



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : moteur ou frein à la qualité de l'évaluation au collégial?

Auteurs

Nathalie Michaud, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
michaud.n@uqam.ca

Martin Roy, professeur, Université du Québec à Montréal, Canada,
roy.martin.4@uqam.ca

Julie Lyne Leroux, professeure, Université de Sherbrooke, Canada,
julie.lyne.leroux@USherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative qui s'intéresse aux critères de qualité de l'évaluation certificative dans une approche par compétences (APC) tels que véhiculés par des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) en enseignement collégial. Dix politiques sont analysées afin de cerner si elles sont un moteur ou un frein à la qualité de l'évaluation certificative au collégial. Les résultats obtenus démontrent par les qualités véhiculées et les caractéristiques associées à l'évaluation certificative que les PIEA sont encore teintées de l'approche par objectifs (APO) et constituent un frein au déploiement de pratiques évaluatives alignées selon l'approche par compétences.

Mots-clés : critères de qualité ; évaluation certificative ; approche par compétences ; politique d'évaluation ; enseignement supérieur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Au Québec, l'enseignement au collégial (niveau postsecondaire) a introduit la formation par compétences au début des années 90. Découlant d'une réforme qui a introduit l'obligation de résultats (gouvernement du Québec, 1993), de nombreuses questions entourant l'évaluation des apprentissages ont été amenées en débat, en parallèle à la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Plusieurs décennies s'étant écoulées depuis la publication des documents fondateurs de cette réforme, cet article propose un regard critique de chercheurs. Nous décrivons brièvement le contexte dans lequel se déploient les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) au collégial, nous articulons les éléments qui guident l'établissement de ces politiques, puis nous présenterons des qualités de l'évaluation dans une approche par compétences. Les résultats de cette étude documentaire donnent notamment à voir les confusions qui se sont développées autour des qualités de l'évaluation dans les PIEA : validité, crédibilité, fiabilité, transparence, pertinence, cohérence, rigueur et équité. Puis, nous exposerons les difficultés observées et les enjeux que soulèvent les qualités énoncées dans les politiques d'évaluation des apprentissages sur l'évaluation des compétences.

Contexte et problématique

L'approche par objectifs (APO) a soutenu le développement des programmes et des pratiques d'évaluation en enseignement supérieur au Québec (Louis et Bédard, 2015; Nguyen et Blais, 2007). Elle vise l'évaluation de connaissances souvent décontextualisées, de comportements observables et de performances mesurables. Cette approche, où un tout peut être décomposé en plusieurs petites parties et que la somme des parties égale au tout, a parfois conduit au morcèlement des apprentissages, au détriment d'une construction plus globale et signifiante (Louis et Bédard, 2015; Nguyen et Blais, 2009; Roegiers, 2010; Scallon, 2015). Dans cette approche, l'évaluation des apprentissages met l'accent sur les objectifs d'un programme d'études en proposant une démarche sommative qui est caractérisée par un bilan cumulant les résultats partiels obtenus tout au long d'un cours (Scallon, 2004). Se distinguant de l'évaluation formative qui a une fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation certificative vise à informer sur le degré de maîtrise d'un ensemble d'objectifs pédagogiques (Bloom et al., 1971). L'évaluation certificative, qui se réalise à la fin d'une étape d'apprentissage, d'un cours ou d'un cycle de programme, s'appuie sur des interprétations normatives ou critériées (Laurier et al., 2005).

Alors que l'approche par objectifs et la perspective docimologique ont apporté une rigueur à la démarche évaluative (Nguyen et Blais, 2007) entre autres pour les examens qui peuvent être administrés à un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants et être corrigés de façon automatisée,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

plusieurs reconnaissent des limites à cette approche lorsqu'il est question d'évaluation de compétences, qui fait appel à des apprentissages plus complexes.

Au Québec, les programmes formulés par compétences au collégial ont été implantés progressivement à partir de 1993. Une compétence est définie par plusieurs comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant des ressources internes et externes afin de résoudre des tâches complexes d'une même famille (ANONYME; Roegiers, 2010; Scallon, 2015; Tardif, 2006). Un programme de formation formulé par compétences nécessite donc une transformation des pratiques évaluatives (Paquay et al., 2002; Scallon, 2004, Tardif, 2006). Premièrement, pour se développer, il faut considérer qu'une compétence requiert du temps (Lasnier, 2014; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). Alors, pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de réaliser des apprentissages, l'évaluation doit être planifiée pour le soutenir dans le développement de sa compétence. Deuxièmement, pour développer sa compétence, l'étudiante ou l'étudiant doit recourir à diverses ressources tant internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qu'externes (Lasnier, 2014; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). En cours d'apprentissage, il est possible d'évaluer isolément différentes ressources dans le but d'aider la communauté étudiante à apprendre. Cependant, à la fin de la période d'apprentissage, une évaluation portant seulement sur des connaissances n'est pas pertinente pour juger du niveau d'atteinte de la compétence. Troisièmement, l'évaluation dans une APC exige que la communauté étudiante réalise des tâches significatives, motivantes et réalistes (ANONYME; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). Quatrièmement, les tâches d'évaluation doivent être basées sur les critères de performance du programme d'études (Laurier, 2005; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006). C'est à partir des critères que le corps enseignant formulera les descriptions exprimant ses attentes. Cinquièmement, étant liée aux critères d'évaluation, l'évaluation se veut informative (Conseil supérieur de l'éducation, 2018; De Ketele, 2010, 2014; Lasnier, 2014; ANONYME; Mottier Lopez, 2015; Scallon, 2004). En fait, comme stipulé par le Conseil supérieur de l'éducation (2018), les pratiques d'évaluation critériées et qualitatives permettent de témoigner plus précisément des acquis et des améliorations souhaitées qu'une évaluation normative et le cumul de points. Sixièmement, une évaluation dans l'APC implique l'étudiante ou l'étudiant dans son évaluation (Conseil supérieur de l'éducation, 2018; Scallon 2015; Mottier Lopez, 2015). Parce que le corps enseignant souhaite développer l'autonomie de la communauté étudiante, les étudiantes et les étudiants doivent donc comprendre clairement les attentes qui leur sont communiquées. En s'appropriant ainsi les attentes et les critères d'évaluation, ils sont mieux outillés à jeter un regard critique sur leurs apprentissages. Finalement, l'évaluation doit permettre une évaluation de la compétence individuelle de l'étudiante ou de l'étudiant (Scallon, 2004). Lorsque vient le moment pour le corps enseignant de certifier une compétence, il s'assure que l'étudiante ou l'étudiant peut



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mobiliser ses ressources sans aide (Scallon, 2004). Alors, le corps enseignant planifie des tâches d'évaluation à réaliser individuellement. En contexte d'apprentissage cependant, une activité peut se réaliser en équipe, en collaboration.

Parallèlement au changement d'approche, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), un organisme d'assurance qualité public qui détient un statut d'organisme autonome et indépendant, est légalement instituée. Cette commission a pour mandat d'évaluer et de témoigner, pour tous les établissements auxquels s'applique le régime des études collégiales, la qualité de la mise en œuvre des programmes d'études et les PIEA (CEEC, 1994, 2012a, 2017; Conseil supérieur de l'éducation, 2015). Dès lors, le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) oblige les collèges à se doter d'une PIEA et à en assurer la mise en œuvre (CEEC, 1994, 2012a). Chaque établissement d'enseignement collégial détient la responsabilité d'élaborer sa propre PIEA définie comme étant un « document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et étudiantes et d'en témoigner » (CEEC, 1994, p. 11).

Dans le cadre de son mandat, la CEEC fournit un cadre de référence (1994, 2012a) afin d'aider les établissements dans l'élaboration de leur PIEA. Ce cadre énonce quatre principes directeurs : le premier concerne l'équité, le deuxième préconise des instruments d'évaluation de qualité, le troisième prône le respect des diversités des pratiques et le dernier oblige à la recherche d'une plus grande qualité de l'évaluation. De plus, ce cadre précise les composantes essentielles que doit contenir une PIEA. On retrouve, entre autres, les finalités (valeurs, orientations, principes), les moyens (règles, modalités, procédures) et les responsabilités. Par ailleurs, la CEEC reconnaît l'autonomie des collèges ainsi que leurs particularités. Les établissements sont donc en droit d'établir leurs propres règles.

En 2006, pour une première fois, la CEEC lance une opération qui interpelle tous les collèges afin qu'ils procèdent à l'évaluation de l'application de leur PIEA. Lorsque l'ensemble de l'opération se termine en 2012, la CEEC publie un rapport synthèse à partir des rapports individuels de chaque collège. Ce document présente l'ensemble des résultats de l'opération en regard de différents éléments, notamment des pratiques d'évaluation qui déterminent si l'étudiante ou l'étudiant a réussi son cours. La CEEC relève des lacunes importantes en lien avec l'épreuve finale des cours. Celle-ci consiste en une épreuve synthèse qui atteste si l'étudiante ou l'étudiant peut mobiliser et combiner un ensemble de ressources. Ainsi, l'évaluation de la compétence permet de certifier la réussite du cours. La CEEC mentionne que « certaines évaluations finales de cours ne sont pas de nature synthèse et ne portent pas sur la globalité de la compétence » (CEEC, 2012b, p.16). Aussi, la CEEC souligne d'autres difficultés en lien



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

avec les épreuves terminales, dont leur niveau taxonomique, leur pondération ainsi que leur nature : « La Commission constate également que certaines épreuves consistent en un travail d'équipe qui ne comporte aucune mesure individuelle permettant à l'étudiant de démontrer qu'il a atteint l'objectif du cours » (CEEC, 2012b, p.16). Pourtant, pour un cours donné, l'évaluation terminale compte dans la note finale qui contribue à déterminer la réussite ou l'échec du cours. Cette évaluation comporte donc un enjeu critique, car elle influence le parcours scolaire ou professionnel de l'étudiante ou de l'étudiant. Comme la décision de déclarer qu'une étudiante ou qu'un étudiant réussit un cours ou y échoue relève de la responsabilité professionnelle du corps enseignant, ce dernier doit alors prendre toutes les dispositions nécessaires pour assurer un jugement fiable.

Après cette opération d'envergure d'évaluation des PIEA, plusieurs collèges apportent des modifications à celles-ci. Cependant, nous nous demandons dans quelle mesure le contenu des PIEA fournit un encadrement qui permet d'assurer la qualité de l'évaluation dans une approche par compétences. Et dans ce contexte, comment peut-on définir ces critères de qualité ?

Les PIEA des collèges présentent les balises essentielles guidant l'évaluation des apprentissages de la communauté étudiante. Parce que les programmes sont formulés par compétences, conséquemment, le contenu des PIEA doit prendre appui sur l'approche par compétences et ainsi promouvoir la qualité de l'évaluation selon cette dernière. Mais quels sont les critères de qualité qui devraient encadrer l'évaluation selon l'approche par compétences?

L'objectif de la présente étude est donc de documenter la vision de l'évaluation des apprentissages sous l'angle de ces critères de qualité dans les PIEA. Plus spécifiquement nous tenterons d'identifier, de décrire et de définir les critères tels que présentés dans des PIEA. Également, nous désirons vérifier le respect des critères de qualité dans les descriptions de l'évaluation certificative et de l'épreuve finale de cours présentes dans des PIEA. Cet exercice critique a été fait par des chercheurs s'intéressant au milieu collégial afin de vérifier l'alignement entre les politiques et la littérature en évaluation des apprentissages.

Cadre de référence

Comme le soutient Mottier Lopez (2013), le paradigme de la mesure a fourni les balises nécessaires pour déterminer les critères de qualité à considérer dans la pratique évaluative. La préoccupation était de générer des notes avec le moins de biais possible. Dans une approche par objectifs, ces critères de qualité sont essentiellement les critères métrologiques ou psychométriques, soit la fidélité et la validité (Nguyen et Blais, 2007) et sont rattachés aux instruments de mesure. Par rapport à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'approche par objectifs, les critères de qualité en lien avec l'approche par compétences ont évolué (Lasnier, 2014). Cependant, Mottier Lopez (2015) stipule que le jugement professionnel est novateur à titre de cadre de référence pour réfléchir aux qualités des pratiques évaluatives inscrites dans une approche par compétences. Elle énumère les critères de qualité suivants : fiabilité, validité, rigueur, crédibilité, cohérence et transparence. D'ailleurs, AUTEURS (XXXX) identifient des critères de scientificité du jugement professionnel en lien avec le processus d'évaluation qui rejoignent en partie ceux nommés par Mottier Lopez (2015) : fiabilité, validité, cohérence, rigueur et transparence. Une avenue intéressante pour parler des critères de qualité est aussi proposée par Lafortune (2008). Elle transpose les critères de scientificité d'une recherche qualitative à la démarche d'évaluation dans une APC. Ces critères sont la validité, la crédibilité, la fidélité et la fiabilité. À ces critères, Roegiers (2017) ajoute la pertinence et la faisabilité. Par ailleurs, les critères de qualité, qui sont davantage liés aux instruments de mesure dans un paradigme de la mesure, doivent plutôt s'envisager à travers tout le processus d'évaluation, c'est-à-dire, la planification, la prise d'informations, le jugement, la décision et la communication. Dans un contexte d'évaluation, pour lequel les enjeux sont critiques, à la lumière des auteurs qui ont réfléchi aux critères de qualité dans une approche par compétences, pour les fins de notre étude, nous retenons donc les huit critères suivants : validité, crédibilité, fiabilité, transparence, pertinence, cohérence, rigueur et équité.

D'abord, en ce qui a trait à la validité, elle se définit comme étant la relation entre l'intention du corps enseignant et la collecte d'informations effectuée par celui-ci (Baribeau, 2015; Bélair, 2007; Gerard, 2008). Effectivement, un rapport étroit existe entre ce qui est enseigné, appris et évalué (Baribeau, 2015; Bélair, 2007; Gerard, 2008; Lafortune, 2008; ANONYME). Par ailleurs, le lien entre les tâches complexes et les compétences demeure important, mais on ne peut se satisfaire uniquement de celui-ci. Dans ce sens, Roegiers (2010) croit que la validité est liée au dispositif de recueil d'informations qui doit garantir la collecte de bonnes informations. Lemenu et Heinen (2015) abondent dans ce sens en mentionnant que les informations récoltées correspondent à celles recherchées.

Quant à la crédibilité, très proche du critère de validité, elle concerne aussi le choix du type d'information à recueillir, mais aussi les outils de jugement qui auront un impact sur la décision. Les informations recueillies doivent permettre de vérifier réellement ce que l'évaluateur veut vérifier (Baribeau, 2015; Roegiers, 2004). D'ailleurs, Laveault (2008) fait le parallèle entre la validité de la recherche et la crédibilité du jugement en évaluation. En bout de piste, le jugement et la décision qui sont fondés sur ces informations seront crédibles aux yeux de l'étudiante ou de l'étudiant (Hadji, 2012). Dans une approche par compétences, c'est l'utilisation de tâches complexes qui permettra d'inférer de la compétence.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La fiabilité se définit comme l'aptitude des résultats ou des informations à demeurer les mêmes peu importe la personne évaluatrice (Baribeau, 2015; De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2008; Lafortune, 2008; Lemenu et Heinen, 2015; ANONYME; Roegiers, 2004). En ce sens, le jugement du corps professionnel doit être fiable, ce qui implique que le professeur qui évalue une compétence doit prendre toutes les précautions pour que son jugement professionnel ne puisse être mis en doute. Du moins, si l'étudiante ou l'étudiant remet en question son résultat final, le corps professionnel doit pouvoir fournir les preuves qui attestent que sa décision est fiable. Par ailleurs, la triangulation des données est une stratégie à utiliser.

La transparence concerne l'ensemble du processus suivi (Scallon, 2015) et consiste à communiquer aux étudiantes et aux étudiants la planification des modalités d'évaluation. Elle se traduit par le fait d'explicitier et de rendre accessible aux étudiantes et aux étudiants les critères d'évaluation et les outils qui permettent de porter un jugement (Scallon, 2015; ANONYME; Mottier Lopez, 2015). Par ailleurs, le jugement posé qui mène à une décision doit être clair, de sorte que l'étudiante ou l'étudiant comprenne les arguments à la base de la décision.

La pertinence, quant à elle, tient surtout au fait que la situation appartient à une famille de situations de la compétence, c'est-à-dire à « un ensemble de situations cibles dont chacune est une occasion d'exercer la compétence » (Roegiers, 2004, p.110). Selon Roegiers, on peut établir la pertinence d'une décision lorsqu'il y a une adéquation au sein de la communauté concernée entre les informations recueillies et les critères de décisions, soit ceux par rapport auxquels on prend la décision de réussite (Lemenu et Heinen, 2015). Lorsque les tâches se rapprochent d'une situation authentique, elles auront une plus grande pertinence (Roegiers, 2017). Pour De Ketele et Gerard (2005), il s'agit du caractère approprié de la tâche en fonction des objectifs.

La cohérence réfère à l'alignement entre les compétences et les moyens utilisés pour les évaluer. D'ailleurs, la cohérence suppose que le dispositif d'évaluation prévoit des modalités d'évaluation formative et une articulation entre celles-ci et l'évaluation certificative. Bref, l'enseignant doit s'assurer que tous les moyens planifiés sont complémentaires et répondent en globalité à ce qui était visé dans le cours.

Par ailleurs, la rigueur est une qualité qui vient chapeauter l'ensemble des critères. Pour être rigoureux dans le processus d'évaluation, il faut passer par la transparence, la pertinence, la fiabilité, etc. Pourtant, comme mentionné par Lasnier (2014), les textes font peu mention de ce critère de qualité pourtant à la base de l'acte professionnel qu'est l'évaluation des compétences.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Enfin, peu importe qu'elle soit désignée sous l'étiquette de valeur (MEQ, 2003) ou de principe (CEEC, 2012a; Scallon, 2004), l'équité implique un évitement de biais (Baartman, Gulikers, et Dijkstra, 2013; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; MEQ, 2003) et impose que l'on tienne compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes (MEQ, 2003). D'ailleurs, la CEEC mentionne que l'évaluation des apprentissages doit être équitable, « c'est-à-dire être fidèle au contenu enseigné, permettre d'attester que l'étudiant a atteint les objectifs du cours selon les standards établis et implique que l'évaluation soit équivalente pour un même cours donné par des professeurs différents » (CEEC, 2012a, p. 7). Comme on peut le constater, la signification donnée à l'équité varie quelque peu d'un auteur à l'autre et est associée à d'autres critères tels que la fidélité et la validité.

Méthodologie

Pour répondre à notre objectif, nous avons utilisé la recherche documentaire se définissant comme une « recherche visant la réunion et l'organisation d'informations dans un domaine spécifique ou au regard d'un problème particulier » (Legendre, 2005, p. 1148). Étant préoccupé par la qualité de l'évaluation véhiculée dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) des établissements d'enseignement collégial, nous avons donc constitué notre corpus de ces dernières.

Cette recherche qualitative de nature exploratoire consiste à analyser des PIEA (n=10) de collèges francophones publics ou privés subventionnés faisant partie du réseau Performa. Les PIEA ont été sélectionnées de façon aléatoire parmi celles (n=50) recueillies à la suite d'une sollicitation par courriel en février 2015 auprès des répondantes et des répondants locaux Performa¹.

L'analyse des documents se formalise, selon Fortin (2010), par l'analyse de contenu qui est une analyse qualitative qui requiert une catégorisation de l'information recueillie. Pour se faire, une grille d'analyse de contenu a été construite à partir des critères de qualité de l'évaluation tels que présentés dans le cadre de référence. Comme unité d'analyse, l'énoncé a été retenu. Un énoncé correspond à une phrase ou à un ensemble de phrases.

L'analyse du contenu a donc été réalisée pour les dix PIEA en fonction des critères de qualité préalablement définis. La méthode utilisée est celle proposée par Gaudreau (2011) qui consiste à effectuer une analyse verticale et une analyse transversale des documents. Dans un

¹ Depuis 1973, dédié au PERfectionnement et à la FORMation des Maîtres au collégial, PERFORMA est fondé sur un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et des établissements collégiaux.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

premier temps, nous avons procédé à une lecture minutieuse d'une première PIEA afin de pouvoir repérer et associer chaque unité de sens en fonction des critères de qualité préétablis. Nous avons répété la procédure pour chaque PIEA. Un tableau-synthèse par PIEA regroupant tous les critères de qualité a été élaboré. Dix tableaux-synthèse ont donc été produits. Cette première phase correspond à l'analyse verticale telle que définie par Gaudreau (2011). Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons regroupé l'information des dix PIEA dans un autre tableau-synthèse, mais cette fois-ci, en fonction de chacun des huit critères de qualité. Cette étape est celle de l'analyse transversale (Gaudreau, 2011). Pour chaque critère de qualité, l'analyse a permis de déterminer si les politiques nomment le critère, le définissent et l'expliquent, y font référence sans le nommer ou n'y font aucune référence. De plus, nous avons effectué des analyses complémentaires des politiques quant aux caractéristiques liées aux concepts d'évaluation certificative et d'épreuve finale de cours.

Présentation et discussion des résultats

Critères de qualité de l'évaluation certificative

D'abord, rappelons que les huit critères de qualité de l'évaluation tels que présentés dans le cadre de référence sont : validité, crédibilité, fiabilité, transparence, pertinence, cohérence, rigueur et équité. La présence de ces qualités, la façon dont elles sont définies et s'articulent dans les politiques analysées ainsi que la façon dont elles sont définies dans le cadre de référence, laissent entrevoir si la politique de l'établissement d'enseignement collégial est un moteur ou un frein pour les pratiques d'évaluation. Dans un premier temps, nous présentons les résultats sous l'angle de chacune des huit qualités et dans un deuxième temps, sous l'angle de chaque PIEA.

En fonction des données analysées, le tableau 1 illustre la présence ou non de ces qualités dans les PIEA. Plus précisément, un code est attribué selon les aspects suivants : la qualité est nommée, une définition ou des explications de la qualité sont présentes ou la qualité n'est pas nommée, mais le texte y fait référence.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1 : Critères de qualité de l'évaluation dans des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Qualités		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Validité	●	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◇	◇	✓	●
	Crédibilité	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	●	✓	◇
	Fiabilité	●	◇	◇	●	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
	Transparence	✓	✓	✓	✓	➤	✓	✓	➤	✓	✓	➤
	Pertinence	●	✓	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	✓	◇
	Cohérence	✓	✓	✓	✓	✓	◇	◇	●	◇	◇	●
	Rigueur	●	◇	◇	●	◇	✓	●	◇	◇	✓	◇
	Équité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	●	✓	✓

LÉGENDE

- La qualité est nommée.
- ✓ Une définition ou des explications de la qualité sont présentes.
- La qualité n'est pas nommée, mais le texte y fait référence.
- ◇ Aucune mention

À la lecture du tableau 1, nous observons que la validité est un critère de qualité repéré dans sept politiques, dont six en donnent une définition qui rejoint le concept dans le paradigme de la mesure, c'est-à-dire qu'elle est associée à « la capacité à mesurer réellement ce qui doit être mesuré selon ce que l'on veut évaluer » (P6). Des particularités sont observées pour certaines PIEA. Deux politiques associent cette qualité aux instruments de mesure, une à l'information recueillie et une autre aux situations d'évaluation. Étant un concept fort important en évaluation, le fait que trois politiques n'en font aucune mention semble surprenant. Par ailleurs, la validité devrait être promue à l'intérieur des PIEA non pas uniquement en lien avec les instruments de mesure, mais avec le dispositif d'évaluation dans son ensemble.

La crédibilité, qui est proche parent de la validité, est définie dans une politique, mais ne rejoint pas le sens tel que mentionné dans le cadre de référence. Cette politique associe la crédibilité de l'évaluation au fait que l'étudiante ou l'étudiant doit être le « véritable auteur de l'évaluation » (P9). Quant à la fiabilité, seulement deux PIEA nomment cette qualité sans toutefois la définir.

La transparence est une autre qualité dont on remarque la présence dans les dix politiques analysées. La plupart des politiques indiquent que l'information concernant l'évaluation doit être précisée dans le plan de cours parce que dans le RREC (article 20), il est écrit, entre autres, que les modalités d'évaluation des apprentissages doivent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

apparaître dans le plan de cours et que celui-ci doit être transmis aux étudiantes et aux étudiants. Cette prescription peut expliquer la présence de cette qualité dans toutes les PIEA. Par contre, on remarque, à la lecture des PIEA analysées, que la précision des éléments à inclure aux plans de cours en lien avec l'évaluation est variable d'une politique à une autre. Par exemple, trois politiques indiquent que la pondération des modes d'évaluation doit être précisée, tandis que quatre mentionnent que l'échéancier doit être présent. En ce qui a trait aux critères d'évaluation, huit politiques exigent qu'ils soient communiqués aux étudiantes et aux étudiants comme dans cet extrait : « pour chaque épreuve, faire connaître aux étudiants les critères d'évaluation utilisés » (P10).

Une des politiques analysées aborde la pertinence : « L'évaluation est pertinente lorsqu'elle s'inscrit dans un ensemble cohérent où sont mis en adéquation les évaluations, les outils d'évaluation, les objectifs terminaux du cours ainsi que les compétences visées par le programme d'études. Le plan de cours reflète cette cohérence. » (P2).

Toujours au regard du tableau 1, on remarque que la cohérence apparaît dans sept politiques. L'analyse permet de faire ressortir que cinq parmi celles-ci en donnent une définition qui souligne les liens qui doivent être établis tantôt entre les outils d'évaluation et les compétences et tantôt entre les plans de cours et les programmes, comme l'extrait suivant le démontre : « Ainsi, plusieurs instruments permettent une évaluation authentique et cohérente avec les objets d'apprentissage » (P10).

Très peu de politiques mentionnent la rigueur comme étant un critère de qualité associé à l'évaluation. Une des politiques qui accorde de l'importance à cette qualité en parle dans les termes suivants : « L'évaluation doit porter essentiellement sur l'acquisition de la ou des compétences visées dans le programme ou le cours. Les résultats doivent refléter, avec le plus de justesse possible, le degré d'acquisition de la ou des compétences » (P6).

À la lecture du tableau 1, nous observons que l'équité est présente dans l'ensemble des PIEA analysées. La CEEC (1994, 2012a) ayant introduit l'équité dans sa définition d'une politique, il n'est pas étonnant que l'ensemble des PIEA étudiées en fasse mention. Rappelons que la Commission définit la PIEA comme étant un « Document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et étudiantes et d'en témoigner » (p. 9). De plus, la CEEC (2012a) présente cette qualité comme premier principe dans son cadre de référence en précisant que l'équité implique d'être fidèle au contenu enseigné. Cela permet d'attester que l'étudiante ou l'étudiant a atteint les objectifs du cours selon les standards établis et suppose que l'évaluation soit équivalente pour un même cours donné par des enseignantes ou des enseignants différents. (CEEC, 2012a). Dans la majorité des politiques étudiées, les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

établissements ont adopté la définition de la CEEC. Cependant, pour certaines PIEA, quelques précisions viennent baliser ce critère de qualité. Par exemple, deux politiques indiquent que dans le cas d'un même cours donné par plus qu'une enseignante ou qu'un enseignant, l'équité entraîne une pondération et des critères d'évaluation communs. Deux autres exigent une équivalence du degré de difficulté et d'exigence. Une autre stipule que l'étudiante ou l'étudiant possède « un droit de recours » (P9) pour chacune des évaluations. Une politique fait un lien directement avec d'autres critères de qualité tels que la transparence et la crédibilité. Enfin, deux PIEA indiquent que l'évaluation des apprentissages se fait de façon équitable sans rien ajouter.

De façon plus générale, on constate que seules l'équité et la transparence sont des qualités mentionnées par chacune des PIEA analysées. Leur présence est motivée par la CEEC qui fait de l'équité un principe incontournable et par le REEC qui prescrit les éléments à indiquer au plan de cours, dont les modalités d'évaluation. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de AUTEUR (XXXX) qui soulignait la présence de ces qualités dans les pratiques évaluatives du corps enseignant dans l'APC.

Dans un deuxième temps, toujours en lien avec le tableau 1, l'analyse de chaque politique nous apprend qu'aucune d'entre elles ne contient les huit critères de qualité. Cependant, on remarque que cinq politiques définissent de 4 à 6 critères et qu'elles ont en commun l'équité, la validité et la transparence.

À la lumière de cette analyse, nous constatons que les politiques ne présentent pas l'ensemble des critères de qualités de l'évaluation certificative dans une approche par compétences. Afin que les PIEA soient plus cohérentes avec une évaluation dans une APC, les critères devraient être décrits en lien avec le processus d'évaluation. En ne mettant l'accent que sur les instruments de mesure, il est probable qu'on perpétue l'approche psychométrique et qu'on freine ainsi la capacité d'une PIEA à promouvoir une évaluation de qualité dans une approche par compétences. En lien avec les principes énoncés par la CEEC dans son cadre de référence (1994, 2012a), il est inscrit : « En affirmant ces principes, la Commission reconnaît les responsabilités individuelles et institutionnelles, elle met l'accent sur l'équité de l'évaluation et elle insiste sur la qualité des modes et des instruments tout en ne cherchant pas à les standardiser » (p.8). Parce que les PIEA prennent appui sur ce document de la CEEC, pourrait-on envisager de le réviser afin de rendre plus explicite ce qu'est une évaluation de qualité dans une APC en énonçant l'ensemble des critères de qualité?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Évaluation certificative

En plus de l'analyse des politiques sous l'angle des critères de qualité, nous nous sommes intéressés au concept d'évaluation certificative véhiculé par celles-ci. Afin de mieux comprendre de quelle façon les PIEA véhiculent cette fonction de l'évaluation, nous avons identifié les caractéristiques qui y sont associées. Le tableau 2 présente les résultats.

Tableau 2 : Caractéristiques de l'évaluation certificative dans des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caractéristiques	Compétences	•	•	◇	•	•	•	•	•	•	•
	Éléments de compétences	◇	•	◇	◇	◇	•	◇	◇	◇	◇
	Objectifs	•	•	•	◇	◇	◇	◇	◇	•	◇
	Connaissances	◇	◇	◇	•	•	◇	•	◇	◇	◇
	Habilités	◇	◇	◇	•	•	◇	•	◇	◇	◇
	Attitudes	◇	◇	◇	•	◇	◇	◇	◇	◇	◇
	Évaluation continue	•	•	•	•	◇	◇	•	•	•	◇
	Jugement		•	•	◇	◇	◇	◇	◇	•	◇
	Décision	◇	◇	◇	◇	•	•	•	◇	◇	◇

LÉGENDE

- La caractéristique est nommée.
- ◇ Aucune mention.

Rappelons que les programmes d'études sont formulés par compétences. Or, l'évaluation doit porter sur le développement de celles-ci. L'analyse des politiques révèle que la plupart des PIEA ciblent les compétences comme objet d'évaluation, notamment lorsqu'il est question de l'épreuve finale de cours. Toutefois, le terme objectif est souvent utilisé en référence à la compétence qui se divise en objectifs et standards dans



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les devis ministériels. Dans toutes les PIEA, l'expression utilisée est évaluation sommative plutôt qu'évaluation certificative. Il est question d'évaluation continue qui se traduit par une addition des différents résultats obtenus. Par exemple, dans une PIEA, on indique que « l'évaluation sommative doit être étalée durant le déroulement d'un cours » (P3). Dans une autre politique, on précise que « L'évaluation sommative sert tout autant l'apprentissage puisqu'elle comporte des indications sur la progression de l'étudiant par rapport aux objectifs du cours » (P2). Un constat important est que les PIEA mettent l'accent sur une démarche sommative. Ce constat rejoint celui de certains auteurs (Bélanger et Tremblay, 2012; Lasnier, 2014, ANONYME, 2010). De plus, comme le montre le tableau 2, dans la description faite de l'évaluation sommative, on remarque que très peu de PIEA accordent une place au jugement professionnel du corps enseignant (ANONYME). De plus, la prise de décision est très peu évoquée. Nous constatons que ces politiques sont encore axées sur l'APO avec une évaluation sommative et gardent muet le jugement professionnel qui est central dans l'APC, freinent de manière importante les transformations des pratiques évaluatives telles que souhaitées dans une approche par compétences (Allal, 2021).

Épreuve finale de cours

En lien avec l'évaluation certificative dans une APC, l'aspect de l'épreuve finale de cours (ou épreuve terminale de cours ou épreuve synthèse de cours), nous renseigne aussi sur la conception de l'évaluation véhiculée par les politiques. Rappelons que l'épreuve finale de cours est une évaluation permettant de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant peut mobiliser et combiner un ensemble de ressources. Ainsi, cette démonstration permet d'assurer la réussite du cours. Le tableau 3 présente les caractéristiques associées à l'épreuve finale de cours telles que repérées lors de l'analyse des politiques.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 3 : Caractéristiques de l'épreuve finale de cours dans des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caractéristiques	Intégratrice	•	•	•	◇	◇	◇	•	◇	•	◇
	Synthèse	•	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
	Mobilisation de ressources	•	•	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
	Individuelle	•	•	•	•	◇	◇	◇	◇	◇	◇
	Tâche globale	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	•
	Pondération (%)	35 et +	35 et +	25-40	40 et +	30-50	30 et +	30 et +	30 et +	40 et +	40 et +

LÉGENDE

- La caractéristique est nommée.
- ◇ Aucune mention.

Quelques PIEA font ressortir le caractère intégrateur d'une épreuve finale de cours et précisent qu'elle doit être individuelle. En ce sens, cela vise ainsi sa validité, sa crédibilité et sa pertinence. Très peu mettent l'accent sur la capacité de l'épreuve à inciter les étudiantes et les étudiants à mobiliser un ensemble de ressources. Une seule politique mentionne qu'« elle doit placer l'étudiant dans une tâche globale ou un contexte qui se rapproche de la réalité » (P10). Cependant, toutes les PIEA donnent des indications sur la pondération minimale à accorder aux épreuves finales comme indiqué dans le tableau 3. Nous ne sommes pas assurés que l'épreuve finale de cours telle que véhiculée dans les PIEA soit un moteur pour encourager une évaluation de qualité dans une approche par compétences. Les propositions formulées ouvrent la voie à une diversité dont des évaluations morcelées et décontextualisées qui s'éloignent de pratiques souhaitées dans l'APC (ANONYME). Il serait pertinent que le caractère intégrateur soit repensé à l'intérieur du dispositif d'évaluation.



Conclusion

La PIEA étant le document prescriptif d'un établissement collégial qui encadre les pratiques évaluatives, l'objectif de cet article est de documenter le contenu des PIEA en lien avec les critères de qualité de l'évaluation dans une approche par compétences. Pour ce faire, dix PIEA ont été analysées sous l'angle de leurs qualités, mais aussi en lien avec les concepts d'évaluation certificative et d'épreuve finale de cours. Quoique le nombre de PIEA retenues dans le cadre de la présente recherche peut constituer une limite, les résultats exposent un écart quant à l'alignement des PIEA et l'évaluation des compétences dans une APC. En effet, cela soulève l'influence encore présente de l'APO sur certains aspects de l'évaluation et une confusion entre les deux paradigmes. L'absence de balises pour le corps enseignant du collégial responsable de la mise en œuvre des PIEA peut avoir des conséquences sur la cohérence des pratiques évaluatives qui doivent s'inscrire dans une APC. Nous formulons l'hypothèse que ce constat d'un écart quant à l'alignement génère des tensions entre les pratiques souhaitées et réalisées par le corps enseignant qui doit respecter des règles prescrites. Il semble que certaines de ces balises limitent une réelle mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans une APC. Cependant, il serait important de vérifier l'écart entre le prescrit et le réel.

S'il est certain que l'évaluation dans une approche par compétences nécessite une transformation des pratiques, selon les résultats obtenus, il n'est cependant pas assuré que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages favorisent les changements exigés. Pour que les PIEA soient réellement un moteur qui propulse une évaluation de qualité selon l'approche par compétences, elles devraient intégrer les critères de qualité dans le processus d'évaluation (ANONYME) plutôt que de mettre en scène des critères désincarnés. Par ailleurs, afin de cesser de perpétuer l'évaluation dans une approche par objectifs, il faut développer des dispositifs d'évaluation qui sollicitent le jugement professionnel du corps enseignant (ANONYME; ANONYME). Les PIEA doivent fournir les lignes directrices pour prendre ce virage et ainsi, évoluer (Laveault, 2014). Par ailleurs, en complémentarité avec une intégration des critères de qualité au processus d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences dans les PIEA, les changements souhaités seront davantage enchâssés dans un processus d'évaluation rigoureux. En plus de guider les praticiens, cette intégration pourra être soutenue par la formation continue (Laveault, 2014; Scallon, 2015) et documentée notamment par la recherche collaborative réunissant les chercheurs et les praticiens.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Allal, L. (2021). Évaluation : mesure, jugement, régulation. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p.7-18). PUQ.
- Baartman, L. K. J., Gulikers, J. et Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment and evaluation in higher education*, 38(8), 978-997. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.771133>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du secondaire IV et V des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8123/1/D2885.pdf>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Édition Labor.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p.181-196). PUO.
- Bélaïr, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Éditions Chenelière/AQPC.
- Bélaïr, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33189/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2017). *Bilan des résultats de l'an 2 du premier cycle d'audit 2015-2016 : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2017/03/saqc_bilan-an2_2017-03-01.pdf/



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2016). *Bilan des résultats de l'an 1 du premier cycle d'audit 2014-2015 : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2016/03/saqc_bilan-an1_2016-03-14.pdf/
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2013). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois: Orientations et cadre de référence*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2013/03/saqc_cadre-reference_2013-03-25.pdf/
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012a). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/05/piea_cadre-reference_2012-05-15.pdf/
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012b). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Pour des évaluations justes et équitables*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/02/apppiea_rapport_synthese_2012-02-06.pdf/
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1994). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec. http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/1994/02/piea_cadre-reference_aec_1994-02-24.pdf/
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui d'un DEC technique*. Gouvernement du Québec. <http://www.specs-csn.qc.ca/site-com/publications-divers/Conseil-superieur-education/frontieres-formations-college.pdf>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<http://www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>

- De Ketele, J.-M. (2013). *Les tâches complexes et leur évaluation. Entretien avec Jean-Marie de Ketele* [communication orale]. Journée d'étude en évaluation, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, Suisse.
- De Ketele, J.-M. (2014). Contrôles, examens et évaluation. Dans J. Bellerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p.407-418). Dunod.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 208, 19-32.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation inc.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gerard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences, guide pratique*. De Boeck.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Ministère de l'Enseignement supérieur de la Science.
https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31488/705603_coll_eges_xxie_1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck supérieur.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Guérin universitaires.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 2-14.
<https://www.erudit.org/en/journals/ef/2014-v42-n3-ef01595/1027402ar.pdf>
- Leclerc, K (2013). *Analyse comparative des politiques d'évaluation des apprentissages canadiennes francophones : Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec).
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24763>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants?* de Boeck.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 427-453). Presses de l'Université du Québec.
- Louis, R. et Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 197-249). Éditions Chenelière/AQPC
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Puf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur 2014*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. de Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148(4), 939-952. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2013-4-page-939.htm>
- Mottier Lopez, L. (2010). Perspectives conclusives : repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, L., C. Lebel, N. Sorin, et L. Lafortune (dir.), *Développement, évaluation et régulation des compétences professionnelles. Entre réflexions et pratiques* (p. 299-312). Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://www.erudit.org/en/journals/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar.pdf>
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-250. <https://www.pedagogie-medecale.org/articles/pmed/pdf/2007/04/pmed20078p232.pdf>
- Paquay, L., Defêche, N. et Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative? Quels apports de l'apprenant? Dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur, Spécial*, 8-11. http://www.ere-oca.com/documents/document_526.pdf
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence*. P.I.E. Peter Lang.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du renouveau pédagogique inc.

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