre projet doctoral. Dans un premier temps, les caractéristiques propres à chaque type de portfolio seront déterminées puis y seront associées les différentes fonctions en évaluation des apprentissages qu'on reconnaît au portfolio, en situant le tout au sein même de la formation initiale. Dans un deuxième temps, des recherches récentes, permettant de comprendre le point de vue des étudiants universitaires au sujet de l'utilisation du portfolio dans leur formation, seront présentées et permettront de justifier les objectifs de notre projet doctoral.

## 2. Des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance au collégial : quels besoins et quels défis ?

*Julie Lyne Leroux (U de Sherbrooke)*

Dans le contexte mondial de l'éducation qui vise l'accessibilité aux études à un plus grand nombre, les technologies de l'information et de la communication (TIC) interpellent l'enseignement supérieur, dont le collégial, premier palier de l'enseignement supérieur au Québec (Demers, 2014a,b ; Depover et Orivel, 2012). L'accès aux TIC et au Web 2.0 contribue à la création de nouvelles pratiques d'enseignement, d'apprentissage et à une nouvelle culture d'évaluation (Audet, 2011 ; Blais, Gilles, Tristan-Lopez, 2015 ; Burton, Blais et Gilles, 2013 ; Lebrun, 2015 ; Roy, 2011). Malgré la nécessité de prendre en compte cette nouvelle réalité technologique, des études récentes éclairent les pratiques évaluatives mises en œuvre dans une approche par compétences (Bélanger et Tremblay, 2012; Leduc, Blais et Raïche, 2012; Leroux, 2012, 2016), mais elles restent muettes au sujet des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance. Dans le cadre de cette communication, nous comptons discuter les premiers résultats issus d'une recherche qualitative/interprétative qui vise à comprendre les pratiques évaluatives des apprentissages à distance d'enseignants en enseignement supérieur au collégial dans une approche par compétences. Les données recueillies au moyen de groupes de discussion (Geoffrion, 2009) et d'entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2004) auprès de conseillers pédagogiques et d'enseignants de la formation continue et régulière seront présentées. Nous mettrons en lumière les résultats qui exposent des besoins, des défis et des pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative mises en œuvre par des enseignants afin d'évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur au collégial dans une approche par compétences.

### **3. Renforcer le suivi des étudiant-e-s en formation à l'enseignement primaire**

*Carole Veuthey (U de Genève) et Walther Tessaro (U de Genève)*

En 1996, le canton de Genève, privilégiant la logique de l'alternance, a adopté pour la formation des enseignants primaires un programme « intégrateur par étapes où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p. 11).

Cette formation d'une durée de quatre ans se compose de trois phases successives qui vont de la familiarisation avec les savoirs théoriques et les enjeux de la profession vers une intégration des savoirs théoriques et de la pratique en passant par l'approfondissement des aspects didactiques et transversaux du métier (Perréard Vité et Leutenegger, 2007). L'alternance, tout au long du parcours, entre temps de terrain et cours ou séminaires d'analyse à l'université a pour but de permettre aux étudiants d'observer les pratiques, de les analyser, de construire les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession (Perrenoud, 1999) et de les mettre en pratique sous le regard bienveillant d'un formateur de terrain, en particulier lors des stages en responsabilité de dernière année.

Nous proposons de nous centrer dans cette contribution sur la question du suivi des étudiants tout au long du processus de formation. Comment évaluer la progression des étudiants dans leur prise en charge d'une classe ? Comment penser le curriculum et les outils d'évaluation pour qu'ils permettent de révéler à temps les difficultés rencontrées par les étudiants afin de leur proposer des régulations adéquates ? Comment éviter des décisions trop tardives de réorientation, mal perçues par les différents partenaires ?

Une analyse des documents d'évaluation et d'entretiens menés auprès de formateurs universitaires nous permettra de mieux comprendre l'usage de ces outils. Dans une perspective évolutive, nous proposerons également des modifications pouvant contribuer à assurer un meilleur suivi des étudiants.

### **4. Systèmes d'assurance qualité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur**

*Karl-Heinz Eggensperger (consultant AUF et UNlcert)*

Une publication récente sur l'évolution de la recherche en évaluation au niveau mondial dresse un bilan impressionnant : « *During the last decades evaluation has become an important instrument for rational governance [...] In general the history of evaluation is a remarkable and globally effective success story.* » (Stockmann/Meyer, 2016, p. 9).

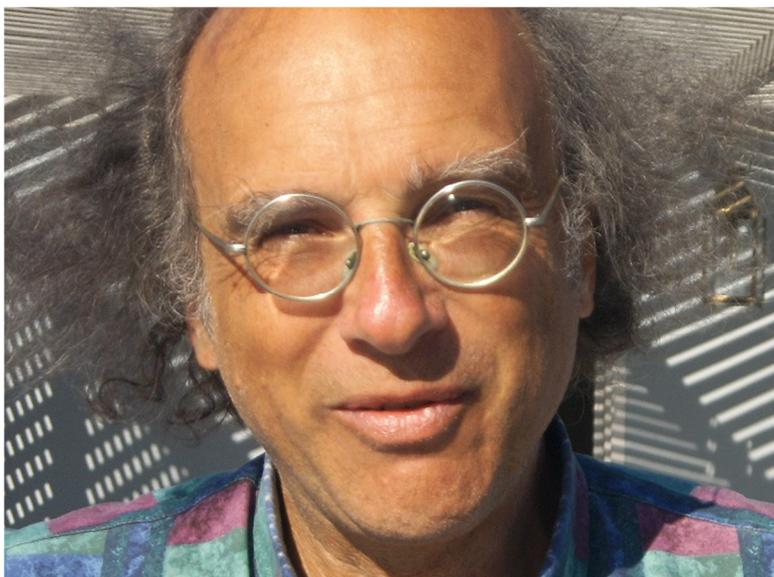
En Europe, les systèmes d'assurance qualité existants fondés sur des dispositifs d'évaluation varient d'un suivi de la satisfaction de l'apprentissage à une évaluation rigoureuse des enseignants et de la performance institutionnelle. Certains pays disposent d'un système national avec des inspections et des évaluations (p. ex. le Royaume-Uni, l'Espagne), d'autres disposent de systèmes qui sont également valables sur le plan national mais sur une base volontaire. Dans certains cas, le processus est normalisé, mais la représentation réelle de la qualité est plus individuelle, selon l'institution (p. ex. l'Autriche, l'Allemagne, la Suède). Dans d'autres pays, il appartient à l'institution de définir ses propres normes de qualité (p. ex. la République tchèque).

Après cet aperçu se limitant aux caractéristiques essentielles, nous présenterons un dispositif d'évaluation et d'accréditation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur en Allemagne (système UNICert®), déjà en place dans une cinquantaine de centres de langues. Un intérêt particulier sera porté aux critères de qualité et à leur application dans le cadre d'une procédure d'accréditation standardisée dans un objectif de coopération internationale.

Finalement, on procédera à une évaluation des outils d'assurance de la qualité. En fonction des documents accessibles, on jettera un regard sur la validité méthodologique et scientifique de la collecte et l'analyse des données dont dépend essentiellement la crédibilité des conclusions. On analysera également dans quelle mesure les dispositifs remplissent le critère de participation des personnes concernées. Elle constitue une des conditions principales pour la mise en œuvre d'une démarche qualité.

**Conférencier d'ouverture**  
**Le vendredi 17 novembre 2017**  
8 h 45 à 9 h 45  
Salle Montmagny B

Professeur Xavier Roegiers  
Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique



**Xavier Roegiers** est professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique, et président du BIEF.

À la fois ingénieur civil, instituteur, et docteur en sciences de l'éducation, il s'est spécialisé dans l'accompagnement des systèmes éducatifs en matière d'élaboration de programmes scolaires en termes de compétences, d'évaluation des acquis des élèves, de conception et d'évaluation de manuels scolaires, de formation d'enseignants, en œuvrant pour l'équité des systèmes éducatifs.

Avec son équipe, une vingtaine d'experts du Nord et du Sud, il a accompagné les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, répartis sur les 5 continents, et a travaillé en collaboration avec les grandes organisations internationales qui se préoccupent du développement de l'éducation à travers le monde, comme l'OIF, l'UNICEF, l'UNESCO.

Il a écrit de nombreux ouvrages dans le cadre de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs, parmi lesquels : « La pédagogie de l'intégration », « L'école et l'évaluation », « Des manuels scolaires pour apprendre », « Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? » traduits dans plusieurs langues, dont le portugais, le chinois, le russe, l'espagnol, l'ukrainien, l'arabe.

Actuellement, entouré par une équipe d'experts internationaux, il mène une recherche fondamentale dans le domaine de l'évaluation des compétences des étudiants et des adultes, autour de la question « Qu'est-ce qui fait que nous sommes compétents ? ».

# Communications orales D

## Le vendredi 17 novembre 2017

### 10 h à 11 h 30

*Château Frontenac*

## Salle Beauharnois

### 1. Les défis de l'évaluation d'un programme d'intervention en contexte carcéral

*Catherine Arseneault (U Laval), Chantal Plourde (UQTR) et Marc Alain (UQTR)*

Dans le milieu carcéral québécois, l'intervention appuyée sur des données probantes est encore trop rare et, au Québec, peu de programmes et d'initiatives de traitement font l'objet d'évaluation de leurs effets. Mener un projet de recherche en contexte carcéral, qu'il s'agisse d'une évaluation de programme ou non, est rarement simple et facile. Pour un chercheur étranger à ce milieu, on compare les embûches auxquelles il peut être confronté à celles rencontrées dans le cadre de recherches interculturelles. Les nombreuses et lourdes démarches organisationnelles, la lenteur induite par un système administratif complexe, les complications dans les démarches éthiques et les difficultés liées au recrutement des participants ne sont que quelques exemples des éléments qui rebutent les chercheurs à amorcer une démarche de recherche dans le milieu carcéral. Bien que le choix de conduire un projet de recherche dans ce milieu comporte son lot d'enjeux et de défis, ceux-ci ne sont pas insurmontables. L'objectif de cette présentation est donc d'illustrer comment les défis liés à l'évaluation de programme en contexte carcéral se sont présentés à l'équipe de recherche dans le cadre de sa démarche ainsi que les façons dont ils ont été appréhendés et surmontés.

### 2. Rôle des représentations sociales et du lieu dans les pratiques d'accompagnement des professionnels du coaching et relations avec la posture d'évaluation

*Jean-Yves Beroud (U Aix-Marseille) et Christine Poplimont (U Aix-Marseille)*

Cette contribution propose de mettre en tension l'évaluation au regard de la posture du coach ou accompagnateur professionnel. Nous souhaitons problématiser et dialectiser le rapport entretenu par l'évaluateur-coach avec le lieu de pratique.

Notre recherche vise à questionner et à caractériser le rapport entretenu par l'évaluateur-coach avec son lieu de pratique. Dans cette perspective, il nous semble pertinent de modéliser des figures identitaires d'évaluateurs chez les coachs pour comprendre quels types de coach agissent en situation entre logique de contrôle en posture de conseiller et logique d'accompagnement en posture d'accompagnateur professionnel tel que le définissent Vial et Menccaci (2007). Autrement dit, qu'est-ce que, dans le rapport qu'entretient l'évaluateur-coach avec son lieu d'exercice, permet de révéler une posture d'évaluation ?

À la différence de Paul (2016) ou de Jorro (2016), Vial (2007) théorise l'accompagnement à partir de l'évaluation, il s'agit ici d'évaluer des processus, des dynamiques, la valeur y est en

débat dans l'activité. C'est une logique de promotion des possibles, de catalysation des dynamiques en cours chez le sujet afin de le promouvoir pour qu'il trouve sa propre voie.

La méthode choisie pour la recherche est qualitative quantitative, plus particulièrement celle des représentations sociales (Moscovici, 1961 ; Abric, 2011) avec utilisation des chaînes associatives. Notre terrain d'enquête est celui de l'accompagnement professionnel ou coaching au sens le plus large. Nous avons traité les données par analyse de contenu (Bardin, 2014, p. 47).

Les résultats sont modélisés à partir d'un kaléidoscope de postures en situation : le pilote orienté solution, le facilitateur maïeuticien, le praticien en développement personnel et le coach clinicien. Notre recherche montre que le choix du lieu est un élément du dispositif significatif dans le processus d'évaluation de l'évaluateur-coach pour servir les buts de l'accompagnement.

### **3. La place de la mesure lors de projets d'amélioration continue en éducation : une confrontation de transversalité et de multidisciplinarité**

*Alain Huot (UQTR), Pascal Forget (UQTR), Stéphane Thibodeau (UQTR) et Isabelle Pontbriand (CTREQ)*

Dans un contexte de gestion axée sur les résultats (Mazouz et Leclerc, 2011 ; Maroy et al., 2016) en éducation, les gestionnaires scolaires utilisent la mesure comme moyen de rendre compte de leur gestion. Toutefois, dans différents ordres d'enseignement, ces gestionnaires sont aux prises avec du personnel rébarbatif lorsque vient le temps d'évaluer les performances organisationnelles (Létourneau, 2012). Dans ce contexte, comment peut-on amener les membres du personnel à s'engager dans une démarche d'évaluation basée sur la mesure? Comment les habiletés d'évaluation du personnel enseignant peuvent-elles être transposées dans un processus d'amélioration continue (AC)? Une équipe multidisciplinaire de professeurs de l'UQTR (éducation, génie industriel et communication sociale) accompagne différentes organisations scolaires dans leur processus d'amélioration continue en vue de les soutenir vers l'atteinte de leurs cibles. Cette équipe utilise la méthodologie DMAIC, inspirée des modèles de gestion de l'amélioration continue en industrie manufacturière (Forget et al., 2014), où la mesure d'indicateurs occupe une place importante dans le processus d'amélioration. Cette communication traite de la place de la mesure dans les projets d'amélioration et de la perception qu'en ont les différents acteurs (Crozier et Friedberg, 1971; 2014) qui y interviennent. Les résultats préliminaires, obtenus par questionnaire, entrevue et observation participante auprès du personnel d'une commission scolaire du Québec de même que par la compilation de journaux de bord de l'équipe de recherche, présentent une réticence à utiliser la mesure dans un contexte qui sort de l'évaluation des apprentissages des élèves. De plus, des contradictions quant à la transversalité des habiletés d'évaluation semblent émerger des résultats de la recherche.

# Salle Montmagny A

## 1. Le test de concordance de script (TCS) et les défis liés à la simulation des scores des experts

*Julie Grondin (U Ottawa), Eric Dionne (U Ottawa), Jean-Sébastien Renaud (U Laval) et Isabelle Raïche (U Ottawa)*

De nombreuses études indiquent que le test de concordance de script (TCS) permettrait de mesurer le raisonnement clinique des étudiants en sciences de la santé. Dans un TCS, le score attribué à chaque réponse est fonction du patron de réponses d'un panel d'experts. La disponibilité de ces experts est cependant limitée, rendant difficile leur recrutement pour des études méthodologiques visant à optimiser les qualités psychométriques du TCS. Dans ce contexte, la simulation de données apparaît une approche prometteuse pour générer des patrons de réponses d'experts et ainsi faciliter la recherche méthodologique. Bien qu'intéressante, la simulation de ces données pose divers défis. Notamment, quelles devraient être les caractéristiques de la distribution des réponses d'experts pour que les données simulées permettent de tirer des conclusions valides ? En effet, peu d'études se sont penchées sur les patrons de réponses des experts dans le processus de validation d'un TCS (Blais et al., 2011). De plus, les points de vue ne font pas consensus. Certains considèrent que la variabilité dans les réponses des experts constitue une divergence d'opinions valide et qui favorise le pouvoir discriminant d'un TCS (Charlin et al., 2006), alors que d'autres estiment que si les experts peuvent effectivement utiliser un raisonnement clinique différent, le résultat de leur raisonnement devrait tout de même aller dans le même sens et ne pas s'opposer (Lineberry, Kreiter et Bordage, 2013). L'objectif de cette présentation consiste à présenter les divers défis auxquels nous avons été confrontés pour générer des réponses d'experts à un TCS lors d'une étude de nature psychométrique sur les méthodes de détermination des scores.

## 2. La notation automatisée d'items à réponse construite courte d'une épreuve d'évaluation des apprentissages dans le domaine médical

*Maxim Morin (Conseil médical du Canada)*

La notation automatisée est une solution prometteuse pour assister ou même remplacer les humains dans la correction d'items à réponse construite, mais pour être implantée, elle doit satisfaire à certaines normes de qualité. Un engin de notation automatisée est un système informatisé qui repose sur un ensemble de techniques de traitement automatique du langage naturel, de techniques statistiques et de techniques d'apprentissage automatique (en anglais, *machine learning*) pour construire des modèles de notation. Une fois validés, les modèles de notation peuvent être appliqués à des échantillons quasi infinis de réponses.

Alors que la notation automatisée de productions écrites a déjà reçu beaucoup d'intérêt, les recherches concernant les items à réponse construite courte sont beaucoup moins nombreuses. L'élaboration d'une stratégie de notation automatisée est une tâche complexe qui nécessite de construire des modèles de notation fiable et valide pour chaque nouvel item.

Cette communication présente la conception et la mise au point d'une stratégie de notation automatisée pour une épreuve d'évaluation à forts enjeux dans le domaine médical. Chaque

année, l'épreuve comporte plusieurs dizaines d'items à réponse construite courte, répondus en deux langues, le français et l'anglais, par des milliers de candidats à l'examen.

Les résultats des expérimentations préliminaires sont encourageants. De façon générale, les notes décernées à chaque item par l'engin de notation s'accordent très bien avec les notes attribuées par des correcteurs humains, de même que la notation automatisée a très peu d'effet sur les notes finales à l'examen et sur la décision d'échec ou de réussite. Ces résultats laissent croire que la solution pourra être implantée de façon opérationnelle dans un avenir proche.

### **3. La recherche comme dispositif d'évaluation-action : la mise en œuvre d'une démarche de recherche pour valoriser les compétences des docteurs**

*Ariadna Ayala Rubio (U Paris-Est)*

Dans le cadre des Écoles Doctorales de la Comue Université Paris-Est, un référentiel de compétences des docteurs issus des établissements a été conçu entre décembre 2016 et mars 2017 grâce à l'accompagnement de Jacques Tardif et au rôle de conseil pédagogique de la cellule d'innovation IDEA.

Si l'élaboration des référentiels de compétences est normalement menée par des équipes d'enseignants et des responsables de la formation concernées (Bouillard, Robert et Postiaux, 2008), dans le cas qui nous occupe, ce sont les responsables des Écoles Doctorales qui ont souhaité se doter d'un référentiel pour la formation doctorale. Ce dispositif, conçu en tant que dispositif idéal qui orienterait l'action des directeurs de thèse, permettrait également de proposer un outil d'évaluation et d'accompagnement pédagogique pour les doctorants afin de les amener progressivement à définir les compétences acquises par la formation et la recherche lors de la formation doctorale. La valorisation des compétences des docteurs et l'obligation d'élaborer un portfolio par les doctorants – à la suite de l'article 15 de l'arrêté du 25 mai 2016 – ont contribué à établir un contexte propice pour la réflexion sur l'évaluation des compétences des doctorants ainsi que sur l'importance de les accompagner dans le processus de définition de leur projet professionnel.

Une démarche de recherche a été construite afin de valider le contenu et la forme de ce référentiel. Des directeurs et directrices de thèse et des doctorants et doctorantes de chaque École Doctorale ont été interviewés afin de valider le référentiel et de recueillir leurs avis sur comment « faire vivre » ce dispositif.

Le choix méthodologique relatif à l'utilisation des méthodes de recherche qualitatives sera explicité. À ce niveau, une réflexion en lien avec la pertinence de ces méthodes pour l'accompagnement des processus de changement éducatif et institutionnel sera proposée. Dans ce sens, la recherche se prête parfaitement pour analyser régulièrement les vécus et réactions des acteurs ayant à modifier leurs pratiques pédagogiques et/ou politiques, toujours en lien avec la thématique de l'évaluation continue des compétences des docteurs.

Le pilotage de cette nouvelle démarche de formation, en lien avec une nouvelle politique d'évaluation de la formation des doctorantes d'UPE, reste un enjeu central pour la réussite de cette initiative.

#### **4. Évaluation formative de la première université d'été organisée dans le cadre du Programme international de Médecine et Humanités**

*Maud Mediell (U Ottawa) et Jean A. Roy (U Ottawa)*

En juillet 2017, la Faculté de médecine de l'Université d'Ottawa organise la première université d'été bilingue dans le cadre du Programme international de Médecine et Humanités (PIMH), un programme de collaboration universitaire pour l'enseignement des humanités en médecine entre l'Université d'Ottawa, l'Université Jiao-Tong de Shanghai, l'Université de Lyon et l'Université de médecine traditionnelle de Shanghai. Le PIMH vise le partage d'expertise en vue de créer et de diffuser des contenus novateurs en médecine et humanités et d'améliorer les soins prodigués aux patients grâce à la formation de nouveaux médecins qui sont en mesure d'intégrer des approches inspirées des arts et des sciences humaines et sociales.

Durant l'université d'été, des professeurs d'art, de littérature, de philosophie, etc. des quatre universités partenaires vont partager leur expertise avec les étudiants dans le cadre d'ateliers théoriques et pratiques (p. ex. médecine narrative, sculpture, éthique clinique, *mindfulness*, etc.). L'objectif est de permettre à des étudiants en médecine de diverses nationalités, de langues et de cultures différentes de réfléchir ensemble aux enjeux éthiques, professionnels et humains de la pratique de la médecine, et ce, notamment, par la découverte et l'initiation aux approches intégrant les humanités dans le cadre de la formation et de la pratique en médecine.

Compte tenu du caractère innovant de cette initiative, nous avons été sollicités afin de réaliser l'évaluation de cette première édition de l'université d'été du PIMH. Dans le cadre de cette présentation, nous reviendrons sur la démarche d'évaluation formative entreprise et nous présenterons les résultats évaluatifs portant sur : 1- la pertinence de l'université d'été telle qu'elle a été élaborée et son adéquation avec les besoins des participants (professeurs et étudiants) ; 2- la mise en œuvre et les améliorations à apporter à l'université d'été et à chacune de ses composantes ; 3- les prémices d'efficacité ; et 4- la formulation de recommandations.

# Salle Haldimand

## 1. Historicité de la validité

*Benoît Lapointe (U Laval) et Éric Frenette (U Laval)*

Une évaluation de qualité comporte son lot de problématiques, dont la nécessité d'étayer le degré de validité de l'interprétation des scores. Malheureusement, s'appropriier le concept de validité s'apparente au parcours du combattant.

L'objectif, pourtant bien en vue, demeure inaccessible en raison de multiples obstacles. Si le débat entourant la nature de la validité – n'ayant d'égal que l'importance de la validité – constitue le principal obstacle, le premier rencontré en est un de vocabulaire. Le bagage sémantique s'accumulant depuis plusieurs décennies n'aide en rien l'appropriation et les ramifications du débat actuel ne font qu'ajouter à la confusion.

L'histoire et la philosophie des sciences montrent que la genèse et le développement des théories scientifiques s'ancrent dans le contexte socio-historique de leur époque (Curd et Cover, 1998). L'historicité de la validité présente ainsi un intérêt heuristique indéniable. Plus qu'une simple récitation de la généalogie de la validité, formule souvent retrouvée dans les ouvrages de vulgarisation, il s'agit ici de reconstruire les transformations de la validité. Nous proposons une perspective historique diachronique qui s'en inspire en retraçant l'ontologie, l'épistémologie et la sémantique de la validité à travers une recension de la littérature (Besnier, 2011 ; Sadegh-Zadeh, 2012). Le parcours historique débute avec l'implantation de l'examen écrit sous l'égide d'Horace Mann au milieu du XIXe siècle. Suivront les principales problématiques et les réponses qu'elles ont engendrées au cours du XXe siècle. Par la suite, les grands arguments du débat houleux entourant la conceptualisation actuelle de la validité seront présentés. Un bref clin d'œil aux théories émergentes terminera la présentation.

## 2. La démarche évaluative en soutien au processus de validation des inférences en contexte de classe

*André-Sébastien Aubin (UQAM)*

À l'instar de la qualité d'une recherche en sciences sociales, la qualité des inférences obtenues dans le processus d'évaluation des apprentissages repose non seulement sur la réalisation des différentes étapes, mais aussi sur celle de leur organisation (Cizek, 1996). En effet, une évaluation bien faite n'arrive pas seule, elle est le produit d'une planification réfléchie (Banta, Jones et Black, 2010). Cela est aussi vrai en contexte de classe où plusieurs des techniques traditionnelles pour assurer la qualité des inférences ne sont pas directement applicables de par la nature des tâches ou de par le petit nombre d'apprenantes et d'apprenants. Cependant, dans ce contexte aussi, la qualité des inférences est tributaire de la quantité et de la qualité des preuves recueillies pour documenter le processus d'évaluation des apprentissages (Messick, 1995; Kane, 2006). Une démarche évaluative explicite et complète permet de déterminer et d'organiser les éléments nécessaires à l'obtention d'inférences de qualité.

Nous avons déjà proposé une telle démarche pour le contexte de l'évaluation des apprentissages réalisée en classe (Aubin, 2015). La démarche a alors été testée dans le contexte très spécifique de l'évaluation des futurs ingénieurs. Selon Laurier (2005), une démarche évaluative est indépendante de l'approche privilégiée par un programme de

formation. Dans cette communication, nous présentons l'application de cette même démarche afin de déterminer les caractéristiques de l'évaluation dans les contextes du primaire, du secondaire et du collégial. Pour chaque cas, les preuves associées à chacune des étapes de la démarche évaluative sont présentées. Kane (2006) souligne l'importance d'aussi recueillir les preuves qui n'appuient pas la qualité des jugements ou de leur utilisation. Ces éléments seront donc aussi présentés. À la fin de la présentation, l'utilisation de la démarche en soutien à la validation de l'évaluation des apprentissages en contexte de classe est discutée.

### **3. La reconstruction du savoir-évaluer des enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises**

*Serigne Ben Moustapha Diédhiou (UdeM) et Joëlle Morrissette (UdeM)*

Un nombre croissant d'enseignants formés hors Québec s'intègrent dans les écoles québécoises (MELS, 2014). Selon certains, ils constitueraient des modèles pour les élèves d'origine immigrante (Wang, 2003) et des médiateurs entre l'école et les familles immigrantes (Cruikshank, 2004). Cependant, la littérature met surtout en exergue les nombreux défis liés à leur intégration dans les écoles. Sur le plan de l'évaluation des apprentissages en particulier, ils doivent composer avec une fonction de l'évaluation qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves, alors qu'ils ont été majoritairement socialisés à sa fonction de sélection sociale (Martineau et Vallerand, 2007). Comment s'y prennent-ils alors pour ajuster leur savoir-évaluer aux normes et valorisations de cette autre fonction de l'évaluation ? Deux recensions des écrits sur leur intégration socioprofessionnelle amènent à considérer que cet aspect a été négligé par la recherche jusqu'ici (Morrissette et al., 2014 ; Niyubahwe et al., 2013). Pour combler cette lacune, notre recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants migrants reconstruisent leur savoir-évaluer dans les écoles québécoises, en puisant dans les travaux de Schön (1983) sur la (re)construction du répertoire d'actions du praticien ainsi que dans une perspective interactionniste qui amène à considérer que cette (re)construction se réalise au cœur des interactions en situation de travail, dans des contextes organisationnels (Demazière, Morrissette et Zune, 2017). Les données sont issues d'une recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants migrants au Québec (Morrissette et Demazière, CRSH 2015-2017), collectées par entretiens biographiques individuels, et de coanalyse en groupe avec 4 enseignants migrants ainsi que leurs partenaires de travail (conseillers pédagogiques, directions, etc.). La stratégie d'analyse du raisonnement par cas (Becker, 2016) permet d'identifier trois modes de reconstruction de leurs manières d'évaluer : l'abandon des pratiques d'évaluation non opératoires dans leur nouveau contexte de travail, l'ajustement des pratiques transversales aux deux contextes et l'intégration de nouvelles conceptions et manières d'évaluer.

### **4. Résultats d'une étude de cas s'intéressant à l'évaluation des attitudes dans un programme technique du collégial**

*Martin Roy (UQAM) et Nathalie Michaud (UQAM)*

Depuis l'arrivée de l'approche par compétences (APC) au collégial en 1993, plusieurs changements ont été introduits. Notamment, il y a eu l'implantation de devis ministériels par compétences et la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Dans ce contexte, les enseignants doivent évaluer les compétences et ses composantes, dont

les attitudes. Cependant, la recension des écrits témoigne de la difficulté à tenir compte des attitudes prescrites et à juger de leur développement afin de les certifier. Ainsi, la question posée dans cette recherche est : Au collégial, quels dispositifs d'évaluation certificative sont utilisés par les enseignants afin de prendre en compte les attitudes prescrites par les devis ministériels? Le programme Techniques d'éducation à l'enfance d'un collège est le cas visé par cette étude qualitative. La collecte de données a permis d'obtenir plusieurs documents : le devis ministériel du programme, la PIEA du collège, la politique de stages, les documents en lien avec les stages et les cours de la formation spécifique. Également, quatre entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés. Ainsi, l'analyse de contenu a permis de décrire les dispositifs d'évaluation certificative selon les étapes de la démarche d'évaluation (planification, prise d'information, jugement et décision). La planification de l'évaluation des attitudes se retrouve dans les plans de cours. Cependant, la prise d'information sur le plan des attitudes semble difficile pour les enseignants. D'ailleurs, ils n'en tiennent pas toujours compte dans leur jugement. Ainsi, lors de la décision concernant la réussite ou l'échec de l'étudiant, l'évaluation des attitudes ne semble pas avoir un poids considérable, sauf pour l'épreuve synthèse de programme et les stages. Bref, les enseignants désirent évaluer les attitudes en classe, mais les dispositifs d'évaluation mis en œuvre ne permettent pas de certifier que l'étudiant a acquis les attitudes requises par la profession. Cette communication présentera les résultats d'un mémoire.

# Séance d'affiches scientifiques

Salle Montmagny B

Le vendredi 17 novembre 2017

13 h 15 à 14 h 15

*Château Frontenac*

## **1. Les besoins de développement professionnel des nouveaux enseignants du primaire en regard des dimensions didactique, pédagogique et évaluative en mathématiques**

*Véronique Giguère (UdeM) et Micheline Joanne Durand (UdeM)*

Le développement professionnel des enseignants est reconnu comme un outil potentiel pour les soutenir dans l'adoption et l'appropriation de nouvelles pédagogies, puisque les activités de formation impliquent ces acteurs dans un processus continu d'apprentissage (Polly, McGee, Wang, Martin, Lambert et Pugalee, 2015). L'idée que les enseignants doivent développer davantage leur pratique réflexive dans l'enseignement des mathématiques pour mieux déterminer leurs besoins en matière de formation peut apporter un questionnement à propos de la formation initiale et continue des enseignants. Plus particulièrement, l'objectif de la présente recherche est de cerner quelle dimension de l'acte d'enseigner et quel format de développement professionnel mériteraient d'être ciblés. Dans un premier temps, le développement professionnel a été analysé selon les trois dimensions : didactique, pédagogique et évaluative. La recension des écrits révèle, notamment, la nécessité de faire plus de mathématiques lors des formations pour développer des connaissances profondes en mathématiques et l'importance de considérer les besoins et le contexte personnel des enseignants. Dans un deuxième temps, un questionnaire en ligne et des entrevues individuelles auprès d'étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire et d'enseignants du primaire en poste depuis moins de 10 ans ont permis de collecter des données à propos des besoins et des préférences des enseignants quant à leur développement professionnel en mathématiques. De ce fait, on constate des différences entre les deux types de participants et des lacunes principalement liées à la dimension évaluative en mathématiques. De plus, les ateliers et le mentorat semblent figurer parmi les formes que pourrait prendre le développement professionnel puisqu'ils ont davantage ressorti des préférences des participants. Finalement, Supovitz, Ebby et Sirinides (2013) proposent un outil pour évaluer les compétences professionnelles des enseignants en mathématiques : le Teacher Analysis of Student Knowledge (TASK), qui permettrait de relever les besoins de formation spécifiques au domaine.

## **2. Modèle d'accumulation du capital humain : Spécification théorique et évaluation empirique pour le cas de la Tunisie**

*Ahmed Bellakhdar (Institut supérieur de gestion de Tunis) et Ghazi Boulila (École supérieure des sciences économiques et commerciales de Tunis)*

Dans cet article, on cherche à comprendre comment, par un ensemble d'actions harmonieuses, un tel pays peut réaliser une croissance optimale soutenable. Dans ce cadre d'analyse, le

modèle de croissance utilisé est endogène avec effet de prolifération. Il considère les investissements domestiques en éducation et en technologie, l'ouverture sur l'extérieur et le décalage technologique à la frontière ainsi que les politiques fiscales comme les déterminants les plus susceptibles d'influencer la croissance économique. Les analyses théoriques développées à ce niveau montrent l'existence d'un certain nombre de distorsions qui sont l'œuvre de l'équilibre décentralisé. La première imperfection est liée à la présence d'une concurrence imparfaite dans le secteur des biens intermédiaires. La seconde résulte de l'externalité de connaissances qui affecte la technologie. Cependant, l'intervention de l'État par une politique fiscale efficace est nécessaire.

La croissance optimale est rattrapée à travers une subvention des investissements domestiques à taux constant, une subvention variable au cours du temps des activités de recherche et développement et un taux d'impôt sur salaires qui égalise la part des dépenses scolaires privées après subvention dans la dépense totale en éducation.

### **3. Différence sur le plan de la violence selon le niveau de compétition dans le soccer amateur au Québec**

*Liu Ruixi (U Laval) et Éric Frenette (U Laval)*

La présente recherche s'intéresse aux différences quant au nombre de comportements de violence observés à titre de témoin par les joueurs de soccer amateur au Québec selon le niveau de compétition (récréatif vs sport-études). Pour ce faire, le modèle à trois types de violence du questionnaire QECSA (Gendron et al., 2006) est retenu : intimidation verbale (IV), intimidation physique (IP) et violence physique (VP). Les données ont été recueillies auprès de 439 (récréatif) et 609 (sport-études) joueurs de soccer amateur de catégories U12 à U17. L'invariance de la structure factorielle est d'abord vérifiée afin de s'assurer de la justesse des comparaisons. Par la suite, une MANOVA est effectuée afin d'identifier les différences selon le niveau de compétition. Deux effets fixes (âge et genre) présentant des différences dans la littérature sont retenus. Les résultats indiquent l'invariance partielle du modèle pour huit des 10 liens et les trois corrélations. Les résultats de la MANOVA indiquent que les joueurs de soccer de niveau sport-études rapportent plus de comportements de violence pour IV et VP que ceux du récréatif, que les garçons en rapportent plus pour IV et IP que les filles et enfin que le nombre de comportements des trois types de violence augmentent en fonction de l'âge. Une interaction genre\*âge a aussi été obtenue pour les trois types de violence, indiquant une augmentation de l'écart du nombre de comportements entre les garçons et les filles en fonction de l'âge. Les résultats sont discutés eu égard à la littérature dans le domaine.

### **4. L'évaluation des apprentissages et la motivation à apprendre : la perception des étudiants internationaux**

*Christina Sofia Jean-Baptiste (UQAM) et Carla Barroso da Costa (UQAM)*

À l'aube du III<sup>e</sup> millénaire, la mobilité internationale est un phénomène incontournable, au cœur des débats des sociétés industrialisées. En ce qui concerne l'éducation supérieure, cela se traduit par l'accroissement du nombre d'étudiants internationaux dans toutes les universités du monde. Le Canada se classe parmi les dix pays les plus populaires auprès des étudiants d'origine étrangère. En 2014, plus de 300 000 parmi eux ont choisi le Canada comme destination

d'études, soit 83 % de plus qu'en 2008, et 10 % de plus qu'en 2013 (Bureau canadien de l'éducation internationale, 2014). Dans son pays d'étude, l'étudiant international peut ressentir des différences culturelles, accompagnées d'un sentiment d'étrangeté qui peut générer anxiété, stress et sentiment d'inefficacité, en bouleversant sa motivation à apprendre (Al Kadri et al., 2011 ; Wong, 2004 ; Susnjar, 1992), et ce, jusqu'à ce qu'il s'adapte aux caractéristiques de son nouvel établissement d'étude (Bernard, 2014). Selon Neuman et Bekerman (2000), la dimension culturelle doit être prise en considération dans l'évaluation des apprentissages des étudiants internationaux afin d'augmenter, d'une part, leur participation dans leurs propres apprentissages et, d'autre part, leur motivation à apprendre. Notre étude porte sur les liens qu'établissent les étudiants internationaux entre leur perception de l'évaluation des apprentissages adoptée par l'université et leur motivation à apprendre. La recherche, de type qualitatif, sera menée auprès de 25 étudiants internationaux du premier cycle en sciences de l'éducation de deux universités québécoises en utilisant un questionnaire semi-structuré. La présente communication vise à mettre en évidence le cadre théorique, afin de préciser les concepts adoptés dans l'étude, et à présenter un état des lieux du sujet, en lien avec notre étude. La méthodologie sera également présentée afin de décrire la démarche adoptée pour étudier la problématique en question.

## **5. Comprendre la mise en œuvre de l'assurance qualité au niveau collégial : quels changements pour les acteurs sociaux?**

*Sophie Maunier (UQTR) et Stéphane Martineau (UQTR)*

Depuis les années 90, la plupart des pays connaissent des changements de leur système éducatif qui visent à atteindre les standards internationaux diffusés entre autres par l'OCDE (De Ketele, 2009). Parmi ces changements, c'est la mise en œuvre d'évaluations institutionnelles, spécialement l'assurance qualité, qui est à noter. L'assurance qualité, définie de façons très diverses (Chartier, Croché et Leclercq, 2012), peut être toutefois présentée comme une reconnaissance par un organisme autonome de la qualité de l'enseignement donné (Blais, 2012). Au Québec, c'est le niveau collégial qui est le premier concerné par ces changements, ce qui en fait un « laboratoire » intéressant (CÉEC, 2012). Depuis 2013, les cégeps sont amenés à élaborer des mécanismes d'assurance qualité, évalués par la CÉEC (CÉEC, 2015). Par ailleurs, la CÉEC, membre de l'International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), a été évaluée par ce dernier (CÉEC, 2017).

Alors que s'empilent les différentes strates d'évaluation institutionnelle, il y a peu d'études empiriques sur la mise en place de l'assurance qualité (CÉEC, 2012). Et les travaux l'analysant sont soit normatifs, soit réducteurs, car trop segmentés et axés sur un seul niveau de décision (Dupriez, 2015). Aussi, nous connaissons peu de choses sur les changements occasionnés par la mise en œuvre de l'assurance qualité. Se pose alors la question de ces changements et de la façon dont ils sont vécus par les acteurs sociaux, sans omettre les différents niveaux de décision et les contextes institutionnel, organisationnel et situationnel (Dupret, 2006). Pour y parvenir, il s'agit de respécifier la mise en œuvre de l'assurance qualité, donc de l'appréhender comme un accomplissement pratique réalisé par les acteurs sociaux (Quéré et Terzi, 2013). L'objectif de la communication sous forme d'affiche est de présenter la problématique, la perspective théorique retenue, la méthodologie et des résultats provisoires sur ce sujet.

## **6. Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec**

*Marie-Aimée Lamarche (UdeM) et Jean Bélanger (UQAM)*

Le bulletin scolaire ayant comme principale fonction de soutenir la communication des résultats scolaires des élèves aux parents, les enseignants représentent le niveau de compétence des élèves pour chacune des matières à partir d'une note. Les écrits scientifiques relèvent que cette tâche est difficile pour les enseignants, notamment auprès des élèves en difficulté scolaire intégrés dans les classes régulières (Rojewski, Pollard et Meers, 1991), et que le message envoyé par le bulletin n'est pas toujours compris par les parents (Deslandes, 2009). Depuis 2011, le format du bulletin scolaire québécois est unique (MELS, 2011) pour tous les élèves du primaire. Depuis cette instauration, aucune étude portant sur cet outil n'a été réalisée. La présente étude a comme objectif de répondre aux questions suivantes : 1- Comment rapporte-t-on les pratiques d'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ? et 2- Que comprennent les enseignants, les parents et les élèves en difficulté scolaire du message envoyé par le bulletin scolaire ? Ainsi, deux études de cas ont été réalisées. Chaque cas comprend une analyse de documents officiels disponibles et des entrevues semi-dirigées conduites auprès d'un enseignant, d'un élève éprouvant des difficultés intégré en classe ordinaire, de son parent et de la direction d'école. Les données qualitatives recueillies ont été analysées suivant une analyse thématique en continu (Paillé, 2012) et une analyse matricielle a été réalisée, ce qui permet une présentation concise des résultats (Miles et Huberman, 2003). Chacun des cas a également été validé auprès des enseignants participants afin d'assurer l'exactitude des faits rapportés. Les résultats de cette étude amorcent une réflexion intéressante sur l'utilisation du bulletin dans le secteur de l'adaptation scolaire et permettent de cibler des besoins sur lesquels il serait important de se pencher dans le futur.

## **7. Les compétences à développer aux cycles universitaires supérieurs : une étude sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants inscrits à la maîtrise recherche**

*Anne-Michèle Delobbe (U Laval) et Judith Déry-Baillargeon (U Laval)*

C'est dans le cadre d'un mandat visant à clarifier les profils de sortie (compétences à développer) des étudiants aux cycles universitaires supérieurs que l'Association des doyens des études supérieures du Québec (ADÉSAQ) a développé, en 2011, un référentiel des compétences pour les étudiants de maîtrise et de doctorat. L'outil vise à guider les étudiants, professeurs et directions de recherche et de programme dans l'organisation des activités de formation et de recherche autour de compétences professionnelles que devraient pouvoir développer les étudiants dans le cadre de leur formation.

La présente étude a pour objectif d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants inscrits à la maîtrise recherche à la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) à l'Université Laval au regard des compétences à développer dans une maîtrise recherche, et plus spécifiquement dans le domaine du savoir-faire et des habiletés intellectuelles.

La communication présente les résultats à un questionnaire de 28 items mesurant le SEP d'étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (n = 37), recrutés par diverses plateformes de communication Web. Les résultats, de manière descriptive, présentent la confiance qu'ont les étudiants en leur capacité à accomplir différentes tâches dans le cadre

de leur cheminement aux études graduées et mettent en évidence les compétences que les étudiants croient pouvoir effectuer avec le plus de succès. Dans l'ensemble, il apparaît que les étudiants se sentent relativement confiants de pouvoir manifester les compétences que leur programme d'études vise à développer. Les résultats présentent une corrélation positive significative entre le nombre de sessions effectuées dans le programme de deuxième cycle et le total de la mesure du SEP.

L'étude permettra, notamment, de cibler les besoins d'accompagnement des étudiants au regard des compétences professionnelles à développer au cours de la formation.

## **8. Évaluation d'un programme de formation et d'accompagnement du personnel scolaire visant à soutenir le passage des élèves du primaire au secondaire**

*Nadia Desbiens (UdeM) et Julie Allard (UdeM)*

La transition entre l'école primaire et l'école secondaire constitue un moment de vulnérabilité pour les élèves, particulièrement pour ceux à risque. Outre les nombreux défis, tant sur les plans physique et psychologique que social, cette transition implique des changements importants sur le plan académique. Plusieurs professionnels de l'éducation manifestent le besoin d'être formés afin de soutenir la transition des élèves et d'améliorer leur réussite et leur persévérance scolaires. C'est dans cette perspective que notre équipe a élaboré et implanté un programme de formation et d'accompagnement destiné au personnel scolaire. Les modalités de formation et d'accompagnement ont été planifiées avec chacune des trois commissions scolaires francophones du grand Montréal afin d'optimiser l'appropriation de nouvelles connaissances, favoriser leurs réinvestissements, soutenir le changement de pratiques et s'assurer que des changements soient notables au sein des organisations scolaires. Ce projet s'inscrivant dans une démarche évaluative, les effets du programme ont été documentés en s'inspirant du modèle à quatre niveaux d'impact hiérarchisés de Kirpatrick, qui consiste à évaluer la satisfaction générale des participants (niveau 1 : réactions), les apprentissages qu'ils ont effectués (niveau 2 : connaissances), le transfert vers la pratique de ces apprentissages (niveau 3 : comportements) et, enfin, l'impact du programme dans l'organisation scolaire (niveau 4 : résultats). À l'issue de ce programme, et malgré les obstacles inhérents à ce type de projet, l'évaluation témoigne des retombées positives, autant pour les professionnels que pour les organisations scolaires. Bien que globalement positif, le bilan de cette expérience soulève plusieurs enjeux et défis auxquels sont confrontés les milieux scolaires. Pour contrer ces difficultés, il s'avère opportun d'utiliser une approche de collaboration, qui semble une voie à privilégier pour assurer la formation continue du personnel scolaire et soutenir une collaboration efficiente entre les universités et les organisations scolaires.

## **9. Évaluation de la performance de la *Clinique universitaire de physiothérapie de l'Université Laval* : méthodologie et résultats**

*Cynthia Fauteux (U Laval), Marie-Ève Lamontagne (U Laval), Kadija Perreault (U Laval), Richard Debigaré (U Laval), Hélène Moffet (U Laval) et Marc Perron (U Laval)*

Contexte : En avril 2016, la Clinique universitaire de physiothérapie (CUP) de l'Université Laval ouvre ses portes. Elle vise deux objectifs pédagogiques : fournir des expériences de formation

clinique complémentaire à la formation académique et concevoir des approches novatrices en supervision. Une évaluation de la performance de la CUP a été effectuée pour ses six premiers mois d'activité, en ciblant plus spécifiquement la production de services, l'atteinte des objectifs et la capacité à s'adapter à son environnement et aux changements.

**Méthodologie :** La performance de la CUP a été évaluée en utilisant un devis mixte, incluant des approches quantitatives et qualitatives. Quatre sources de données ont été utilisées afin de répondre aux questions de l'évaluation, soit : 1- des indicateurs de performance tirés de bases de données cliniques et administratives ; 2- des groupes de discussion ; 3- des entrevues individuelles semi-structurées en personne ; et 4- des entrevues téléphoniques structurées. Le cadre conceptuel d'Évaluation globale et intégrée de la performance des systèmes de services de santé (EGIPSS) de Champagne et al. (2005) a été utilisé.

**Résultats :** Les données démontrent que la CUP répond adéquatement aux besoins de placements cliniques, et qu'elle contribue également au développement de compétences cliniques complémentaires aux autres milieux de la région. Il a été également mis en lumière que la CUP était un milieu favorisant la création de nouvelles formules de supervision, mais que cet aspect devait être développé davantage.

**Conclusion :** Dans un objectif d'évaluation de programme, cette démarche s'est avérée pertinente afin de mesurer la performance de la CUP. Les résultats ont permis d'orienter les priorités futures afin d'optimiser la formation clinique et soutenir le développement d'innovation en supervision de stage.

## **10. Le raisonnement évaluatif des examinateurs de langue seconde dans l'évaluation de la compétence en expression orale**

*Emine Ince (UQTR) et Micheline-Johanne Durand (UdeM)*

Les nombreux immigrants qui arrivent au Québec doivent réussir des examens de langue française pour assurer leur intégration professionnelle et sociale. Cela représente un enjeu élevé d'une part et, d'autre part, les examinateurs exercent leur jugement qui se caractérise par leur sévérité ou leur indulgence.

En effet, la validité des jugements des examinateurs est tributaire de facteurs divers comme leur formation en évaluation, leur expérience d'enseignement, leur langue maternelle, leurs valeurs et croyances personnelles. De ce fait, les examinateurs peuvent être des variables ayant le pouvoir d'influencer la note d'une performance. Lors d'une opération d'évaluation, l'utilisation d'outils tels que les grilles d'évaluation permet aux examinateurs de se fonder sur une norme commune afin de s'orienter vers une évaluation qui soit la plus juste et la plus fiable. Cependant, il est difficile de s'entendre sur une culture commune d'évaluation.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'évaluation dans le domaine des langues secondes dans une visée certificative, et plus spécifiquement à la démarche évaluative des examinateurs lors de performances en expression orale.

Notre recherche sera orientée sur la question des divergences entre examinateurs en partant d'une analyse de leurs activités de raisonnement. Autrement dit, nous tenterons de comprendre les processus cognitifs qui conduisent aux jugements et à l'établissement d'une notation, signe d'un succès ou d'un échec.

L'approche que nous défendons entend montrer que la validité n'est pas la propriété d'une méthode mais la qualité d'un raisonnement.

Nous comptons mener une recherche qualitative dans le cadre de l'examen officiel TEF (Test d'évaluation du français) qui est donné à l'Université McGill à Montréal.

## **11. Le mentorat comme outil d'évaluation**

*Roula Hadchiti (U Laval), Éric Frenette (U Laval) et Marc Dussault (UQTR)*

Le directeur d'établissement scolaire est le premier responsable de la réussite de son établissement et de son efficacité. Il doit actualiser régulièrement ses connaissances, ses attitudes, ses habiletés professionnelles et sociales afin de se mettre à jour et de permettre à l'établissement de réaliser sa mission (Ntibanyendera, 2010). Ce défi est encore plus grand pour les nouvelles directions d'établissement scolaire et peut mener à l'épuisement, voire à l'abandon (Gravel, 2013). Pour réussir leur insertion professionnelle, les directions d'établissement scolaire ont besoin d'accompagnement. Le mentorat s'inscrit dans le concept de l'insertion professionnelle comme outil d'accompagnement (L'Hostie et Boucher, 2004), contribuant au développement de carrière, à l'acquisition des compétences, au maintien en emploi et au bris de l'isolement en début de carrière (Duchesne, 2010). Cependant, peu de modèles portant sur le mentorat sont adaptés au domaine de la gestion scolaire. L'objectif de cette communication consiste à proposer un modèle sur les pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire (PRMD) adapté au domaine de la gestion scolaire. Pour ce faire, une analyse documentaire a été effectuée afin d'évaluer le concept de mentorat et de répertorier les différents modèles. Cinq PRMD dans le domaine de la gestion scolaire ont été retenus (coaching, encadrement professionnel, counseling, tutorat et supervision) visant le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement scolaire et permettent de faire la synthèse de différents modèles du mentorat dans la littérature. L'évaluation des caractéristiques du mentorat a permis de tracer des liens avec le style de leadership et les compétences émotionnelles. Quatre compétences émotionnelles ont été repérées : la connaissance de soi, la gestion de soi, la conscience sociale et les aptitudes sociales. Quant au leadership, celui transformatif est le style le plus présent.

## **12. L'adaptation des professeures et des professeurs dans les changements apportés à l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) dans les établissements universitaires**

*Jean-Marc Nolla (U de Sherbrooke), Julie Lyne Leroux (U de Sherbrooke) et France Jutras (U de Sherbrooke)*

L'intégration du numérique contribue à l'ouverture des universités à la FAD (Julien, 2016). Les TIC apportent de nouvelles pratiques pédagogiques et suscitent de nouvelles situations d'évaluation des apprentissages (Farris, 2016). Le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages connaît des bouleversements qui ont trait au renouvellement d'outils et des méthodes d'évaluation (Loisier, 2011). L'essor des TIC dans un domaine aussi sensible que celui de l'évaluation des apprentissages génère des tensions chez les professeures et professeurs tant sur le plan de la conception que sur celui de l'instrumentation de l'évaluation des apprentissages à l'université (Karsenti, 2013). La responsabilité professionnelle dans le

cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD à l'université impose des adaptations nouvelles pour les professeures et les professeurs (Dietrich, 2011). Toutefois, et alors que plusieurs écrits empiriques permettent de confirmer l'existence des transformations par les TIC sur le plan de l'offre de formation (Allen et Seaman, 2013; Allen et al., 2007; Bowen et al., 2014; Depover et Orivel, 2012), des situations pédagogiques (Karsenti et Collin, 2010; Karsenti et al., 2013; Paivandi et Espinosa, 2013; Poteaux, 2013) et d'évaluation des apprentissages (Audet, 2011; Blais et Gilles, 2011; Hallas, 2008; Kearns, 2012), il conviendrait de savoir comment les professeures et les professeurs d'université s'adaptent aux changements dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD dans les établissements universitaires. C'est cette question qui nous intéresse dans le cadre de ce projet de thèse. Nous en présentons l'état d'avancement. Le premier chapitre a trait au contexte de la recherche, celui des transformations reliées aux TIC dans les universités de l'OCDE. Le deuxième chapitre comporte les principaux référents théoriques fondés sur une recension systématique des écrits sur la question de l'adaptation des professeures et des professeurs d'université au changement dans l'évaluation des apprentissages en FAD. La méthodologie est abordée dans le troisième chapitre.

### **13. Les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1ère année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves**

*Alexie Brind'Amour (UQAR), Julie Mélançon (UQAR) et Marie-Hélène Hébert (TÉLUQ)*

Depuis l'arrivée de la réforme en 2001, les exigences et prescriptions ministérielles en matière d'évaluation ont été modifiées à plusieurs reprises. De l'évaluation des compétences à l'évaluation des connaissances et stratégies, en passant par l'arrivée du bulletin unique, les habitudes d'évaluation des enseignantes ont dû s'adapter aux nouvelles réalités. Bien que des recherches aient été réalisées en contexte québécois sur les pratiques certificatives et formatives des enseignantes, les données qui concernent l'évaluation de la lecture en première année du primaire sont encore très partielles et ne brossent pas un portrait actuel de la situation. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser à la manière dont les enseignantes évaluent leurs élèves, et ce, dans le contexte des premiers apprentissages en lecture. Nous posons donc la question de recherche suivante : Quelles sont les pratiques évaluatives déclarées et actuelles des enseignantes de première année du primaire à l'égard de la compétence à lire des textes variés (MEQ, 2001)? Afin d'y répondre, nous avons sondé des enseignantes de première année d'une commission scolaire québécoise à l'aide d'un questionnaire autorapporté composé de 25 questions ouvertes et fermées. Dans le cadre de la présente communication, les résultats de l'étude seront exposés et discutés à partir de la littérature existante.

### **14. Identifier les apprentissages et évaluer les potentiels pédagogiques des jeux vidéo**

*Esteban Giner (U Paris-Est)*

Au début des années 2000, les jeux vidéo ont suscité un engouement pour leurs potentielles plus-values pédagogiques. Ces jeux informatiques s'étaient déjà illustrés dans les années 1990

avec des séries dites « ludo-éducatives » telles que la série des « Adibou » (Cocktail Vision, 1990) ou encore la série des « Passeports » (des adaptations des cahiers d'exercices de vacances). Originellement dirigé vers un public enfant, ce genre vidéoludique s'est aussi peu à peu orienté vers des questions de formation continue avec l'apparition des *serious game*, des jeux vidéo servant des objectifs institutionnels de formation, de sensibilisation ou d'adhésion. En parallèle de ces productions, les recherches se sont aussi orientées vers l'observation d'apprentissages possibles à travers les jeux vidéo. Berry (2012) a notamment travaillé sur les apprentissages en situation informelle (discussions entre joueurs, lectures de paratextes, etc.) et les travaux d'Alvarez ont quant à eux porté sur la façon de proposer un contexte formel d'apprentissage en se reposant sur des dispositifs de jeu détournés de leur objectif initial : « si le Serious Game est conçu initialement pour associer un dispositif de jeu et des fonctions utilitaires, le Serious Gaming consiste à s'appuyer sur un jeu existant pour lui associer a posteriori une finalité utilitaire » (Alvarez, 2015). Ainsi, ces deux auteurs s'intéressent non pas aux apprentissages potentiels contenus dans un jeu vidéo mais plutôt aux apprentissages qui peuvent émerger dans une situation plus large et englobant l'objet vidéoludique. Afin de prendre le contrepied de ces recherches, nous proposons une grille d'analyse à partir des travaux de Leclercq et Poumay (2008) permettant d'identifier les approches pédagogiques contenues dans les jeux vidéo ainsi qu'une méthodologie d'enquête permettant de déterminer es différents apprentissages possibles en fonction des différents profils de joueurs-apprenants.

# Communications orales E ou atelier

**Le vendredi 17 novembre 2017**

**14 h 15 à 15 h 45**

*Château Frontenac*

## Atelier interactif - Salle Beauharnois

**Méthodologie qualitative et outils adaptés au contexte des lycées professionnels français. Des résultats variables pour les nouvelles modalités certificatives**

*Sabine Coste (U de Lyon) et Françoise Lantheaume (U de Lyon)*

L'évaluation certificative dans les lycées professionnels français repose essentiellement sur le Contrôle en cours de formation (CCF) dont les épreuves sont disséminées tout au long de la formation. Pour étudier les effets d'une réforme modifiant ce dispositif, notre étude montre que selon les niveaux auxquels l'analyse se place la compréhension et la mise en œuvre varient. Ainsi les inspecteurs (niveau macro) voient en ce dispositif une modalité qui contribue à améliorer la réussite scolaire alors que les enseignants (niveau micro) le vivent différemment, épreuve dans l'exercice du métier, opportunité pour l'innovation ou situation dynamisant leur professionnalité. Le CCF vient modifier la « forme scolaire » (Vincent, 1994) et engage les enseignants dans une réflexion sur leur métier et les contenus enseignés pour rendre les élèves acteurs de leur propre réussite. Quant à l'établissement (niveau méso), il joue aussi un rôle différenciateur dans la façon de vivre, d'organiser et de valoriser ces épreuves certificatives. Les résultats développés montreront, à partir d'une méthodologie adaptée aux différents contextes étudiés et mobilisant les logiques d'action (Boltanski et Thévenot, 1991) associées aux outils de la clinique de l'activité (Clot, 1999), comment une réforme peut engendrer des mises en œuvre variées et produire des modifications conséquentes ou non des pratiques enseignantes. Les résultats de ces études montreront combien une réforme peut agir sur la professionnalité des enseignants (Rayou et van Zanten, 2004 ; Coste, 2015) ou bouger le métier (Lantheaume, Bessette-Holland, Coste, 2008), et cela, de façon variable selon les contextes d'exercice et la dimension collective du travail. Dans l'atelier seront présentés des données du corpus recueilli et des outils méthodologiques qui ont permis d'amener aux résultats présentés. La particularité de ces enquêtes est de présenter des espaces d'enseignement peu étudiés en France où les élèves sont encore majoritairement orientés par défaut.

## Salle Montmagny A

**1. Pratiques d'évaluation des acquis, ancienneté et attitudes face à l'évaluation**

*Marc Romainville (U de Namur), Pascal Detroz (U de Liège), Amélie Auquier (U de Liège) et Aurélie Piazza (U de Liège)*

La présente communication est issue d'une recherche plus globale visant à identifier et à mieux comprendre les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants auxquelles recourent les

enseignants de l'enseignement supérieur et en particulier les facteurs personnels (ancienneté, attitudes vis-à-vis de l'évaluation...) et contextuels (année d'étude, taille du groupe, disciplines...) qui influencent ces pratiques. Les données ont été recueillies en 2016, d'une part, au moyen d'une enquête en ligne (élaborée à l'aide du logiciel d'enquêtes Qualtrics) auprès d'enseignants de l'enseignement supérieur belge francophone, que ce soit à l'Université ou en Hautes Écoles (2292 réponses), et d'autre part, au moyen de 37 entretiens semi-structurés individuels réalisés auprès d'un échantillon de ces mêmes enseignants dans des filières d'études contrastées. Les résultats présentés dans le cadre de cette communication ont trait à l'impact de deux variables personnelles : l'ancienneté des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis de l'évaluation. Autrement dit, on cherchera à savoir si l'ancienneté et le développement professionnel qui l'accompagne traditionnellement ont des incidences sur le type de pratiques d'évaluation des acquis des enseignants. En particulier, recourent-ils à des outils de plus en plus diversifiés ou ont-ils tendance à se spécialiser dans l'un ou l'autre ? Et si oui, pourquoi ? Accentuent-ils par ailleurs le recours à l'évaluation continue par rapport au poids du contrôle terminal ? On cherchera ensuite à comprendre comment les pratiques se reconfigurent en fonction des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'évaluation et en particulier vis-à-vis de sa fonction et de son rapport à l'apprentissage : dans quel sens une conception davantage intégrative de l'évaluation colore-t-elle les pratiques déclarées d'évaluation ?

## **2. Le défi du développement des outils d'évaluation dans un contexte de design centré sur l'apprenant et d'apprentissage autodéterminé**

*Nadia Kichkina Stoyanova (U Laval)*

Le maintien de la santé cognitive et la préservation de la vitalité du fonctionnement cognitif sont étroitement reliés au mode de vie des individus et à leur parcours de vie (Reuter-Lorenz et Park, 2014). La conscientisation et la simple connaissance des comportements favorisant la santé cognitive s'avèrent insuffisantes, il est important de découvrir des méthodes et des interventions qui facilitent l'adoption des comportements favorables à la santé cognitive et ainsi de contribuer à la qualité de vie et à l'autonomie des adultes (Ritterband, Thorndike, Cox, Kovatchev et Gonder-Frederick, 2009).

Dans cette optique, la présente recherche poursuit l'objectif de concevoir et de mettre à l'essai un environnement TIC éducatif, interactif et sur mesure qui permettra aux adultes âgés de plus de 50 ans d'améliorer leurs connaissances des effets bénéfiques qu'auraient sur le fonctionnement cognitif l'activité physique, l'activité mentale stimulante ainsi que l'alimentation saine, et surtout de les accompagner dans un processus de changement de multiples comportements. Prenant en considération la diversité de la population vieillissante, le parcours de vie unique de chaque individu, l'intégration et l'utilisation des nouvelles technologies s'avèrent incontournables et surtout très prometteuses. Dans un contexte de design centré sur l'apprenant et d'apprentissage autodéterminé (Deci et Ryan, 2000), l'évaluation occupe une place déterminante dans cette recherche. Elle se déroulera en plusieurs étapes : le prétest pour la construction du profil de l'apprenant, l'évaluation longitudinale des connaissances et des comportements, le posttest ainsi que l'évaluation de l'utilisation et de la satisfaction de l'environnement TIC éducatif.

La présente communication met l'accent sur les choix, l'adaptation et le développement des questionnaires de diagnostic, d'autoévaluation et des outils de collecte des données, ainsi que

les défis présents à ce jour. La démarche suggérée peut s'avérer inspirante pour d'autres chercheurs qui souhaitent concevoir des environnements d'apprentissage similaires.

### **3. Planifier les objets d'évaluation pour mieux cibler l'enseignement : exemples d'enseignants du primaire**

*Nicole Monney (UQAC), Catherine Duquette (UQAC) et Christine Couture (UQAC)*

Cette communication présente les résultats issus d'un projet de recherche collaborative mené auprès d'enseignants du primaire. L'objectif principal de ce projet était d'analyser les pratiques de planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages en univers social et en science et technologie. Le projet s'intéressait plus précisément aux pratiques liées à l'évaluation formative considérée comme un levier à la réussite scolaire (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Black et William, 1998 ; Deaudelin et al., 2007 ; Hadji, 2015 ; Morrissette, 2009 ; Scallon, 2004). Cette fonction de l'évaluation vise à offrir du soutien explicite à l'apprentissage plutôt qu'une sanction (Morrissette, 2011). Cette communication présente le processus de co-constructions d'outils d'évaluation validés par les enseignants qui leur a permis de prioriser l'apprentissage de l'élève au lieu de l'obligation de rendre une note chiffrée au terme d'une étape (Baribeau, 2009 ; Bélair et Dionne, 2009 ; Bellehumeur et Painchaud, 2008 ; Laurier, 2014 ; Laveault, 2014 ; Mottier Lopez et Cattafi, 2008 ; Wolfs, 2008). De plus, les résultats mettent en évidence l'arrimage entre les objets d'enseignement ciblés par les didacticiens en US et en ST et les objets d'évaluation ciblés dans les cadres d'évaluation du MELS (2009). Cet arrimage a semblé bénéfique pour les enseignants, qui soulignent avoir gagné en liberté en ciblant d'abord les objets d'évaluation pour ensuite y greffer les objets d'apprentissage.

### **4. Construction et validation d'un questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire des élèves du primaire au Québec**

*Arapi Enkeleda (U Laval) et Philippe Tremblay (U Laval)*

Un consensus se dégage des écrits scientifiques quant aux retombées positives de l'implication parentale sur la réussite scolaire (Epstein, 2009 ; Wilder, 2014). La définition de l'implication parentale demeure complexe et ne fait pas consensus parmi les chercheurs. Sur le plan théorique, ses assises théoriques reposent notamment sur les modèles d'Epstein (1987-2009), de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Hornby et Lafaele (2011), etc. Sur le plan de l'opérationnalisation du construit, le nombre de dimensions fluctue d'une étude à l'autre, soit au niveau international (Chen et Gregory, 2010 ; Fan et al., 2012 ; Karbach et al., 2013), soit au niveau national (Deslandes, 1996 ; Bérubé et al., 2007 ; Larivée, 2011). Il n'existe toutefois pas de consensus concernant la définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire et très peu d'outils francophones sont disponibles pour mesurer l'implication des parents. L'objectif de cette étude vise à évaluer la validité d'un questionnaire qui mesure l'implication parentale (QIMPP) dans le suivi scolaire.

Le QIMPP est élaboré à partir des questionnaires de Sheldon et Epstein (2007), de Hoover-Dempsey, Sandler et Walker (2005) et de Fantuzzo et al. (2013). Pour ce faire, les sept étapes de la validation transculturelle de questionnaires selon Valerand (1989) ont été suivies. L'échantillon de validation incluant 239 parents d'élèves du primaire a été recueilli dans sept écoles situées dans la région de Québec.

Les résultats indiquent que le questionnaire présente une bonne validité de construit ainsi qu'une validité prédictive satisfaisante. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont permis de produire un modèle de l'implication parentale comportant cinq dimensions : le rôle et les compétences parentales, la communication école-famille, le bénévolat et la prise de décision. Le QIMPP se révèle un bon outil pour tenir compte de l'implication des parents dans le cadre de la collaboration école-famille-communauté.

## Salle Haldimand

### **1. La persévérance aux études en tant qu'objet d'évaluation : l'effet des caractéristiques préadmissions et de l'expérience du système universitaire**

*Alexis-Salvador Loyé (U Laval) et Éric Frenette (U Laval)*

La persévérance aux études universitaires est une problématique à l'Université d'Ouagadougou au Burkina Faso. Kobiané et Pilon (2013) indiquent que l'issue de la première année est caractérisée par des taux de promotion faibles (moins de 50 %), des abandons élevés (26,8 %) et des redoublements de l'ordre de 13,2 %. La proportion d'étudiants ayant fait un parcours sans faute (sans redoublement ni interruption) jusqu'à la quatrième année est très faible dans l'ensemble, inférieure à 30 %, puis à 20 % à partir de 2003-2004.

La persévérance aux études a fait l'objet de nombreuses études. Parmi les modèles théoriques sur la persévérance, celui de Tinto (1997) basé sur la théorie interactionniste est considéré comme le plus robuste (Chenard, 2005) et est le plus utilisé (Braxton et Hirschy, 2005). Il comprend huit séquences chronologiques. Dans la présente recherche, l'effet de deux séquences (caractéristiques préadmissions et expérience du système universitaire) sur la persévérance aux études est évalué en prêtant une attention particulière au contexte africain et burkinabè en particulier. La méthodologie utilisée recourt à une analyse documentaire à partir de mots clés dans les banques de données. Plus valide et fiable pour repérer et synthétiser les connaissances existantes, la méthode des revues systématiques est utilisée (Landry, 2009). Les résultats de l'analyse des 12 articles retenus révèlent l'existence de liens entre les caractéristiques préadmissions, l'expérience du système universitaire et la persévérance aux études, et ce, malgré la multiplicité de définitions de la persévérance aux études. Les résultats présentent des différences selon le type de données, les méthodes d'analyse et le contexte. Peu d'information est obtenue sur la persévérance aux études dans les contextes africains ou similaires. Les résultats pourraient suggérer aux décideurs politiques et institutionnels des stratégies à mettre en place pour améliorer la persévérance aux études.

### **2. Jugement professionnel et éthique en évaluation : méthodologie novatrice appliquée dans le cadre d'une thèse**

*Martin Roy (UQAM), Lise Bessette (UQAM) et Nathalie Michaud (UQAM)*

Plus de deux décennies après l'implantation de l'APC, il existe toujours un écart entre ce qui est fait et ce qui est prescrit chez les enseignants, notamment concernant les dispositifs d'évaluation. Selon Lasnier (2014), Leroux (2009), Scallon (2004) et Tardif (2006), les enseignants adoptent une pratique d'évaluation consistant en l'addition de résultats afin de

déterminer la note finale. L'enseignant devrait plutôt cumuler, voire trianguler (Allal et Mottier Lopez, 2009), les traces, et sources, afin de porter un jugement (Savoie-Zajc, 2013) sur l'ensemble des manifestations de la compétence lors des évaluations (Leroux, 2016). Toutefois, Scallon (2015) soulève que la méthodologie pour y parvenir n'est pas encore maîtrisée. Plusieurs auteurs en évaluation mettent l'accent sur l'importance du jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Laveault, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004, 2015), qui se doit aussi d'être éthique (Bélair, 2014), d'où sa place prépondérante dans l'évaluation dans une APC. D'ailleurs, le jugement suppose une approche plus qualitative (Perrenoud, 2001). Toutefois, selon Perrenoud (2001), il est difficile pour les enseignants de porter un jugement qui est considéré comme plus subjectif que les notes. D'après Jutras (2007), être formé au jugement professionnel est la base d'une éthique professionnelle chez l'enseignant. Cependant, pour enseigner au collégial, quoiqu'encouragé, il n'est pas requis d'avoir une formation en pédagogie. Afin de documenter le jugement en évaluation, la recherche prévoit suivre une dizaine d'enseignants au cours d'une session. Il s'agira alors d'une étude multi-cas. Il y aura collecte de données avec des entretiens semi-dirigés en plus de documents en lien avec la démarche d'évaluation (planification, prise d'information, jugement, décision et communication). L'observation sera également utilisée afin de documenter le vécu (réflexions) de l'enseignant au moment de l'étape du jugement. La communication exposera le début d'un projet de thèse novateur.

### **3. Développer la compétence à évaluer chez les futurs enseignants : à la recherche d'une cohérence dans la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation au sein d'un cours**

*Nathalie Michaud (UQAM) et Martin Roy (UQAM)*

Les programmes universitaires de formation à l'enseignement comportent généralement un cours axé sur le développement de la compétence à évaluer les apprentissages. Cet acte professionnel (Jorro, 2016) qu'est l'activité évaluative comporte plusieurs défis, car le jugement posé sur la compétence de l'élève peut mener à des décisions lourdes de conséquences (Desautels, Gohier et Jutras, 2015). En sachant que celles-ci ont un impact sur l'avenir de l'élève (Jeffrey, 2013), former à évaluer revêt toute son importance.

Dans un souci de cohérence, le cours en évaluation doit être exemplaire dans ses façons de faire, et ce, autant dans sa fonction formative que dans sa fonction certificative. C'est-à-dire que le professeur doit soumettre les étudiants à une évaluation qui respecte les valeurs, les principes, les caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences telles que prônées dans le cours. Notamment, trois qualités essentielles, la pertinence, la validité et la fiabilité (De Ketele, 2014 ; Mottier Lopez, 2015), doivent caractériser le dispositif d'évaluation.

Dans le cadre d'un cours en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur, une professeure et un chargé de cours ont travaillé de concert afin d'améliorer le dispositif d'évaluation utilisé. Pour ce faire, ils ont notamment privilégié une démarche descriptive et interprétative (De Ketele, 2014), et ce, dans la perspective du jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Leroux, 2016 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015). Dans le présent exposé, nous décrivons les étapes qui ont permis de mettre en place ce dispositif ainsi que les différents éléments qui le constituent. La faisabilité, la perception des étudiants et les retombées souhaitées seront également discutées.

#### **4. L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire : l'ombre innommée de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants**

*Saïdou Segueda (UdeM), Joëlle Morrissette (UdeM) et Serigne Ben Moustapha Diédhiou (UdeM)*

Depuis quelques décennies, les universités sont influencées dans leur fonctionnement par plusieurs phénomènes, dont la massification et la réduction des financements publics, entraînant respectivement une nouvelle conception des rapports entre enseignants et étudiants universitaires (Trow, 2011) et une gestion managériale des universités dont l'évaluation sera une pièce centrale dans leur régulation (Lessard, 2014). Parallèlement, la recherche sur la problématique des évaluations en contexte universitaire a mis en lumière la dimension conflictuelle de l'évaluation, reconnue comme un objet d'enjeux et de tensions multiples (ADMEE, 2014). Notre hypothèse centrale soutient que les évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants façonnent leurs rapports sur divers plans, notamment la négociation des activités de travail, d'où la nécessité de relier ces évaluations mutuelles aux intérêts, aux projets et aux réseaux auxquels elles participent (Morrissette, 2009). Nous adossant à une perspective interactionniste qui considère l'évaluation dans ses dimensions processuelles et transactionnelles entre les acteurs, notre recherche documente comment ces évaluations transversales aux activités négociées en continu façonnent les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1<sup>er</sup> cycle. Pour ce faire, 11 observations dans 4 classes, 14 entretiens individuels avec 4 enseignants et 6 étudiants, et 3 entretiens collectifs avec les étudiants ont été conduits dans une faculté d'éducation d'une université montréalaise. Les données recueillies sont analysées selon la méthode de raisonnement à partir de cas (Becker, 2016). En prenant comme angle d'analyse le point de vue des étudiants, nous montrerons comment les compromis qu'ils négocient autour de ces activités sont construits à partir d'un regard centré sur les conséquences anticipées d'un objet innommé, l'évaluation.