

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences
de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy

par

Marie-Josée Dupuis

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Décembre 2018

© Marie-Josée Dupuis, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Conception d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la
ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy

par
Marie-Josée Dupuis

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Lina Martel, M. Éd. Directrice d'essai

Lise Joly, M. Éd. Évaluatrice de l'essai

SOMMAIRE

Comme plusieurs collèges du Québec, le Cégep de Sainte-Foy offre des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) aux adultes désirant obtenir une reconnaissance officielle de leurs compétences. La personne qui souhaite se faire reconnaître des acquis au regard d'un programme d'études collégiales peut entreprendre une démarche de RAC selon les principes énoncés par le ministère responsable de l'enseignement supérieur et les modalités prévues dans chaque collège. L'accompagnement de la personne candidate qui entreprend cette démarche se fait grâce à l'implication des intervenantes et des intervenants en RAC, dont la conseillère ou le conseiller pédagogique de même que les spécialistes de contenu. Si les premiers ont la responsabilité de s'assurer du suivi de la démarche et de soutenir les spécialistes de contenu, les seconds assurent l'évaluation et l'accompagnement de la personne candidate. En 2015, les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC), qui ont le rôle de soutenir les services de RAC dans les collèges, ont élaboré des référentiels de compétences professionnelles des intervenantes et des intervenants en RAC. Cette définition de tâches dans le contexte de la RAC a permis de préciser le rôle et les fonctions de chaque intervenant, notamment ceux des conseillères et des conseillers en RAC dans l'accompagnement des spécialistes de contenu (CERAC, 2015a). Au Cégep de Sainte-Foy, la ou le spécialiste de contenu en RAC occupe une fonction qui est soumise aux règles de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs (PEP)¹. Compte tenu de la nature différente de la tâche en enseignement des professeurs et des spécialistes de contenu, et bien que les objectifs de la politique correspondent aux fonctions de travail, les outils et modalités prévus pour soutenir l'évaluation des compétences et le développement professionnel du personnel

¹ Lorsqu'il est question de la politique d'évaluation des professeurs (Sainte-Foy, 2014) dans le présent texte, il convient de préciser qu'elle s'applique aux professeuses et aux professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

enseignant, conviennent peu au contexte spécifique de la fonction de la ou du spécialiste de contenu en RAC.

Dans le cadre de cette recherche, la problématique met en évidence le manque de ressources pour effectuer l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en conformité avec la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (Sainte-Foy, 2014). Par le fait même, elle permet aussi de soulever que ce manque de ressources ne facilite pas l'encadrement des spécialistes de contenu par les conseillères et les conseillers en RAC puisque ces derniers sont contraints à utiliser des ressources non adaptées à leur travail.

Les bases de notre recherche sont fondées sur les écrits qui portent sur le concept de compétence professionnelle et des notions qui gravitent autour de ce concept pour en dégager des mesures pour son évaluation et son actualisation, notamment le sentiment d'efficacité personnelle. Considérés dans le contexte du milieu collégial, ces éléments du cadre de référence ont permis d'orienter notre recherche et viser deux objectifs spécifiques pour cet essai : la conception et la validation d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (Sainte-Foy, 2014). Lorsqu'il est question de l'évaluation de compétences professionnelles, la prise en compte des référentiels de compétences demeure cohérente avec la démarche de même que les dispositions institutionnelles pour en mesurer le développement.

Sur le plan méthodologique, notre essai est une recherche de développement d'objets qui s'inscrit dans la perspective d'une démarche qualitative. En se référant au devis méthodologique de Paillé (2007), et plus particulièrement par la production de matériel pédagogique, un dispositif méthodologique a été conçu en se déclinant en 4 ressources, notamment en cohérence avec les dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Ste-Foy: 1) une grille d'autoévaluation à échelle descriptive pour la ou le spécialiste de contenu en RAC lui permettant de se situer par rapport au développement de ses compétences au regard de son référentiel de compétences, 2) un guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu expliquant la démarche et l'utilisation de

la grille d'autoévaluation, 3) une grille d'évaluation à échelle descriptive pour soutenir la conseillère ou le conseiller en RAC qui souhaite accompagner la ou le spécialiste de contenu dans l'évaluation de ses compétences dans une perspective de développement professionnel, 4) un guide explicatif à l'intention des conseillères ou des conseillers en RAC expliquant la démarche et l'utilisation de la grille d'évaluation à l'intention des conseillères et des conseillers en RAC.

La validation du dispositif méthodologique auprès des intervenantes et des intervenants en RAC a permis une évaluation par les pairs (Paillé, 2007) pour déterminer la cohérence et la pertinence des ressources élaborées. Cette validation s'est effectuée à l'aide d'outils de collecte dont des questionnaires électroniques, des entrevues individuelles avec les spécialistes de contenu et un groupe de discussion réalisé auprès des conseillères et des conseillers en RAC participants, de même que les données du journal de bord de la chercheuse. Les données recueillies ont fourni des résultats probants pour améliorer le dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy. Ce sont principalement des améliorations concernant la formulation dans les écrits et l'adaptation des ressources afin d'assurer la transposition dans la pratique professionnelle du personnel intervenant en RAC. Les ressources constituant le dispositif méthodologique sont présentées comme résultat final de l'essai.

Les résultats de cette recherche nous démontrent l'adéquation du dispositif méthodologique conçu pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles des spécialistes en RAC par l'ensemble des intervenantes et des intervenants en RAC en cohérence avec l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	16
1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE.....	16
1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial.....	17
1.2 Le déploiement de la RAC dans le réseau collégial.....	18
1.3 La situation spécifique au cégep de Sainte-Foy	21
2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL SPÉCIALISTE DE CONTENU.....	22
2.1 Des compétences spécifiques pour la ou le spécialiste de contenu.....	23
2.2 Les exigences en rapport à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs.....	24
2.3 L'accompagnement des spécialistes de contenu en RAC	27
3 LA QUESTION DE RECHERCHE	29
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	31
1 LES COMPÉTENCES EN CONTEXTE DE RAC AU COLLÉGIAL.....	32
1.1 Le concept de compétence en éducation	32
1.2 La notion de compétence professionnelle	34
1.3 Les référentiels de compétences professionnelles.....	37
2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	41
2.1 La démarche évaluative sous-jacente.....	42
2.2 Les composantes de l'évaluation des compétences.....	43
2.2.1 L'objet d'évaluation	43
2.2.2 La modalité d'évaluation.....	45
2.2.3 L'instrumentation pour évaluer	47
2.3 La portée du jugement professionnel	49

3	L'ACTUALISATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	50
3.1	Un levier pour le développement professionnel.....	50
3.2	La pratique réflexive	52
3.3	Le sentiment d'efficacité personnelle	54
4	LES BASES DE NOTRE RAISONNEMENT	56
5	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	58
TROISIÈME CHAPITRE LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....		60
1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	60
1.1	La recherche développement d'objet	62
1.2	Le choix d'une démarche qualitative	63
2	LE MODÈLE DE PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	63
3	LA PLANIFICATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....	66
3.1	Le cadre conceptuel du matériel pédagogique	66
3.2	Les choix de modalités du matériel pédagogique	68
4	LA CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....	71
4.1	La mise en forme des activités pédagogiques	71
4.4.1	Les grilles d'évaluation	71
4.1.2	Les guides explicatifs	73
4.2	La correspondance avec le cadre conceptuel	74
5	LA VALIDATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	75
5.1	L'évaluation par les pairs comme moyen de validation.....	75
5.1.1	Le premier instrument de collecte de données : le questionnaire.....	76
5.1.2	Le second instrument de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée	77
5.2	L'échantillonnage et la sélection des participantes et des participants	78
5.2.1	L'échéancier et le calendrier de recherche	78
5.2.2	La collecte de données.....	79
5.2.3	La méthode d'analyse des données	80
5.3	La réflexion tournée vers la production du matériel	82
5.3.1	La rigueur et la scientificité	83
5.3.2	Les considérations éthiques	84

QUATRIÈME CHAPITRE	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	86
1	LA PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	86
1.1	Les aspects méthodologiques en rappel	87
1.1.1	Les données recueillies par validation au moyen des questionnaires et des entrevues semi-dirigées	88
1.1.2	Les données recueillies par le journal de bord	89
1.2	Le profil des juges experts répondants.....	90
1.3	Le point de vue des conseillères en RAC.....	91
1.4	Le point de vue des spécialistes de contenu en RAC.....	99
2	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	108
2.1	Au sujet des grilles à échelle descriptive	109
2.2	La cohérence avec les documents de référence.....	110
2.3	Au sujet des guides explicatifs	112
2.4	Le dispositif méthodologique en général	112
	CONCLUSION	117
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
ANNEXE A	LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES A L'ORDRE COLLÉGIAL	129
ANNEXE B	RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU	131
ANNEXE C	QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES JUGES EXPERTS SPÉCIALISTES DE CONTENU EN RAC.....	136
ANNEXE E	RÉCAPITULATIF DES SUGGESTIONS DES JUGES EXPERTS RÉPONDANTS AU MOYEN DES QUESTIONNAIRES	158
ANNEXE F	DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE SOUTENANT L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC AU CÉGEP DE SAINTE-FOY	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Rapport entre les compétences du référentiel de la ou du spécialiste de contenu et le profil de compétences du personnel enseignant du collégial.....	40
Tableau 2	Comparaison des types de grilles d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015) .	48
Tableau 3	Correspondance entre le matériel pédagogique et le cadre conceptuel.....	75
Tableau 4	Améliorations apportées au dispositif méthodologique et justifications.....	115

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Nombre de personnes ayant bénéficié des services en RAC en formation technique entre 2013-2014 et 2016-2017	18
Figure 2	Les trois dimensions d'une compétence selon la représentation de Le Boterf	36
Figure 3	Interdépendance des éléments justifiant le choix d'un dispositif méthodologique	58
Figure 4	Modèle de production de matériel pédagogique (adapté de Paillé, 2007).....	65
Figure 5	Mise en relation des bases de notre raisonnement avec les présupposés du dispositif méthodologique	68
Figure 6	Schématisation des quatre ressources du dispositif méthodologique.....	70
Figure 7	La description des ressources du dispositif méthodologique	72
Figure 8	Exemple d'une section de la grille d'autoévaluation en lien avec les composantes du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu.....	73
Figure 9	L'appréciation par les conseillères en RAC des critères d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu.....	93
Figure 10	L'appréciation des descripteurs de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC.....	94
Figure 11	L'appréciation des documents de référence utilisés pour la conception de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC	95
Figure 12	L'appréciation générale de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC.....	96
Figure 13	L'appréciation du guide explicatif par les conseillères en RAC	97
Figure 14	L'appréciation des ressources du dispositif méthodologique par les conseillères en RAC.....	98
Figure 15	L'appréciation par les spécialistes en RAC des niveaux d'appréciation des critères d'évaluation	100
Figure 16	L'appréciation des critères d'évaluation des compétences par les spécialistes de contenu en RAC	101

Figure 17	L'appréciation des descripteurs de la grille d'évaluation des compétences par les spécialistes en RAC	103
Figure 18	L'appréciation des documents de référence utilisés pour la conception de la grille d'évaluation des compétences par les spécialistes de contenu en RAC.	104
Figure 19	L'appréciation générale de la grille d'évaluation des compétences et le choix d'une grille à échelle descriptive par les spécialistes de contenu en RAC....	105
Figure 20	L'appréciation du guide explicatif par les spécialistes en RAC.....	106
Figure 21	L'appréciation des ressources du dispositif méthodologique par les spécialistes de contenu en RAC.....	108

REMERCIEMENTS

Ces quelques mots se veulent une reconnaissance pour remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce projet en donnant de leur temps, en partageant leurs connaissances et multipliant les encouragements. Sans eux, cet essai n'aurait pu voir le jour.

Nos tout premiers remerciements vont d'abord à madame Lina Martel, directrice d'essai et conseillère pédagogique au secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, pour sa grande expertise, ses réflexions stimulantes, sa présence malgré la distance et son soutien indéfectible tout long du projet. Merci particulièrement d'avoir été présente lorsque l'envie de tout abandonner se faisait sentir.

Nous remercions également le Cégep de Sainte-Foy pour son soutien à la réalisation de cet essai et particulièrement la direction de la formation continue et des services aux entreprises qui ose mettre la RAC en avant plan pour en faire une démarche reconnue et de qualité. Nous désirons souligner la précieuse collaboration des collègues conseillères en RAC qui nous ont permis de bénéficier de leur expertise et qui ont été très généreuses en temps et en commentaires enrichissants. Merci aux spécialistes de contenu pour le partage, la richesse des commentaires et les suggestions proposées dans ce projet qui les concernait directement. Leur contribution a permis de concevoir un dispositif méthodologique qui nous l'espérons sera utile dans leur pratique professionnelle en milieu collégial.

L'auteure tient à remercier son amoureux James de l'avoir soutenue et encouragée en plus d'assumer plus souvent qu'à son tour les tâches quotidiennes pour le bien-être familial. Ses enfants Emmanuelle et Jeremy pour avoir été si compréhensifs et de lui pardonner toutes les fois où leur mère n'a pas pu participer à leurs activités. Puis, un dernier merci tout particulier à sa mère qui l'a aussi toujours encouragée et lui a transmis sa passion pour l'éducation et sa croyance que c'est la clé d'un monde meilleur.

INTRODUCTION

Depuis plus de vingt ans, le ministère² responsable de l'enseignement supérieur a développé un processus de reconnaissance de l'expérience pour les adultes ayant acquis des connaissances et des compétences en dehors du système scolaire; sur le marché de l'emploi, par exemple. En 2002, le ministère de l'époque s'est doté d'une politique gouvernementale et d'un plan d'action intégrant la valorisation des acquis et des compétences des adultes par une reconnaissance officielle à la suite d'une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Ces actions débouchent en 2005 sur la rédaction d'un Cadre général–Cadre technique (Gouvernement du Québec, 2005) qui devient et qui est encore aujourd'hui un guide de référence en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) pour les programmes professionnels et techniques. Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences dans le cadre des programmes menant à des diplômes d'études collégiales (DEC) et des attestations d'études collégiales (AEC).

Le Cadre général–Cadre technique (*Ibid.*) fournit, aux personnes candidates et aux intervenantes et intervenants en RAC, les informations sur la reconnaissance des acquis et des compétences, sur les principes et corollaires qui l'orientent ainsi que sur les étapes à mener dans le cadre de cette démarche. Pour mener à terme la reconnaissance des acquis et des compétences dans les collèges du réseau, la démarche nécessite l'implication de différents intervenantes et intervenants, dont le spécialiste de contenu qui a pour mandat d'accompagner et d'évaluer les personnes candidates dans le cadre d'une démarche de RAC. Bien que la RAC au collégial existe depuis plusieurs années, il y a peu d'études, de recherches et d'écrits à ce sujet. La création des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des

² Au cours des 20 dernières années, le nom du ministère responsable de l'enseignement supérieur et de l'application de la politique nationale de reconnaissance des acquis et des compétences a changé de nom à plusieurs reprises au cours des années. Nous utiliserons le terme ministère responsable de l'enseignement supérieur afin d'éviter les confusions à travers les époques.

compétences (CERAC) dans le réseau collégial en 2012 a, entre autres, permis de documenter davantage cette démarche et par le fait même de faire ressortir les besoins existants dans ce domaine, dont les modalités de la RAC, les ressources nécessaires pour sa mise en œuvre, le suivi des personnes candidates et celui du développement des compétences des intervenantes et des intervenants en RAC. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette recherche à la question de l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu, figure essentielle dans la démarche en reconnaissance des acquis et des compétences.

De manière à situer la problématique de l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy, le premier chapitre porte sur sa situation professionnelle dont ses fonctions dans le contexte de la RAC en lien avec un référentiel de compétences qui lui est propre, son accompagnement dans ses tâches par le personnel conseiller en RAC de même que son rapport à certaines dispositions relatives à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs au Cégep de Sainte-Foy (PEP). Les difficultés soulevées à cet égard mènent à la question de recherche.

Portant sur les éléments de notre cadre de référence, le deuxième chapitre traite des principaux concepts théoriques, dont celui des compétences professionnelles que nous mettons en lien avec une démarche évaluative sous-jacente et la notion de son développement. Dans la dernière partie, il est aussi question des référents qui ont servi de bases à notre raisonnement pour la conception d'un dispositif méthodologique. L'analyse et l'approfondissement de ces concepts conduisent à la formulation des objectifs de recherche.

La méthodologie de recherche nous permettant de réaliser nos objectifs est expliquée au troisième chapitre. Nous nous inspirons de la démarche méthodologique de Paillé (2007) pour la production de matériel pédagogique. Les différentes étapes et les divers outils de collecte de données menant à la conception et à la validation du matériel par des pairs y sont présentés de manière sélective tout en appuyant chacun de nos choix pour concevoir et améliorer le dispositif méthodologique d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC.

Le quatrième chapitre présente le déroulement du projet de même que les résultats de recherche par les données recueillies lors de la validation du dispositif méthodologique conçu pour évaluer les compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC. Il porte donc sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus à l'aide de questionnaires de validation, d'entrevues auprès des intervenantes et des intervenants en RAC et de la tenue d'un journal de bord par la chercheuse. Il se termine par les recommandations et les ajustements apportés au dispositif méthodologique dans une version améliorée.

La conclusion nous permet de faire la synthèse de cette recherche et de soulever les faits saillants. Finalement, nous identifions les limites de cet essai et proposons des pistes d'exploration pour de futures recherches sur le sujet.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons le contexte de la recherche afin de présenter la situation de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial. Nous précisons les particularités de la RAC, tant au niveau des principes que des applications de la démarche à entreprendre pour la personne candidate. Nous traitons ensuite du rôle et des compétences des principaux intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences que sont la conseillère ou le conseiller en RAC et la ou le spécialiste de contenu. Puis, nous analysons comment répondre à l'exigence de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs pour les spécialistes de contenu au Cégep de Sainte-Foy (PEP). Enfin, les divers éléments concernant la problématique de l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu permettent de formuler la question générale de cette recherche.

1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Le présent projet de recherche aborde le contexte de la reconnaissance des acquis à l'ordre collégial. La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est définie comme : « Une démarche qui permet à l'adulte d'obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences par rapport à des normes socialement établies, notamment celles présentées dans les programmes d'études. » (Gouvernement du Québec, 2005, p. 5). La RAC peut être octroyée au niveau secondaire pour les programmes professionnels, au niveau collégial pour la formation générale et technique de même qu'au niveau universitaire. La personne qui souhaite se faire reconnaître des acquis au regard d'un programme d'études doit préparer un dossier de candidature en fonction des exigences du programme pour lequel elle fait sa demande. Elle peut ainsi déposer sa candidature auprès d'une université, d'un collège ou d'un centre de formation professionnelle.

1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial

Dans tous les milieux, qu'ils soient scolaires ou professionnels, les pratiques en matière de reconnaissance des acquis et des compétences s'appuient sur des principes de base énoncés par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000). Ces principes centrés sur la personne et ses différents droits sont des postulats qui ont été repris plus tard dans le document Cadre général-Cadre technique (Gouvernement du Québec, 2005) et qui se présentent comme suit :

- Une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences dès lors qu'elle en fournit la preuve qu'elle les possède.
- Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités.
- Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnée à l'intérieur d'un système officiel (*Ibid.*, p. 5).

Dans le respect de ces principes et afin de répondre aux besoins individuels des personnes, un dispositif méthodologique a été mis en place se concrétisant par une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences. Cette démarche se déroule en sept étapes décrites dans le Cadre général-Cadre technique (Gouvernement du Québec, 2005) impliquant à la fois la personne candidate et des personnes intervenant en RAC. La description des étapes permet à la personne candidate de se situer tout au long de la démarche de RAC, comme défini dans le tableau présenté à l'annexe A.

Chaque établissement du réseau collégial offrant ce service doit mettre en place une structure en RAC garantissant une offre de qualité, ce qui exige le recours à différentes ressources matérielles, tels que cadres réglementaires et documents de référence provenant des collèges ou du ministère. Pour y parvenir adéquatement, les collèges doivent également compter sur un ensemble de ressources humaines qualifiées.

1.2 Le déploiement de la RAC dans le réseau collégial

Entre 2011 et 2016, le nombre d'établissements collégiaux offrant des services de RAC varie peu. En 2015-2016, l'offre de service en RAC est présente dans 48 établissements d'enseignement collégial répartis dans l'ensemble du Québec (Gouvernement du Québec, 2017). Cependant au fil des ans, le ministère responsable de l'enseignement supérieur observe une hausse de la demande des adultes souhaitant faire reconnaître leurs acquis et leurs compétences ainsi qu'une augmentation du nombre de programmes d'études offerts dans le cadre d'une démarche de RAC. Les données du ministère indiquent qu'en 2013-2014, 4648 personnes ont reçu des services de RAC au niveau collégial dans l'ensemble du Québec. De 2014-2015 à 2015-2016, ce nombre a augmenté de 7,7 %, atteignant 5295 personnes. La figure 1 présente le nombre de candidats ayant bénéficié des services de RAC au collégial en formation technique entre 2013-2014 et 2016-2017 (Gouvernement du Québec, 2017).

Nombre de personnes ayant bénéficié des services de reconnaissance des acquis et des compétences en formation technique			
2016-2017 ¹	2015-2016	2014-2015	2013-2014
5 044	5 295	4 917	4 648

Source : Système Socrate, déclaration de l'effectif étudiant au collégial.
1. Données provisoires en date de juin 2017.

Figure 1 Nombre de personnes ayant bénéficié des services en RAC en formation technique entre 2013-2014 et 2016-2017

Ces données démontrent que la RAC répond à un besoin des personnes adultes qui souhaitent se voir reconnaître par un diplôme, dans le cadre d'une démarche rigoureuse et adaptée à leur situation, les compétences qu'elles ont déjà acquises. Concernant l'offre de service en RAC, il y a eu dans le milieu une augmentation significative du nombre d'autorisations de programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études collégiales (DEC). En 2013, l'offre de service regroupait 154 programmes d'AEC et 86 programmes de DEC tandis qu'en 2016, il y avait plutôt 242 programmes d'AEC et 147 programmes de DEC, ce qui a représenté une augmentation constante au fil des ans (Gouvernement du Québec, 2017).

En 2011, les ministères de l'Emploi et de la Solidarité sociale et celui de l'Éducation, du Loisir et du Sport font le constat que « les services de reconnaissance des acquis et des compétences sont méconnus, souvent sous-utilisés ou répondent encore inadéquatement aux besoins des adultes et des entreprises » (Gouvernement du Québec, 2011, p.15). Comme piste d'action, ils proposent alors la « mise en place de centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) afin de consolider l'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences ». ³

Au moment de la création des CERAC en 2012, les constats dans le réseau sont les suivants : « 1) une accessibilité inégale et limitée aux services de la RAC, 2) un haut taux de roulement du personnel œuvrant en RAC et 3) un manque d'harmonisation de la démarche et de l'instrumentation » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 4). Les travaux en marge du Sommet sur l'enseignement supérieur en février 2013 tendent aux mêmes constats à savoir que : « Les collègues offrent des services de reconnaissance des acquis et des compétences depuis plusieurs années. Cependant, les établissements ont besoin d'un meilleur soutien afin d'offrir des services de qualité et développer leur expertise. » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 15). De ce bilan émerge la nomination de quatre établissements choisis comme établissements mandataires à titre de CERAC : les cégeps de Drummondville, de Sainte-Foy, Marie-Victorin de même que Champlain Regional College.

Le mandat des CERAC est d'assurer un soutien à l'échelle nationale aux établissements collégiaux afin d'améliorer leur performance en matière de reconnaissance des acquis et des compétences auprès de leur clientèle, et ce, pour l'ensemble du réseau collégial. Les trois orientations des CERAC sont :

- Accroître l'offre de service en reconnaissance des acquis et des compétences.
- Améliorer la qualité des services offerts en reconnaissance des acquis et des compétences.
- Contribuer au développement de la reconnaissance des acquis et des compétences (Gouvernement du Québec, 2014a, p.1).

³ <http://www.mess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/adequation.asp>, Tableau de bord, consulté le 18 septembre 2018.

D'un commun accord, les quatre CERAC ont établi un plan d'action afin de répondre aux besoins en RAC dans le réseau collégial. Ils travaillent majoritairement sous la forme d'ententes collaboratives et se partagent certains autres projets plus particuliers. Dans chaque collège, la démarche de RAC comportant plusieurs étapes (présentées à l'annexe A) implique des intervenantes et intervenants qui ont un rôle majeur tout au long du processus, notamment la conseillère ou le conseiller en RAC et la ou le spécialiste de contenu. D'ailleurs, les CERAC ont élaboré deux référentiels de compétences : l'un pour la conseillère ou le conseiller en RAC et l'autre pour la ou le spécialiste de contenu. Ces référentiels deviennent des outils importants pour définir les fonctions des personnes intervenant en RAC et les attentes du réseau par rapport à leurs rôles respectifs dans la démarche en reconnaissance des acquis et des compétences.

La personne conseillère ou conseiller en RAC, qui porte en général un titre de conseiller pédagogique ou d'aide pédagogique individuelle, a entre autres, la responsabilité d'assumer le suivi pédagogique et administratif du cheminement de chaque personne candidate inscrite dans un processus de RAC. Ce personnel conseiller collabore à la coordination du service de la RAC et assure le développement du matériel d'évaluation, d'encadrement et de suivi des personnes candidates. De plus, il voit au recrutement, à l'accompagnement et à la formation de la personne spécialiste de contenu pour le développement ou le maintien du service en RAC.

Quant au personnel spécialiste de contenu, de par son expérience professionnelle acquise sur le marché du travail ou dans le milieu de l'enseignement, il possède une expertise reconnue dans le domaine ou le champ disciplinaire en lien avec le programme d'études collégiales. La RAC étant essentiellement une démarche d'évaluation, le rôle principal de ce personnel spécialiste de contenu est d'évaluer le degré de mobilisation de la compétence (ou des compétences) de la personne candidate dans une situation donnée. Il le fait cependant, sans être témoin du processus d'apprentissage comme c'est le cas en enseignement. Il arrive régulièrement, qu'il accompagne la personne candidate dans l'acquisition de compétences

ou d'éléments de compétence à l'étape de la formation manquante⁴. À ce moment, étant donné la situation d'intervention particulière en RAC, la ou le spécialiste de contenu adopte la posture de personne tutrice et utilise davantage des stratégies d'accompagnement plutôt que d'enseignement. De plus, la personne spécialiste de contenu peut travailler en collaboration avec les autres intervenantes et intervenants en RAC ou avec des partenaires spécifiques (ex. les professeurs d'un département, les services de développement pédagogique du collège, etc.) afin de développer du matériel ou de l'instrumentation en lien avec son champ d'expertise relié à un programme d'études.

1.3 La situation spécifique au Cégep de Sainte-Foy

Le bureau de la RAC du Cégep de Sainte-Foy poursuit le développement de ses services depuis 2004. Grâce à son expérience à travers les années et à la qualité de son service de RAC, le Cégep de Sainte-Foy est reconnu comme un leader dans le domaine, motif pour lequel il a été mandaté à titre de CERAC. Il offre de la RAC dans plusieurs programmes d'études dont sept programmes de DEC, six programmes d'AEC en plus des quatre disciplines de la formation générale. Il compte dans son service en 2018, six conseillères et conseillers en RAC qui coordonnent les programmes offerts en RAC et qui accompagnent plus d'une cinquantaine de spécialistes de contenu œuvrant dans les différents programmes. La moitié des personnes spécialistes de contenu sont du personnel enseignant dans les programmes, tant à l'enseignement ordinaire qu'à la formation continue, l'autre moitié regroupe des personnes expertes dans les domaines visés par les programmes d'études. Tous les spécialistes de contenu agissant à titre d'évaluateur en RAC au Cégep de Sainte-Foy sont embauchés conformément aux normes de la convention collective et selon les mêmes conditions d'emploi que le personnel enseignant. Cette situation se vit dans peu de collèges, car dans la majorité des établissements du réseau, les personnes spécialistes de contenu sont embauchées avec un statut d'emploi à forfait.

⁴ « La formation manquante correspond à toute activité effectuée pour combler une lacune ou une faiblesse au regard d'un élément de compétence, d'une compétence ou d'un regroupement de compétences relevant d'un programme d'études » (Gouvernement du Québec, 2014b, p. 4).

Le CERAC de Sainte-Foy travaille en étroite collaboration avec les autres CERAC. Par différents moyens (ex. : sondage, atelier d'échanges, journée de perfectionnement), les CERAC ont recueilli des informations au sujet des défis en matière de RAC au collégial. Ils sont donc en mesure de bien saisir les besoins et les attentes du réseau, notamment en ce qui concerne le soutien auprès des personnes intervenant en RAC et d'avoir ainsi un portrait, quoique limité, de la situation actuelle en RAC.

Au Cégep de Sainte-Foy, la chercheuse de ce projet occupe les fonctions de directrice adjointe à la formation continue et gestionnaire du CERAC. Auparavant, elle a été conseillère pédagogique et à ce titre, elle a assumé deux fonctions distinctes, l'une pour le bureau de la RAC du collège et l'autre comme intervenante experte au CERAC de Sainte-Foy. Pour le bureau de la RAC du collège, son rôle a été de coordonner les services, former et accompagner les conseillères et les conseillers en RAC ainsi que les personnes spécialistes de contenu. À titre d'intervenante experte et gestionnaire au CERAC du Cégep de Sainte-Foy, elle propose des formations et des ressources aux personnes intervenant en RAC, collabore aux discussions avec les ministères et offre du soutien en RAC aux collèges publics et privés de la province. De plus, elle a agi dans un rôle d'expert méthodologique pour le développement de l'instrumentation ministérielle en RAC. Avant d'assumer ces responsabilités au bureau de la RAC et au CERAC, elle a également occupé les fonctions d'enseignante et de spécialiste de contenu. Son intérêt pour la présente recherche est de soutenir l'équipe d'intervenantes et d'intervenants en vue d'assurer la qualité des services de RAC offerts au Cégep de Sainte-Foy.

2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL SPÉCIALISTE DE CONTENU

Depuis l'automne 2015, les spécialistes de contenu bénéficient d'un référentiel de compétences développé par les CERAC. La définition et la description de ces compétences amènent la ou le spécialiste de contenu à adopter deux postures d'intervention auprès des personnes candidates en fonction des étapes de la démarche de RAC au collégial : une première au niveau de l'évaluation des acquis, c'est-à-dire, au moment de porter un jugement professionnel, à savoir si la personne candidate possède ou non les compétences du

programme et la seconde sur le plan de l'accompagnement des personnes candidates. Le contexte particulier de la RAC exige des compétences spécifiques pour la ou le spécialiste de contenu, qui, au regard de ce référentiel, diffèrent de celles d'une personne enseignante au collégial.

2.1 Des compétences spécifiques pour la ou le spécialiste de contenu

Déjà en 2010, le besoin de développer les compétences chez les intervenantes et les intervenants en RAC était rapporté dans une étude (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010). Bien que les intervenantes et intervenants en RAC de divers milieux au Québec ont été ciblés dans cette étude (formation générale au secondaire, formation professionnelle et technique, formation universitaire et système professionnel), il a été possible d'établir une correspondance de contenu avec les fonctions de travail de la personne spécialiste de contenu au collégial. Les auteures soulignaient notamment la nécessité d'acquérir des connaissances :

- Sur l'environnement de la RAC dans lequel les adultes évoluent et développent des acquis et des compétences qui pourraient être éventuellement reconnus officiellement;
- Sur l'approche par compétence et les programmes d'études visés par la RAC;
- En mesure et évaluation;
- En andragogie pour être en mesure de comprendre les particularités de l'apprentissage chez les personnes adultes (*Ibid.*).

Lors d'échanges en rencontres formelles (RACauseries)⁵ avec les spécialistes de contenu et les conseillères et les conseillers RAC dans le cadre de ses fonctions, la chercheuse de ce projet a observé le même besoin, celui d'acquérir des connaissances et développer des compétences. Ce sont des propos similaires rapportés par les spécialistes de contenu lors de ces rencontres qui ont retenu l'attention de la chercheuse et qui concernaient, entre autres, un questionnement sur leurs propres compétences à réaliser leurs différentes tâches, comme celles portant sur l'évaluation des apprentissages. En effet, les spécialistes de contenu avaient souligné une instabilité ou un inconfort à réaliser la tâche d'évaluation reliée à leur fonction,

⁵ Les RACauseries sont des rencontres regroupant les Cégeps associés au CERAC de Sainte-Foy qui se sont déroulées entre 2014 et 2017.

et ce, bien qu'habiletés et connaissances requises pour l'exercer soient rapportées acquises. C'est donc la recherche d'une meilleure maîtrise de leurs ressources et de leurs compétences en rapport avec leurs tâches que témoignait ce personnel en RAC.

La chercheuse a aussi observé que la fluctuation de ces ressources varie selon l'expérience professionnelle en enseignement ou en tant que spécialiste de contenu, soit en nombre d'années, soit en nombre ou le type de dossiers traités en RAC. Or, la maîtrise de ressources est requise dans la fonction, comme les notions de pédagogie, de mesure et d'évaluation, puisque le spécialiste de contenu a la responsabilité d'accompagner la personne candidate⁶ tout au long de la démarche en RAC. En effet, la ou le spécialiste de contenu intervient à toutes les étapes du processus de RAC, notamment lors des entrevues de validation, des évaluations des compétences et à l'étape de la formation manquante. Ce personnel peut également être sollicité lors de l'analyse du dossier de la personne candidate ou lors de l'élaboration d'instrumentation. Comme spécialiste de contenu au secteur de la formation continue, cette description de tâche diffère de celle allouée au personnel enseignant qui travaille au secteur de la formation ordinaire.

2.2 Les exigences en rapport à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs

Dans le contexte du bureau de la RAC au Cégep de Sainte-Foy et comme précisé précédemment (référence à la section 1.3), le personnel spécialiste de contenu est embauché conformément aux normes de la convention collective et selon les mêmes conditions que le personnel enseignant. Il bénéficie des mêmes privilèges et responsabilités, et ce, même si ses tâches professionnelles diffèrent. Compte tenu de cette particularité, le Cégep de Sainte-Foy a l'obligation de se conformer à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Gouvernement du Québec, L.R.Q., C-29, a.18.0.2)⁷ qui stipule qu'un collègue doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée

⁶ Compétence 2 énoncée dans le référentiel : Évaluer les compétences de la candidate ou du candidat inscrit dans une démarche de RAC (réf. à l'annexe B).

⁷ Gouvernement du Québec, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q., C-29) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>.

au sens du Code du travail (L.R.Q., c. C-27). Cette loi est issue des recommandations du Renouveau de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1993). Dans ses écrits sur les mesures du Renouveau, le ministère précise que « ce document expose l'esprit, les visées et les cibles stratégiques du renouveau que le gouvernement du Québec propose aux personnels des collèges, aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 3).

En conformité avec la loi, le Cégep de Sainte-Foy a développé une *Politique de gestion des ressources humaines* et adopté une *Politique d'évaluation des professeurs* (PEP), en vigueur depuis le trimestre d'hiver 2007 (Cégep de Sainte-Foy, 2014). Cette politique institutionnelle s'applique à l'ensemble « des professeurs du secteur régulier ou de la formation continue qui donnent des cours crédités, qu'ils soient à l'emploi du Collège à temps plein, à temps partiel ou à titre de chargé de cours » (*Ibid.*, p. 3). Entre autres, la PEP a pour objectif de fournir des données pertinentes permettant de faire le point sur les compétences du personnel enseignant et de le soutenir dans une démarche de développement professionnel.

Les dispositions de cette politique prévoient un ensemble de modalités d'évaluation de l'enseignement, notamment, la prise la charge du processus d'évaluation et ses étapes, les personnes impliquées dans le processus et le suivi de la démarche. Par exemple, en ce qui concerne les étapes du processus d'évaluation, un comité d'évaluation, composé des pairs, rencontre la professeure ou le professeur pour expliquer la démarche. Par la suite, ce comité procède à une collecte des données pour analyse dont la première cueillette d'informations se fait auprès des étudiantes et des étudiants. Par le biais d'un questionnaire, les étudiants sont appelés à donner leur opinion au sujet de la planification, de l'environnement pédagogique, de la maîtrise et de la clarté du contenu. S'ensuit une procédure d'autoévaluation qui permet à la personne de s'évaluer, mais également, de fournir des informations sur les variables contextuelles liées à la réalisation de son travail. Le dépôt de la documentation complétée par la personne évaluée (l'autoévaluation et les documents produits ou utilisés à des fins d'enseignement : plan de cours, matériel pédagogique, critères et modalités d'évaluation) permet aux membres d'un comité d'évaluation de procéder à

l'analyse du dossier. Une rencontre de bilan en fin de processus permet de faire le point et s'il y a lieu, pour l'élaboration de pistes de développement et les modalités de soutien (*Ibid.*).

Étant donné son statut, la ou le spécialiste de contenu au service de la formation continue du Cégep de Sainte-Foy occupe une fonction déjà soumise à la politique de gestion des ressources humaines en rapport avec la procédure d'embauche et, de ce fait, à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs. Cependant, bien que les objectifs de la politique soient appropriés au contexte d'enseignement et rédigés exclusivement pour les professeurs, aucun dispositif officiel et uniforme au sens de la loi sur les collèges (Gouvernement du Québec, L.R.Q., C-29, a.18.0.2) ne permet de procéder à l'évaluation du rendement du personnel spécialiste de contenu et de lui proposer du perfectionnement. Sans être une procédure d'encadrement formelle au sens des objectifs de la politique, le personnel spécialiste de contenu en RAC reçoit un encadrement de la part de la conseillère ou du conseiller en RAC incluant des rétroactions sur ses tâches et de la formation d'appoint.

À la lecture des dispositions de la politique d'évaluation des professeurs (Cégep de Sainte-Foy, 2014), il nous semble tout à fait pertinent de les ajuster pour les associer à la fonction du personnel spécialiste de contenu, par exemple :

- Fournir au professeur [*spécialiste de contenu*] des données pertinentes pour lui permettre de faire le point sur son enseignement [*ses tâches*] et sur sa contribution à la vie collégiale.
- Soutenir le professeur [*spécialiste de contenu*] dans sa démarche de développement professionnel et, éventuellement, l'aider à prévenir ou surmonter les difficultés, par des activités d'aide et de perfectionnement adaptées à ses besoins.
- Fournir à la direction des données pertinentes pour appuyer les décisions en ce qui a trait au maintien ou au retrait des priorités d'emploi (*Ibid.p.3*).

Bien qu'il soit possible d'appliquer le même processus d'évaluation⁸ pour le personnel spécialiste de contenu, il devient évident que dans la pratique, puisque la fonction et les tâches sont différentes, il n'est pas pertinent ni favorable d'utiliser les mêmes outils

⁸ Le développement de toutes les étapes de la démarche d'évaluation pour le Service de la formation continue se trouve à l'extérieur de notre sujet de recherche et ne relève pas des objectifs de cet essai.

(grilles, questionnaires et autoévaluations) que ceux employés pour le personnel enseignant. La direction de la formation continue s'assure tout de même de faire un suivi auprès des spécialistes de contenu par des rétroactions et des suivis réguliers. Cependant, cela ne rejoint pas l'ensemble des objectifs de la politique institutionnelle. Afin de se conformer à la politique, des outils adaptés à la fonction de spécialiste de contenu permettraient de procéder plus pertinemment à une démarche d'autoévaluation et d'accompagnement de même qu'ils contribueraient à soutenir le travail d'analyse des membres du comité d'évaluation.

2.3 L'accompagnement des spécialistes de contenu en RAC

Selon les résultats d'une étude dans le domaine des référentiels de compétences et des documents de réflexion sur la pratique professionnelle, l'accompagnement du personnel spécialiste de contenu se fait exclusivement par les conseillères et les conseillers en RAC (Éduconseil, 2015). Ainsi le personnel conseiller qualifié en RAC accompagne la ou le spécialiste de contenu par rapport à ses différentes tâches dans la démarche en RAC, allant de l'organisation des évaluations à l'accompagnement des personnes candidates en passant par l'appropriation de l'instrumentation utilisée. Cette étude indique que l'accompagnement se fait généralement de manière individuelle, bien que le personnel conseiller en RAC propose aussi des rencontres d'équipes par programmes et des formations regroupant tous les spécialistes de contenu. Pour parvenir à cette tâche d'accompagnement, la conseillère ou le conseiller en RAC assume cette responsabilité selon des méthodes propres à son cégep et selon les conditions d'emplois en vigueur. Par exemple, certains offrent des ateliers de perfectionnement au personnel spécialiste de contenu, d'autres organisent des rencontres d'équipes de spécialistes ou des séances plutôt individuelles. Peu importe les moyens utilisés, l'enquête du CERAC de Drummondville souligne que le temps d'accompagnement du personnel spécialiste de contenu par la conseillère ou le conseiller RAC, incluant la formation, varie considérablement d'un collègue à l'autre, se situant entre 4 à 16 heures par session (CERAC Drummondville, 2014).

Les écrits sur le sujet (CERAC, 2014; Éduconseil, 2015) ne donnent toutefois pas d'information sur les modalités qu'utilise le personnel conseiller RAC dans les collèges et dans l'ensemble du réseau en ce qui a trait à l'évaluation du niveau de compétences de la ou

du spécialiste de contenu. En outre, au cours de rencontres tenues par les CERAC en 2014 et 2015, quelques directions de collèges et personnel conseiller en RAC ont mentionné ne pas avoir de procédures ni d'outils pour évaluer les compétences de la ou du spécialiste de contenu. Lorsqu'interrogés à ce sujet, les spécialistes de contenu mentionnent que cette évaluation de compétences s'effectue à l'occasion lorsque le personnel conseiller en RAC les rencontre pour donner une rétroaction en fonction d'une situation spécifique.⁹ Les conseillères et les conseillers en RAC des différents collèges associés rencontrés lors des rencontres d'échanges initiées par le CERAC de Sainte-Foy font état du besoin du personnel spécialiste de contenu à recevoir des rétroactions de la part du personnel conseiller en RAC au regard de ses tâches effectuées (CERAC Sainte-Foy, 2015). Ces besoins correspondent, en tout ou en partie, à ceux relevés lors du sondage des CERAC auprès de l'ensemble des collèges à l'automne 2013, particulièrement au niveau de la pratique réflexive (CERAC, 2013). D'une part, la personne spécialiste de contenu souhaite recevoir des rétroactions de la part de la conseillère ou du conseiller en RAC et d'autre part, le personnel conseiller en RAC a peu d'outils appropriés pour donner des rétroactions pertinentes au personnel spécialiste de contenu.

Le référentiel de compétences du personnel conseiller en RAC fait état de la responsabilité qui lui incombe quant à la supervision du déroulement des activités de la RAC. Certains éléments de compétences¹⁰ qui lui sont attribués requièrent de sa part d'encadrer la ou le spécialiste de contenu et de coordonner, de manière adéquate, ses travaux (CERAC, 2015a). Afin de s'assurer que les activités, y compris les interventions du personnel spécialiste de contenu, se réalisent correctement, l'apport de ressources matérielles est nécessaire au personnel conseiller en RAC. Pour accompagner les spécialistes de contenu, le personnel conseiller en RAC doit donc disposer d'outils qui permettent à la fois de les soutenir dans leurs réalisations de même que dans la reconnaissance et l'actualisation en continu de leurs compétences professionnelles. Depuis la mise en place des CERAC en 2012,

⁹ Par exemple, des commentaires au sujet de l'utilisation de la fiche d'évaluation, suivis d'une entrevue de validation ou à la suite de commentaires de la personne candidate, etc.

¹⁰ « Accompagner les spécialistes de contenu et les candidats en RAC » et « Collaborer à la coordination du service de la RAC de son établissement collégial » (référence à l'annexe C).

aucune étude, rapport ou enquête dans le réseau n'a colligé les informations au sujet d'un dispositif méthodologique permettant un accompagnement harmonisé et structuré pouvant servir au personnel conseiller en RAC à l'égard de l'accompagnement de la personne spécialiste de contenu.

Enfin, pour une conformité aux dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs (PEP), un personnel professionnel est en place au Cégep de Ste-Foy dont l'une de ses tâches est dédiée à l'encadrement et à l'accompagnement du personnel enseignant. La situation au secteur de la formation continue est similaire et un personnel professionnel est en soutien aux personnes spécialistes de contenu, que ce soit pour leur insertion professionnelle ou leur perfectionnement. Au service de la RAC, c'est généralement la conseillère ou le conseiller RAC qui est mandaté pour soutenir le personnel spécialiste de contenu à cette étape. Quelques cégeps ont élaboré des guides ou documents d'informations afin que le personnel conseiller RAC puisse accompagner la ou le spécialiste de contenu (ex. : Guide de l'intervenant, grille de suivi, etc.). La situation n'est cependant pas homogène dans l'ensemble des établissements du réseau et les outils construits localement ne sont pas diffusés uniformément. Ainsi, il n'existe actuellement aucun outil officiel et reconnu dans le milieu permettant au personnel conseiller en RAC de soutenir la personne spécialiste de contenu qui souhaite s'autoévaluer sur le plan de ses compétences professionnelles. Bien qu'il existe plusieurs outils d'autoévaluation, d'évaluation et de démarche de développement professionnel pour le personnel enseignant de niveau collégial, rien de similaire ni de pertinemment spécifique n'est accessible pour encadrer la personne spécialiste de contenu en RAC.

3 LA QUESTION DE RECHERCHE

Au terme de la présentation de la problématique, nous pouvons donc affirmer qu'au Cégep de Sainte-Foy, il n'existe aucune ressource matérielle ni procédure adaptée permettant au personnel spécialiste de contenu de se situer par rapport à ses compétences au regard d'un référentiel reconnu et en fonction des dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs (PEP). Tout comme il n'y a aucun dispositif méthodologique harmonisé dans l'ensemble du réseau adressé au personnel conseiller en RAC pour accompagner les

spécialistes de contenu dans l'évaluation de leurs compétences dans une perspective de développement professionnel. Dans le but d'explorer des modalités d'évaluation pour assurer le suivi et la progression des compétences de la ou du spécialiste de contenu, il serait profitable de bénéficier de ressources pertinentes, valides et simples d'usage. Compte tenu des éléments présentés dans l'analyse de cette situation, nous énonçons la question qui précise l'objet de notre recherche : comment pallier le manque de ressources matérielles pour orienter les intervenantes et les intervenants en RAC dans l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy en cohérence avec l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs?

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La situation de la RAC au collégial invoquée au premier chapitre a permis de situer la problématique de l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu observée au Cégep de Sainte-Foy. À la source du questionnement, c'est la difficulté à trouver une procédure claire et des outils pertinents pour à la fois aider la personne spécialiste de contenu à s'autoévaluer ainsi que pour faciliter son accompagnement par le personnel conseiller en RAC. Quoiqu'unique au Cégep de Sainte-Foy, le contexte d'embauche place le personnel spécialiste de contenu de la formation continue et le personnel enseignant de la formation ordinaire dans la même situation d'évaluation et de développement de compétences professionnelles. Si des ressources matérielles existent pour soutenir la réflexion du personnel enseignant dans cette optique, elles ne sont pas adaptées pour accompagner de façon pertinente le personnel spécialiste de contenu. Les préoccupations semblent bien réelles à travers les propos recueillis sur le terrain auprès des différentes personnes intervenant en RAC au collégial (CERAC de Sainte-Foy, 2015).

Ce chapitre présente les écrits traitant de l'évaluation des compétences professionnelles et plus précisément les principaux concepts en lien avec la problématique soulevée en contexte de la RAC au collégial. Cette recension permet d'approfondir notre réflexion sur les différents points de vue des chercheurs et de répertorier les connaissances établies sur le sujet jusqu'à ce jour. À ce titre, rappelons la question de recherche : comment pallier le manque de ressources matérielles pour orienter les intervenantes et les intervenants en RAC dans l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy en cohérence avec l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs? Dans cette partie, il est question des bases théoriques que nous avons retenues et qui gravitent autour du concept de compétence professionnelle, et plus particulièrement la situation de son évaluation et de son actualisation dans une perspective de développement professionnel. Cette exploration nous a conduit à la formulation des objectifs spécifiques de recherche traduisant l'intention générale de cet essai.

1 LES COMPÉTENCES EN CONTEXTE DE RAC AU COLLÉGIAL

À l'époque du *Renouveau de l'enseignement au collégial* au Québec en 1993, les programmes développés par compétences font leur apparition dans le système de l'éducation. À partir de cette nouvelle orientation ministérielle, la définition du concept de compétence a évolué à travers les années et a marqué les écrits en éducation. Depuis, certaines définitions se sont distinguées et conduisent à faire des choix d'actions qui convergent le plus souvent dans un sens descriptif tout en étant à la fois prescriptif dans les intentions ministérielles.

1.1 Le concept de compétence en éducation

Depuis le *Renouveau*, le ministère responsable de l'enseignement supérieur a émis plusieurs définitions du concept de compétence. S'inspirant de Le Boterf (1995), créateur et pionnier dès le début des années 1990 de l'approche par compétences en termes de processus (agir avec compétence en situation) et de mobilisation d'une combinatoire de ressources, le *Programme de formation de l'école québécoise* définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Dans ce document portant sur la formation à l'enseignement, le ministère énonce les caractéristiques essentielles d'une compétence. « La compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité » (*Ibid.*, p. 45). Les compétences s'acquièrent donc progressivement et leur développement se poursuivra tout au long d'un parcours professionnel. Ces caractéristiques ont été reprises par la suite dans de nombreux écrits et nous les retenons pour leur pertinence à notre sujet de recherche. Plus tard, dans le devis ministériel des programmes techniques, la compétence est définie « comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 15). Nous nous attardons au fait qu'une

compétence est basée sur différents savoirs développés en vue de répondre adéquatement à diverses tâches données.

Toujours inspirant pour le ministère responsable de l'enseignement supérieur, Le Boterf (2002) développe l'approche qui consiste à lier les compétences et les situations. Il décline la définition d'une compétence comme étant « une disposition à agir de façon pertinente par rapport à une situation spécifique ou à une famille de situations » (p. 49). Outre le fait que cet auteur réaffirme son idée qu'une compétence s'observe dans l'action, il ajoute cependant l'étroite relation avec une famille de situations qui permet la centration sur une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (*Ibid.*).

À sa suite, Tardif (2006) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 26). Ce faisant, l'auteur renforce l'idée de l'apport essentiel des ressources qui viennent nuancer le type de ressources à mobiliser, telles que des savoirs, des personnes, des outils, de la documentation, etc. Plus tard, Le Boterf (2010) témoigne de l'importance des ressources personnelles et externes dans le cadre d'une professionnalisation. Nous abordons cet élément plus loin lorsqu'il est question d'une compétence professionnelle.

Enfin, dans ses travaux à l'ordre collégial, Leroux (2010) définit la compétence comme étant : « un savoir-agir complexe qui nécessite la mobilisation et la combinaison de nombreuses ressources internes et externes pour résoudre des tâches complexes d'une même famille » (Leroux, 2010 dans Leroux et Bélair, 2015, p. 66). La complexité des tâches fait référence alors à un ensemble de ressources, non pas isolées les unes des autres, mais plutôt en interaction entre elles. Influencée à son tour par les travaux de Le Boterf (2002) et de Tardif (2006), l'auteure relève que les caractéristiques de la compétence s'imposent comme étant tout à la fois de nature intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable (Leroux, 2010).

Dans le présent essai, nous retenons que la compétence ne se réduit pas à des connaissances et se distingue d'un simple savoir-faire. Certaines idées-clés émergent des

différentes définitions actualisées au fil des années et une convergence est observée entre plusieurs auteurs en éducation pour définir les compétences en référence aux situations (de travail, de vie). Les points communs des interprétations parmi les auteurs consultés (Le Boterf, 2002, 2010; Leroux, 2010; Tardif, 2006) nous rappellent que la compétence se manifeste et s'observe dans l'action, qu'elle requiert la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources internes et externes, qu'elle doit être située dans des familles de situations et qu'elle se déploie lors de tâches complexes.

La définition de la compétence retenue dans le cadre de notre essai est simplement rappelée ici comme étant « un savoir-agir complexe qui nécessite la mobilisation et la combinaison de nombreuses ressources internes et externes pour résoudre des tâches complexes d'une même famille » (Leroux, 2010, p.73) puisqu'elle nous apparaît juste et pertinente dans le cadre d'une compétence en situation professionnelle.

1.2 La notion de compétence professionnelle

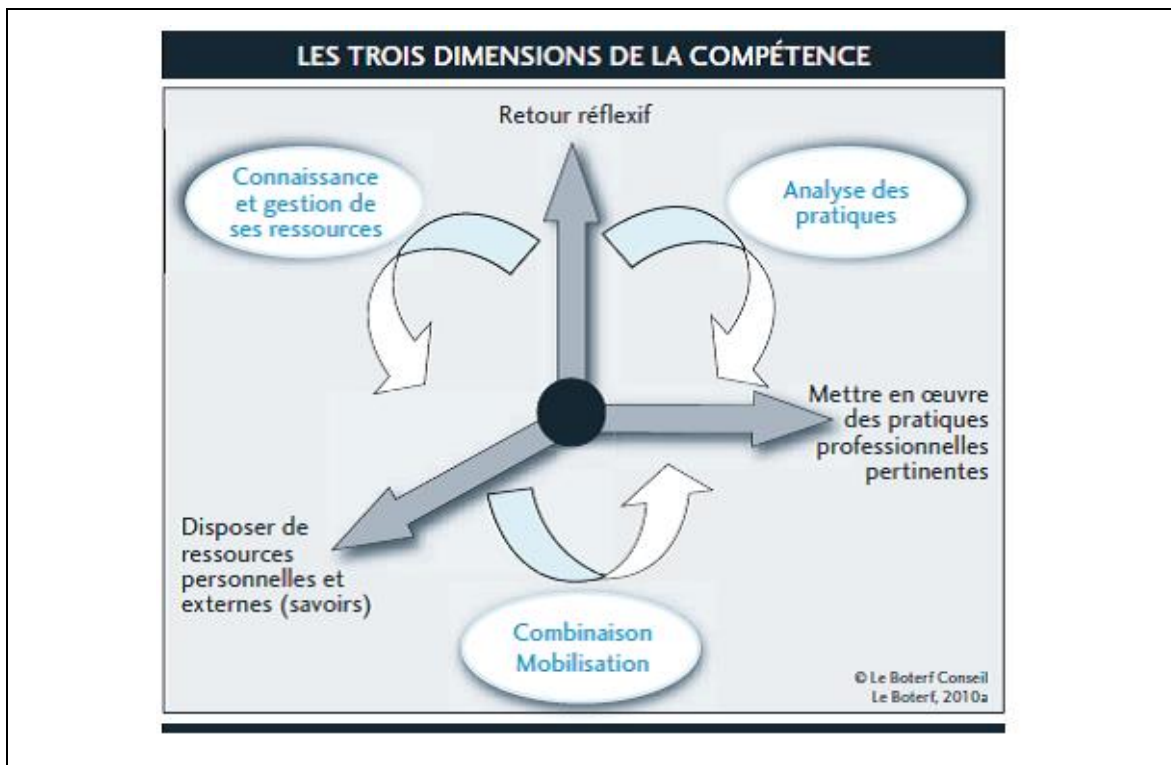
À travers la littérature consultée, nous avons observé une évolution du concept¹¹ de compétence vers la notion¹² de compétence professionnelle, lorsqu'elle se situe dans un contexte de travail ou de formation. C'est ce que Le Boterf (2002) présente comme étant le canevas d'un geste professionnel. Pour ce dernier et à l'instar de Rey (2009), le fait de rapprocher "compétence" avec l'adjectif "professionnel", c'est reconnaître toute sa potentialité et par le fait même la possibilité de préciser d'une manière plus restrictive sa modalité d'emploi. « La compétence, ainsi conçue, s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une tâche, mais plutôt d'une personne à une situation » (Rey, 2009, p. 107).

Jusqu'ici, nous avons constaté qu'une compétence est non seulement une disposition à accomplir un certain type de tâches, mais aussi la faculté de choisir la démarche qui convient à chacune de ces tâches authentiques qui peuvent être à la fois inédites,

¹¹ « Un concept est une représentation mentale générale et abstraite d'un objet (abstrait ou concret), stabilisée dans une communauté de savoirs à un moment déterminé » (Chartrand et De Koninck, 2009, p. 154).

¹² « Une notion est une connaissance intuitive, générale (Le nouveau Petit Robert, 2008) qui synthétise les caractères essentiels d'un objet, mais ne prétend pas à la scientificité » (Chartrand et De Koninck, 2009, p. 154).

singulières et complexes à chaque moment de sa pratique professionnelle (*Ibid.*). Par ailleurs, Le Boterf (2011) maintient que les compétences professionnelles sont constituées de combinaisons de ressources utilisées pour gérer un ensemble de situations professionnelles et « l'important est de permettre non seulement de faciliter l'apprentissage de "ressources" (connaissances, habiletés, etc.), mais aussi la construction ou l'évolution de schèmes d'action, de mise en œuvre de pratiques professionnelles et de combinatoires de ressources en situation réelle ou simulée » (p. 31). En ce sens, le développement professionnel d'un individu passe par la capacité à utiliser ses compétences, à agir avec compétence. Le Boterf (2010) mentionne qu'un professionnel compétent est « celui qui sait gérer un ensemble de situations professionnelles, dont la plupart se caractérisent par leur complexité » (p. 45). Agir avec compétences c'est acquérir des ressources, savoir les mobiliser dans des situations professionnelles et prendre du recul par rapport à ses actions dans et par l'analyse réflexive de sa pratique. Ainsi, l'auteur fait la distinction entre le terme « être compétent » et « avoir des compétences », car selon lui, une personne peut avoir des compétences, c'est-à-dire avoir des ressources, sans savoir agir de manière compétente et pertinente. Pour Le Boterf (2010), à partir du moment, où une personne agit de manière compétente et pertinente selon les exigences de la situation, tout en mobilisant les ressources appropriées, il est alors possible d'affirmer qu'elle est compétente, car elle met en œuvre une pratique professionnelle pertinente. Dans sa représentation schématique, l'auteur dessine trois axes qui doivent être mis en relation pour développer une compétence : l'axe des pratiques professionnelles (action contextualisée, performance, expériences efficaces), l'axe des ressources (ex. : connaissances, habiletés, comportements, aptitudes) et l'axe réflexif (l'analyse de ses pratiques). La figure 2 présente ces trois axes dans un schéma selon la représentation de Le Boterf (2010).



Tiré de : LE BOTERF, G., Construire les compétences individuelles et collectives, 5^e édition, Éditions d'Organisation, 2010, Paris.

Figure 2 Les trois dimensions d'une compétence selon la représentation de Le Boterf

Dans sa conception, Le Boterf (2010) considère que les trois axes sont complémentaires et constituent autant d'éléments pouvant servir de composantes d'évaluation des compétences professionnelles. Au moment de porter un jugement sur la compétence, la personne évaluatrice s'assure d'évaluer toutes les dimensions de la compétence déployées dans une dynamique organisationnelle puisqu'elles sont interreliées.

Transposée dans le cadre de notre recherche, la notion de compétence professionnelle est au centre de notre problématique puisqu'il s'agit de pallier le manque de ressources matérielles pour pouvoir évaluer les compétences de la ou du spécialiste de contenu dans le cadre de sa pratique en RAC. Or, le contexte dans lequel se manifeste la compétence se situe dans une perspective de développement professionnel et non rattaché à un programme dans un parcours de formation, ce qui nous amène à affirmer que la

compétence professionnelle permet d'acquérir la pleine maîtrise de son métier tel qu'il est exercé dans un milieu de travail¹³.

1.3 Les référentiels de compétences professionnelles

Depuis quelques années et dans différents pays, des référentiels de compétences professionnelles sont apparus, notamment en éducation. Dès le début des formations par compétences, Paquay (1994) a contribué à recenser les bases sur lesquelles dégager des compétences prioritaires de façon à construire le cadre général d'un référentiel de compétences professionnelles. Sans nous attarder à détailler les principes et les composantes de cette construction, nous rappelons l'importance que l'auteur accorde à faire valoir et reconnaître chacune des facettes du métier sans se restreindre à une liste de compétences unique, quoique structurée. En constituant une référence pour établir les compétences d'un programme, d'un parcours de formation, d'une profession ou d'un métier, l'auteur définit le référentiel de compétences comme étant :

l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier; cet ensemble est considéré comme une référence ("un idéal?") par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation) (*Ibid.*, p. 7).

Perrenoud (2001), tout comme Le Boterf (2002), fait ressortir l'indispensable association avec un ensemble de ressources pour chaque compétence, ce qui l'a conduit à identifier des familles de situations de travail dont la maîtrise globale appelle une compétence définie et pour chacune, les principales ressources à mobiliser.

Disposer de référentiels explicites, construits sur des bases comparables, permet aussi de rapprocher des métiers voisins sur des bases solides et de raisonner sur le degré de spécialisation et la part commune des formations, ou d'éventuelles passerelles (Perrenoud, 2001, p. 2).

¹³<http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/citoyens/developper-et-faire-reconnaitre-vos-competences/qualification-professionnelle/qualification-volontaire/reconnaissance-des-competences-de-la-main-doeuvre/>

Il fait remarquer toutefois qu'une immense variété de situations est en jeu dans un référentiel de compétences, ce qui entraîne une certaine ambiguïté à les regrouper en familles et une difficulté à identifier les ressources.

Ainsi, l'ensemble des compétences nécessaires à une fonction de travail constitue un référentiel de compétences. La mise en commun des compétences particulières à une profession dans un référentiel exprime, comme le souligne Laveault (2007), la perception des caractéristiques de la personne professionnelle et des attentes envers elle dans le milieu et la pratique. De façon générale, un référentiel permet de référer à la culture commune d'une profession et d'en reconnaître la spécificité dans son contexte d'exercice en plus d'identifier les compétences professionnelles attendues (*Ibid.*). À ce propos, Rey (2009) précise que : « puisqu'il s'agit d'une liste de compétences, on n'est pas étonné que la plupart réfèrent à des tâches de l'enseignant ou à des secteurs de ses activités : « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe », « évaluer les élèves » [...] » (p. 112). Par ailleurs, l'auteur souligne le lien fondamental entre la notion de compétence professionnelle et les savoirs à construire, ce qui s'accorde à la notion de ressources à développer que Perrenoud (2001) et Le Boterf (2002) ont mise en évidence.

Notre recension d'écrits sur les référentiels de compétences nous a menés à croiser un terme souvent apparenté, le profil de compétences. Dans le domaine de l'éducation, les auteurs choisissent le vocable "référentiel de compétences" pour sa pertinence à présenter un répertoire composé de plusieurs compétences génériques associées à un ensemble de tâches et situations professionnelles spécifiques (CERAC 2015a; CERAC 2015b; Gouvernement du Québec 2001; Rey, 2012). Lorsque les auteurs adoptent celui de "profil de compétences", il constitue un cadre de référence en fonction de compétences professionnelles et d'un profil individuel, le plus souvent accompagné d'une liste de ressources internes et externes (Laliberté et Dorais, 1999; Houle et Pratte, 2007). Bien que les deux vocables puissent être employés invariablement dans le présent texte, nous choisissons "référentiel de compétences" pour sa pertinence aux éléments de notre problématique et en concordance avec ceux élaborés pour les intervenantes et les intervenants en RAC (CERAC, 2015a; CERAC 2015b). Selon Rey (2012),

Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants semble adhérer à cette conception du fonctionnement de la compétence en évoquant d'une part des connaissances et d'autre part des capacités à les mettre en œuvre : on a bien là une distinction entre des ressources (les "connaissances") et leur mobilisation ("mise en œuvre") (p. 89).

Dans le cas de notre recherche, les référentiels de compétences des intervenantes et des intervenants en RAC ont été conçus dans une perspective professionnelle et sont utilisés dans ce contexte plutôt qu'ancrés dans un parcours de formation. En 2015, les rôles et les fonctions du personnel conseiller en RAC et spécialiste de contenu avaient besoin d'être définis clairement dans le cadre de leur situation professionnelle respective. Bien qu'il se trouve des référentiels validés et largement diffusés dans le milieu collégial, ces profils existants¹⁴ ne pouvaient servir de référentiel pour les intervenantes et les intervenants en RAC. Considérant que les rôles et les responsabilités de la ou du spécialiste de contenu ne sont pas les mêmes que ceux de l'enseignante ou de l'enseignant, tout comme les fonctions du personnel conseiller en RAC sont très différentes de celles de la conseillère ou du conseiller pédagogique, ce sont deux référentiels en RAC qui ont été créés pour clarifier les rôles et les fonctions ainsi que pour aider à déterminer des besoins de développement professionnel (CERAC, 2015*b*).

Pour le personnel spécialiste de contenu¹⁵, quatre compétences le concerne :

- Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu
- Évaluer les compétences de la candidate ou du candidat inscrit dans une démarche de RAC
- Accompagner les candidates et candidats dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante.
- S'engager dans sa pratique professionnelle

Pour le personnel conseiller en RAC¹⁶, sept compétences ont été retenues :

¹⁴ Laliberté et Dorais (1999) ont élaboré un profil de compétences du personnel enseignant du collégial, tandis que Houle et Pratte (2007) ont dressé un profil de compétences des conseillers pédagogiques au collégial.

¹⁵ CERAC (2015*b*), Référentiel de compétences du spécialiste de contenu (référence à l'annexe B).

¹⁶ CERAC (2015*a*), Référentiel de compétences du conseiller en RAC (référence à l'annexe C).

- Analyser la situation de travail
- Concevoir des outils de suivi et d'encadrement
- Collaborer à la coordination du service de la RAC de son établissement collégial
- Accompagner les spécialistes de contenu et les candidats en RAC
- Promouvoir les services de RAC de son établissement collégial
- S'engager dans sa pratique professionnelle
- Intégrer les technologies de l'information et de communication (TIC) à sa pratique professionnelle

Le contexte particulier de la RAC au collégial exige des compétences spécifiques pour le personnel spécialiste de contenu qui diffèrent donc de celles du personnel enseignant. Marquée par une distinction dans les tâches pédagogiques de l'un et de l'autre, la situation nous amène à établir une correspondance entre les quatre compétences intégratrices définies pour chaque personnel à partir d'un référentiel respectif. Le tableau 1 présente ce rapport de comparaison entre les compétences du référentiel de la ou du spécialiste de contenu et le profil de compétences du personnel enseignant du collégial.

Tableau 1 Rapport entre les compétences du référentiel de la ou du spécialiste de contenu et le profil de compétences du personnel enseignant du collégial

Référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu (CERAC, 2015b)	Profil de compétences du personnel enseignant du collégial (Laliberté et Dorais, 1999)
<p>Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu</p> <p>Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice</p> <p>Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail</p> <p>Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail.</p>	<p>Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale</p> <p>S'engager activement envers les étudiants, le département, le programme, l'établissement, la profession et la collectivité.</p> <p>Prendre en charge son propre développement professionnel en se dotant continûment d'un répertoire de ressources, en actualisant son expertise, en poursuivant une réflexion et une recherche permanentes sur ses pratiques, en réinvestissant ses savoirs d'expérience.</p> <p>Assumer la responsabilité de son action en se situant face aux valeurs éducatives et aux règles du système où l'on œuvre, en adoptant une position éthique et en rendant compte de ses décisions et de ses actions et de leurs effets</p>
<p>Évaluer les compétences de la candidate ou du candidat inscrit dans une démarche de RAC</p>	<p>Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre</p>

Porter un jugement sur la présomption du degré d'acquisition des compétences Évaluer la mobilisation des compétences de la candidate ou du candidat Appliquer les principes de mesure et d'évaluation Collaborer à la conception de matériel d'évaluation (contenu : situations d'évaluation) Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences	Collaborer selon son expertise et son champ de responsabilité propre à l'analyse de la situation éducative, à la conception, à la mise en œuvre et à l'amélioration continue du ou des programmes où l'on intervient. Accorder ses décisions et ses actions individuelles aux décisions et actions collectives et concertées de l'ensemble des acteurs du programme
Accompagner les candidates et candidats dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante. Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement Soutenir la candidate ou le candidat pour faciliter la mobilisation de ses compétences	Enseigner dans une perspective de formation fondamentale Analyser la situation éducative, Concevoir l'intervention pédagogique Réaliser l'intervention pédagogique Réguler son action
S'engager dans sa pratique professionnelle Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu Agir dans le respect de l'éthique professionnelle	Participer à la vie de sa communauté éducative Collaborer selon son expertise, son champ de responsabilité propre, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de la mission éducative et des politiques de l'établissement de même que des politiques, orientations et activités de son département Participer à la vie intellectuelle, culturelle, scientifique de l'établissement, du réseau collégial et du monde de l'éducation

L'ensemble de ces compétences démontre bien les bases professionnelles nécessaires à la pratique de chacune des fonctions. Chaque énoncé décrit de façon générale la tâche propre à chaque intervenante et intervenant, ce que plusieurs auteurs soutiennent dans leurs écrits (Le Boterf, 2010; Legendre, 2007; Perrenoud, 2001; Rey, 2009). Nous pouvons donc penser que l'évaluation des compétences portant sur des tâches mises en parallèle avec un référentiel est plus simple à réaliser. Comme Jorro (2007) le précise, « toute pratique évaluative se développe à partir d'un référentiel. Ce référentiel peut être un cadre institutionnel, organisationnel ou se rapportant à sa profession ou encore à sa mission » (p. 16). En ce sens, il fournit un cadre connu de tous spécifiant les attentes et les modalités contextuelles de la pratique professionnelle visée par le référentiel.

2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Quelques principes sont définis pour saisir toute la complexité de la démarche évaluative sous-jacente, car en contexte professionnel tout comme dans l'enseignement,

« il est aujourd'hui préconisé d'évaluer des compétences à différents moments, selon différentes modalités, avec différents outils et pour différentes finalités [...] ». (Tourmen, 2015, p. 115). Comme le sujet de l'évaluation des compétences est vaste, les écrits nombreux et compte tenu des éléments de notre problématique, nous avons délimité notre recension à la démarche évaluative au regard d'un référentiel de compétences professionnelles.

2.1 La démarche évaluative sous-jacente

Favorisant le développement d'une approche professionnelle, le référentiel de compétences est un outil pertinent pour aider les personnes à évaluer leurs compétences puis à identifier leurs besoins en matière de développement professionnel. Tourmen (2015) affirme que la vaste majorité des écrits sur l'évaluation des compétences « propose des définitions et des modélisations des processus en jeu, à visée descriptive, mais aussi souvent prescriptive » (p. 118). Dans les faits, chaque compétence est désignée par l'énoncé de la performance dont elle est censée rendre compte et cette perspective mène à l'idée de Rey (2009) selon laquelle les référentiels de compétences professionnelles contribueraient à rendre plus exacte et moins subjective l'évaluation des professionnels concernés. Parce que l'évaluation est un élément essentiel du développement d'une profession, il est opportun de faire appel à elle dans la formation initiale, le perfectionnement continu, l'insertion professionnelle de nouveaux membres et le maintien des compétences. L'analyse et l'évaluation de compétences doivent être envisagées du point de vue de la profession elle-même, ce qui requiert la participation volontaire de la personne évaluée, sans quoi il y a peu de chances de parvenir à une véritable évaluation autorégulée de la profession (*Ibid.*).

Dans une telle perspective de développement, l'évaluation des compétences professionnelles devient un moyen de se situer au regard des compétences attendues de la profession. Cette évaluation porte sur l'analyse de l'activité qui permet une réflexion ou une compréhension de la situation professionnelle (Jorro, 2007). Dans cette optique, nous pourrions présumer que l'utilisation d'un référentiel de compétences, tel que décrit précédemment, permet de réaliser plus efficacement une autoévaluation et de se situer par rapport aux différents standards de performance identifiés. Dans le même ordre d'idées, Jorro (2009) précise que l'évaluation des compétences effectuée à l'aide d'un référentiel permet de relever les forces et les améliorations à apporter pour et dans sa pratique. « La question du référentiel est majeure dans l'intervention éducative, elle permet le partage d'une

référence et la réflexion autour de celle-ci à partir du réel de l'activité » (p.16). De cette façon, le référentiel permet de réfléchir l'évaluation des compétences par le biais d'une analyse du terrain comme lieu de formation (Bélair, Laveault, Lebel, 2007), que ce soit dans le cadre d'une supervision plutôt informelle ou comme possibilité d'accompagnement en insertion professionnelle. Plusieurs auteurs reconnaissent que l'usage d'un référentiel dans une démarche évaluative ajoute de la valeur et de la rigueur au processus d'évaluation (Rey, 2012 ; Tourmen, 2015).

2.2 Les composantes de l'évaluation des compétences

Bien qu'un référentiel de compétences professionnelles puisse être utilisé dans une démarche évaluative, il importe de considérer certains aspects qui permettent de mieux circonscrire les composantes de l'évaluation de compétences : que ce soit la nécessité d'identifier l'objet sur lequel va porter la démarche, les modalités à définir, notamment les buts, la fréquence et les moments de l'évaluation et enfin, les référents pour l'instrumenter adéquatement.

2.2.1 L'objet d'évaluation

Une démarche évaluative consiste à recueillir des informations sur lesquelles porter un jugement pour prendre des décisions concernant une situation. L'identification des objets d'évaluation pose deux questionnements : ce qui doit être évalué (la nature de l'objet) et sur quelle base l'évaluation doit porter (un critère, un objectif, un indicateur)? L'objet d'évaluation doit indiquer ce sur qui ou sur quoi porte l'évaluation ou à propos de qui ou de quoi elle est formulée (Scallon, 2004a). Les objets ainsi répertoriés peuvent couvrir un vaste champ : une action, une activité, un service, un organisme. L'évaluation peut également s'appliquer à des projets ou à des pratiques. L'objet d'évaluation comporte aussi certains éléments pour circonscrire la situation, car il est impossible de tout recueillir, tout observer (*Ibid.*). Le choix de critères ou d'indicateurs permet donc de centrer son attention sur certains éléments plus importants afin de répondre ou remédier à la situation. Pour les déterminer, il est indispensable d'avoir défini au départ, les objectifs spécifiques de l'action. Ces critères ou indicateurs permettent de porter un jugement pour ainsi apprécier le niveau de maîtrise ou le degré d'atteinte des résultats, des objectifs. Ce sont donc des repères choisis pour servir de

base au jugement, car ils précisent ce qui est attendu, sur quel aspect va porter le jugement. Peu importe la fonction et le type de compétence, l'évaluation confronte toujours un contexte observable à une situation attendue (Beckers, 2007).

Dans le contexte de l'évaluation professionnelle, Legendre (2007) souligne l'importance de considérer des niveaux au regard des compétences attendues. Selon l'auteure, l'évaluation des compétences permet de mesurer non seulement le niveau de développement, mais aussi à quel seuil s'attendre à différentes étapes du parcours de la personne ? « On ne peut attendre le même niveau de compétence d'un étudiant en formation initiale, d'un enseignant débutant en situation d'insertion professionnelle et d'un enseignant d'expérience » (Legendre, dans Bélair, Laveault, Lebel, 2007, p.176). Dans cette optique, il est essentiel de disposer d'indicateurs fiables, par exemple, se baser sur des critères de performance afin de porter un jugement éclairé sur des compétences professionnelles.

Pour sa part, Jorro (2007) considère que l'évaluation exige une analyse de l'activité professionnelle réelle qui sera confrontée avec la situation souhaitée. C'est la confrontation des deux référents qui aboutira au maintien ou à l'ajustement de ses actions et où la situation souhaitée peut être considérée comme un indicateur (exigence) de l'atteinte de la compétence. Les apprentissages professionnels impliquent à des moments divers des processus d'évaluation. Que l'on se tourne vers l'appropriation de compétences, l'incorporation de gestes professionnels, l'acquisition d'une culture de métier, etc., la question du lien avec un système d'exigences se pose inévitablement parce qu'elle permet de porter un regard précis sur le degré d'appropriation des compétences et des gestes professionnels ainsi que sur leurs effets en termes de pertinence et d'efficience (*Ibid.*, p. 12).

Dans le cadre de cet essai, nous visons les compétences professionnelles des spécialistes de contenu comme objet d'évaluation. Dans le référentiel qui leur est propre s'affichent des énoncés de compétences et ses éléments comme objectifs définis et prescrits de même qu'un contexte de réalisation et des critères de performance qui en standardisent l'application dans le milieu professionnel (référence à l'annexe B).

2.2.2 La modalité d'évaluation

Dans une démarche évaluative, la modalité d'évaluation réfère aux conditions d'application et aux moyens utilisés pour la réaliser. Dans le dictionnaire actuel de l'Éducation, Legendre (2005) la définit ainsi : « contexte et caractéristiques du processus par lequel on mesure le degré d'atteinte des objectifs ainsi que les critères de réussite » (p. 891). Faisant référence au processus, la modalité d'évaluation concerne le type d'évaluation, le moment de l'évaluation, les composantes et les conditions de l'évaluation. De façon générale, la démarche évaluative commande une finalité qui lui est propre, qu'elle soit de nature formative, sommative, recrutement et positionnement, etc. (Tourmen, 2015).

Pour sa pertinence à notre sujet portant sur l'évaluation des compétences professionnelles en milieu de travail, nous nous attardons à l'un des types bien connus en éducation, l'évaluation formative. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014) considère l'importance de l'évaluation formative comme un outil indispensable au développement professionnel en précisant que l'évaluation des compétences est « un geste formel qui repose sur une appréciation, un jugement, et qui conduit à une prise de décision » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 18). Pour Scallon (2004a), l'évaluation formative est un processus continu faisant état de la progression de l'individu dans le développement de ses compétences. Dans ce type d'évaluation, le jugement posé permettra de relever les points forts et les points perfectibles d'une performance liée à une famille de situations les plus authentiques que le milieu est capable d'offrir. Dans un processus d'évaluation continue, l'auteur précise que l'évaluation formative repose sur une variété de situations et consiste à assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés¹⁷ (*Ibid.*).

En se basant sur l'un des principes fondamentaux de l'évaluation des compétences, Tardif (2006) avance l'idée d'une obligation à rendre compte de la progression dans une

¹⁷ Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) a repris les grandes lignes de cette définition (p. 643).

trajectoire par niveaux d'apprentissage sur une échelle de développement professionnel. Dans la même perspective, Leroux (2010) mentionne que l'utilisation fréquente et constante de l'évaluation formative des compétences professionnelles peut influencer grandement la trajectoire de développement. La fréquence et les moments consacrés à l'évaluation formative dépendent de plusieurs facteurs issus de la situation professionnelle. Conséquemment, il est apparu évident pour l'auteure que l'évaluation formative est davantage un processus continu qu'un événement ponctuel ou occasionnel (*Ibid.*). De ce fait, les différents moments pour procéder à une évaluation formative peuvent être fixés par l'enseignante ou l'enseignant (plan de cours, observations en situation d'apprentissage) et parfois à partir des besoins exprimés par l'élève ou la classe (situations de référence, comme une activité préalable à une autre, etc.). Enfin, dans son étude, elle rapporte les effets de l'intégration de l'évaluation formative dans l'ensemble du processus d'apprentissage, dont des impacts sur l'implication et la motivation des personnes de même que sur le développement de leur autonomie (Leroux, 2010).

Pour bien saisir les divers moments de cette évaluation en continu (liée à une séquence d'apprentissage), Scallon (2003) rappelle trois avantages que présente cette approche pour que l'évaluation d'une compétence s'inscrive dans une vue d'ensemble :

- a) on ne doit jamais perdre de vue que les compétences ne s'acquièrent pas uniquement par elles-mêmes et doivent reposer sur l'acquisition et la maîtrise de ressources variées, à commencer par les savoirs les plus élémentaires;
- b) favoriser la planification de l'évaluation pour en arriver à dresser un bilan à la fois fonctionnel et le plus complet possible pour chaque étudiant;
- c) identifier les balises de la progression de chaque étudiant dans le développement de ses compétences (p. 16).

L'intérêt pour évaluer adéquatement des compétences professionnelles réside aussi dans une qualité d'instrumentation par des outils qui « servent d'éléments de référence aux évaluateurs (désignant les tâches et situations à maîtriser, fournissant des modèles d'activité et désignant des ressources attendues) » (Tourmen, 2015, p. 130).

2.2.3 *L'instrumentation pour évaluer*

La démarche évaluative doit tenir compte de certaines caractéristiques comme celle qui découle du fait que les référentiels constitués à partir de tâches et de fonctions sont élaborés par compétences. Dans ce contexte, la caractéristique multidimensionnelle d'une compétence lui confère le même rapport lorsque vient le temps de l'évaluer. Et puisque les référentiels, dont il a été question précédemment, comportent des indicateurs de performance, l'approche pour donner une signification à un résultat ne peut être que critériée¹⁸. L'interprétation critériée consiste à utiliser un procédé de quantification dont le but essentiel est de décrire le plus exactement possible ce dont un élève est capable. Pour le faire, la somme des réussites doit être établie au regard de tâches essentiellement reliées à un même objectif, à une même habileté (Scallon, 2004a).

Il a été évoqué précédemment que l'évaluation formative convient aux différents éléments du contexte d'évaluation des compétences professionnelles en milieu de travail. Ce type d'évaluation requiert donc l'usage d'instruments qui puissent rendre compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des compétences professionnelles. Compte tenu de leurs caractéristiques¹⁹, les compétences correspondent, de façon générale, à des comportements observables et elles peuvent être évaluées à l'aide de différents instruments, dont des grilles d'évaluation pouvant être réparties en trois catégories : la liste de vérification, la grille d'évaluation à échelle uniforme et la grille d'évaluation à échelle descriptive (Leroux et Mastracci, 2015).

¹⁸ En opposition à une interprétation normative qui consiste à situer chaque résultat de mesure dans un ensemble de résultats élaboré en tables de conversion de scores bruts en rangs, en déterminant des groupes d'individus bien identifiés (niveau socio-économique, sexe, âge, etc.), c'est ce qu'on appelle des normes (Scallon, 2004a).

¹⁹ Ces caractéristiques ont été présentées dans la section 1.1 de ce chapitre en référant à Gouvernement du Québec, 2001, p. 45

Tableau 2 Comparaison des types de grilles d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015)

Type	Caractéristiques	Atouts	Limites
Liste de vérification	Il s'agit de « l'énumération d'une série d'actions, de méthodes et de qualités ou de caractéristiques d'une production ou d'une activité » (Leroux et Mastracci, p. 201) qui permet de s'assurer de la présence ou non des éléments de l'énumération.	Facile d'usage Rapide Simple d'utilisation Permet l'observation en situation	Pas de descriptions qualitatives Limite le jugement à la présence ou non de l'élément Pas de nuance possible (présent ou absent)
Grille d'évaluation uniforme	Cette grille est constituée d'une échelle marquée par des échelons développés sur un continuum.	Échelle uniforme Facile d'usage	Pas de description qualitative Jugement selon l'évaluateur (possibilité d'interprétation et de subjectivité)
Grille d'évaluation à échelle descriptive	Cette grille comporte des critères et des descriptions décrivant différents niveaux de qualité d'une action sur un continuum.	Permet de porter un jugement pour une tâche complexe Possibilité d'autoévaluation, de coévaluation ou d'évaluation par les pairs Concordance de jugement même si plus d'un évaluateur Rétroaction à l'aide des descriptions	Complexe à concevoir Exige une expertise pour la création Nombre limité de critères pour son application Peut devenir volumineux et difficile à consulter

Tiré et adapté de Leroux et Mastracci (2015, p. 201-204)

L'analyse comparative des types de grilles d'évaluation montre les avantages de celle à échelle descriptive et fait ressortir la qualité de la rétroaction. Dans les faits, une échelle descriptive permet d'informer la personne évaluée sur les caractéristiques de compétences qui ont été observées, le plus souvent, dans l'action. Ainsi, le recours à une échelle descriptive assure le « caractère critérié, et non normatif, du jugement » (Scallon, 2004a, p. 181). Parmi les avantages qu'expliquent Leroux et Mastracci (2015), elles font état des raisons évoquées dans les écrits pour favoriser l'usage d'une grille d'évaluation à échelle descriptive. Elles précisent les avantages de l'utiliser dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe :

- Outiller le processus d'évaluation d'une tâche complexe ;
- Rendre explicite ce qui est implicite ;
- Encadrer et objectiver la subjectivité ;
- Assurer la qualité de l'évaluation ;
- Formuler des rétroactions de qualité ;
- Favoriser la participation de l'étudiant à sa propre évaluation et à celle de ses pairs.
(p.199)

Les outils d'évaluation doivent correspondre à l'ensemble des dimensions d'une compétence, mais également permettre de porter un jugement professionnel. Selon Lafortune (2007a) « La mesure ne peut remplacer l'exercice de jugement professionnel du personnel enseignant » (p. 9).

2.3 La portée du jugement professionnel

Dans une approche par compétences, l'importance du jugement est hautement soulignée lorsqu'il faut attester, certifier ou reconnaître le niveau de maîtrise d'une compétence. Le défi de la personne qui évalue consiste à porter un jugement sur un ensemble d'observations amassées, et ce, à divers moments de la période d'apprentissage comme à son terme (Leroux et Bélair, 2015). Les mêmes auteures affirment que l'évaluation formative fait partie intégrante d'un processus d'évaluation continue et fait appel au jugement professionnel pour témoigner qu'une personne progresse dans ses apprentissages. Certaines modalités d'évaluation formative telles que l'autoévaluation, la co-évaluation ou l'évaluation par les pairs favorisent le développement de la capacité d'autorégulation et de métacognition chez la personne évaluée visant à améliorer les apprentissages et la réalisation des tâches complexes (*Ibid.*). Pour évaluer des compétences professionnelles, Rey (2009) rappelle la nécessité de les lier aux situations par l'activité de travail tout en mettant en garde les formateurs sur la façon de bien utiliser « le référentiel de compétences ou des instruments d'observation qui en sont dérivés, pour apprécier les compétences des enseignants » (Rey, 2012, p. 89).

Pour Scallon (2004*b*), « l'utilisation des échelles descriptives représente une étape la plus critique de la séquence "jugement " » (p. 29), car la rédaction des échelons décrivant des niveaux de performance peut mener à plus d'interprétation et à une partie plus subjective du processus d'évaluation.

Dans la perspective de développer son jugement professionnel, il est pertinent de faire le lien avec la capacité du personnel enseignant à se juger lui-même et ainsi d'associer au sentiment de confiance en soi et d'autoefficacité personnelle, le « jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 411). Depuis un certain nombre d'années, il est d'autant plus pertinent pour ces auteurs de porter ce regard lorsqu'une compétence du référentiel est liée à l'engagement dans la pratique professionnelle de la personne (nous faisons ici le lien avec la compétence du personnel conseiller en RAC : S'engager dans sa pratique professionnelle, référence à l'annexe B).

3 L'ACTUALISATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Lorsque Legendre (2007) soutient que « l'évaluation des enseignants apparaît indissociable de l'évaluation de l'enseignement, c'est-à-dire d'une évaluation institutionnelle prenant en compte plusieurs variables » (p. 177), elle reconnaît que, collectivement, le personnel enseignant doit lui-même développer (et actualiser) ses propres compétences dans une perspective de développement professionnel. Elle rejoint ainsi d'autres auteurs (Le Boterf, 2011; Perrenoud, 2010) qui reconnaissent que toute compétence est inséparable des situations (de formation ou de travail) et donne au concept une dimension à la fois individuelle et collective.

3.1 Un levier pour le développement professionnel

En 2014, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a déposé un avis au ministère responsable de l'enseignement supérieur en lien avec le développement professionnel de la profession enseignante. Pour cette instance,

le développement professionnel peut avoir une influence positive sur différents éléments clés de la profession, telle que l'engagement du personnel enseignant, l'établissement d'une relation significative avec les élèves, la satisfaction au travail et un sentiment de compétence accru, l'adaptation aux changements, le travail en collégialité, l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant (p. 6).

Les auteurs sont nombreux à définir le développement professionnel. Le CSE a retenu la définition de Uwamariya et Mukamurera (2005) qui ont relevé certaines caractéristiques du développement professionnel en enseignement dans le but de clarifier ce concept. Elles l'ont défini selon deux perspectives : la perspective développementale qui réfère aux différents stades vécus par l'enseignant tout au long de sa carrière, selon une séquence déterminée, et la perspective liée à la professionnalisation établie sur la maîtrise des savoirs, la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés de manière autonome et responsable. En somme, c'est la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession. Les auteures définissent le développement professionnel comme étant « un processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (*Ibid.*, p. 148).

Pour sa part, Deschênes (2014), s'inspirant de différents auteurs, propose cette définition pour le personnel enseignant du collégial :

Un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liés aux tâches professionnelles de l'enseignant et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants (p. 15).

Les auteures citées précédemment s'attardent à faire ressortir l'aspect dynamique du processus visant le développement de la pratique professionnelle qui mène incontestablement la personne à développer les compétences de sa profession dans le but d'améliorer ou d'actualiser les différents éléments qui la compose. Cette perspective d'actualisation des compétences fait référence, d'abord à ce que Legendre (2007) soutient à l'effet que le personnel enseignant doit endosser la responsabilité de leurs gestes professionnels, tant le développement de leurs compétences n'est pas qu'une responsabilité

individuelle et collective, mais aussi institutionnelle. Ensuite, cette actualisation est « synonyme d'adaptation professionnelle » (Legendre, 2005, p. 20), voire aussi une démarche prospective qui est celle de prendre en considération la manière dont la personne s'y prend pour assurer le développement de ses propres compétences, ce qui suppose une capacité de s'autoévaluer (Legendre, 2007).

Cette vision de changement et d'évolution est également partagée par Jorro (2007) pour qui le développement professionnel n'est pas qu'un simple processus d'apprentissage, car il implique l'action de la personne et la transformation de l'agir professionnel. C'est également le sens que le Conseil supérieur de l'éducation (2014) donne au développement professionnel en considérant l'implication du personnel enseignant dans sa propre démarche de mise à jour nécessaire à des fins d'amélioration de pratique. Un bon nombre d'auteurs ayant approfondi les concepts de compétences, d'évaluation et de pratique réflexive (Lafortune et Daudelin, 2001; Paquay, 2005; St-Pierre, 2004) font une étroite association avec celui de développement professionnel. Dans le même ordre d'idées, il est généralement admis que la réflexion sur la pratique est essentielle pour développer et maintenir les compétences du personnel enseignant par la capacité de penser et d'agir professionnellement tout au long de sa carrière.

3.2 La pratique réflexive

La littérature sur le sujet abonde tant qu'il n'est pas envisageable d'aborder le concept d'évaluation des compétences dans une visée de développement professionnel sans approfondir la notion de pratique réflexive. Nous adhérons à la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) en ce qui concerne le concept de la pratique réflexive chez l'enseignante et l'enseignant, soit : « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention. » (p. 43).

Pour Lafortune (2007b), une démarche de pratique réflexive se réalise en deux volets. Le premier volet s'opère par « un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse autant individuelle que collective de ses actions tout autant que des

décisions prises en cours d'action » (p. 16). L'auteure décrit cette partie de la démarche par une prise de conscience et un questionnement sur ses actions, ses compétences, ses habiletés, ses connaissances et ses attitudes. Le deuxième volet réfère à l'élaboration d'une représentation de son propre modèle de pratique en s'inspirant « de modèles existants et les adapter pour les présenter en un tout cohérent » (p. 3). L'auteure ajoute que cette démarche ne se fait pas seule, car pour elle, « Il faut pouvoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre aux autres » (*Ibid.*, p. 2).

Laveault (2007) pose le même regard lorsqu'il indique que l'évaluation des compétences ne peut se satisfaire d'un contrôle exclusivement externe, c'est-à-dire par une tierce personne et il est d'avis qu'il est indispensable de tenir compte de la réflexion sur les pratiques. L'autoévaluation devient donc un moyen de poursuivre une démarche de pratique réflexive. La personne qui s'engage dans un processus d'autoévaluation reconnaît ses forces et les aspects à améliorer dans sa façon de préparer, de faire, d'analyser et d'ajuster une intervention. Selon Lafortune et Daudelin (2001), ce processus comprend entre autres, des actions d'observation, de verbalisation, de description, de comparaison, d'explication, de réajustement et d'analyse. Legendre (2005) complète la définition en précisant que l'autoévaluation doit se faire « en regard d'objectifs prédéfinis, et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p. 143).

En présentant l'autoévaluation dans une perspective de développement des compétences, St-Pierre (2004) fait référence à des stratégies de contrôle et de régulation. Dans une démarche d'autoévaluation, le processus de contrôle fait référence à la prise d'information, du suivi de la pensée, de l'examen des activités cognitives, de leur état et de leur efficacité. C'est par ces moyens que la personne pourra faire l'analyse de ses actions, s'évaluer et porter un jugement sur son travail. La régulation, c'est l'intervention qui sera faite au regard de l'analyse, ce qui peut mener à une poursuite, à des ajustements ou à la fin de l'intervention. Pour l'auteure, le contrôle et la régulation s'effectuent en cours de réalisation de l'intervention ou après celle-ci.

Tout comme le mentionnaient Bouffard-Bouchard et Pinard (1988), il existe un lien entre la capacité à se juger soi-même et le sentiment d'autoefficacité personnelle. Safourcade

et Alava (2009) ont mis en évidence la relation entre la capacité pour le personnel enseignant à s'autoévaluer et la perception de son niveau d'autoefficacité. « Pour autoévaluer son action l'enseignant mobilise donc des savoir-faire et son expérience pour prélever des indicateurs d'efficacité. Mais l'enseignant s'appuie aussi sur un sentiment d'auto-efficacité [...] » (p. 14).

3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Ce concept issu de la psychologie cognitive a été développé et diffusé largement par Bandura (2003) qui le décrit comme « la conviction qu'une personne a en sa capacité à exécuter avec succès le comportement demandé de façon à produire le résultat en question » (p. 77). L'auteur y définit également le sentiment d'autoefficacité²⁰ comme un processus cognitif par lequel les individus construisent leur croyance à propos de leur capacité à atteindre un certain niveau de performance (*Ibid.*). Dans ses différents écrits, l'auteur relie deux facteurs au sentiment d'autoefficacité :

- le sentiment d'efficacité générale qui correspond aux croyances d'un individu de pouvoir atteindre des résultats visés (*Ibid.*).
- le sentiment d'efficacité personnelle est relié aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à réaliser des actions pour atteindre des performances particulières (*Ibid.*).

En lien avec le sentiment d'efficacité générale, nous pouvons utiliser cet exemple de Dussault, Villeneuve et Daudelin (2001) à propos des croyances du personnel enseignant quant au fait que « les élèves sont éducatibles sans qu'aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y arriver ne soit donnée » (p. 182). Tandis que les auteurs définissent le sentiment d'efficacité personnelle par la croyance de l'enseignant sur sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle se base donc sur les perceptions de la personne en lien avec ses compétences et non pas au regard de son niveau réel de compétence (*Ibid.*).

²⁰ La plupart des auteurs consultés dans le cadre de cette recherche font référence au concept de sentiment d'efficacité personnelle ou d'autoefficacité sans distinction. Pour cet essai, nous avons choisi d'utiliser le terme sentiment d'efficacité personnelle.

En se basant sur les travaux de Bandura, Lecompte (2004) fait référence à quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle dont nous soulignons la pertinence avec des éléments de notre problématique à propos de l'évaluation des compétences professionnelles :

- La maîtrise personnelle des tâches à effectuer : la personne se réfère à ses expériences vécues pour vivre des succès.
- L'apprentissage social : qui peut se définir par l'observation et le modeling puisqu'il s'agit des apprentissages que la personne fait en observant les actions des autres dans le but de les reproduire sans avoir à vivre la séquence essais-erreurs.
- La persuasion par autrui : ce sont les rétroactions par des personnes significatives soulignant les capacités ou encourageant la personne à accomplir les tâches.
- L'état physiologique et émotionnel : l'évaluation par la personne de ses forces, ses capacités et ses vulnérabilités aura une influence sur son sentiment d'efficacité personnelle.

Dans son ouvrage sur les compétences et l'identité professionnelles, Beckers (2007) mentionne que plusieurs études ont démontré un lien significatif entre le sentiment d'autoefficacité, l'engagement dans la tâche, la persévérance des efforts malgré les difficultés rencontrées. Comme l'indique Rich, Lev et Fisher dans Dussault, Villeneuve et Deaudelin, (2001), le sentiment d'efficacité personnelle aura une influence sur la nature et la qualité du travail. En ce sens, ces derniers auteurs rapportent plusieurs études au sujet du sentiment d'efficacité des enseignants qui démontrent que plus grand est ce sentiment, plus les enseignants auront une perception positive de leur travail, que meilleurs seront leur gestion de classe et leur enseignement et qu'ils s'engageront davantage dans la profession (Enochs, Scharmann et Riggs, 1995 ; Woolfolk et Hoy, 1990 ; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990 ; Saklofske, Michayluk et Randhawaa, 1988 ; Coladarci, 1992, cités dans Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Nous trouvons dans ces propos un écho à l'importance de la valorisation professionnelle lorsque vient le temps pour une personne spécialiste de contenu d'évaluer ses propres compétences ou pour un personnel conseiller en RAC dans sa fonction accompagnement.

En effet, dans cette perspective d'autoévaluation, Tourmen (2015) rapporte au moins une étude inspirée des travaux de Bandura²¹ qui soutient que le sentiment de compétence ou "sentiment d'autoefficacité" chez le personnel enseignant peut contribuer à favoriser le processus d'autoévaluation « à condition de le considérer pour ce qu'il est : un ensemble de "croyances" dont le lien avec le niveau affectif du sujet doit être mis en question » (p. 140). À cet égard, St-Pierre (2004), bien avant Tourmen (2015), précisait dans ses écrits que le niveau du sentiment d'autoefficacité pourrait entraîner une autoévaluation qui ne correspondrait pas au degré de compétence réel. Par exemple, un sentiment d'efficacité personnelle faible, exagéré ou irréaliste pourrait biaiser l'évaluation que la personne peut faire de ses compétences.

4 LES BASES DE NOTRE RAISONNEMENT

De l'ensemble de nos lectures sur le sujet, nous retenons que pour évaluer les compétences du spécialiste de contenu, il serait pertinent de tenir compte de la nature même d'une compétence de par ses caractéristiques, de ses dimensions qui la composent et de la fiabilité d'un référentiel de compétences professionnelles. Au niveau des composantes d'évaluation, que ce soit l'objet, les modalités ou l'instrumentation, il y a l'importance du jugement professionnel qui relève de la personne qui s'évalue et celui de celle qui évalue. C'est au niveau de l'actualisation des compétences en tant que levier au développement professionnel que la pratique réflexive et le sentiment d'efficacité personnelle peuvent servir de balises d'accompagnement de la part du personnel conseiller en RAC. Pour son impact sur l'évaluation des compétences du personnel spécialiste de contenu en RAC, le sentiment d'efficacité personnelle est un élément conceptuel à considérer, notamment par rapport à la croyance d'une personne à être capable ou non de réaliser une tâche.

Finalement, nous rappelons les quatre bases du raisonnement qui ont conduit à résoudre le problème du manque de ressources matérielles adaptées à la situation et au

²¹ Nagels, M. (2010). Construire l'auto-efficacité par l'analyse de l'activité en formation des cadres et dirigeants de la santé publique. *Savoirs*, 22(1), 69-88. doi:10.3917/savo.022.0069.

contexte qui nous préoccupe. À cet égard, nous pouvons les considérer comme des défis à relever :

- 1) le besoin de se conformer au processus d'évaluation institutionnelle de l'enseignement et autres cadres réglementaires du Cégep de Sainte-Foy ;
- 2) le besoin de congruence avec l'existence des référentiels de compétences du personnel intervenant en RAC ;
- 3) le besoin d'autoévaluation des compétences par le personnel spécialiste de contenu ;
- 4) le besoin de soutenir et d'accompagner le personnel spécialiste de contenu par le personnel conseiller pédagogique.

La fin de notre recension d'écrits nous mène à la recherche du moyen le plus pertinent de pallier le manque de ressources, soit par un outil plus simple ou un dispositif, un matériel plus élaboré. Nous présentons quelques éléments qui définissent et caractérisent un dispositif comme étant un ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise²². De façon plus explicite, un dispositif pédagogique est :

- L'articulation d'un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite (Weisser, 2010) ;
- L'organisation intentionnelle des éléments et des moyens d'une action ou d'une situation visant l'obtention de certains résultats (Linar, 2002).

En tenant compte de ces éléments, nous avons jugé qu'un dispositif méthodologique pouvait répondre à notre question de recherche (but explicite) afin de pallier le manque de ressources matérielles pour orienter les intervenantes et les intervenants en RAC (moyens et ressources) dans l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs (scénario). L'interdépendance de ces éléments met en lumière le dispositif méthodologique comme un moyen de soutenir le personnel spécialiste de contenu dans l'évaluation de ses compétences. La figure 3 montre l'interdépendance des éléments justifiant le choix d'un dispositif méthodologique.

²² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

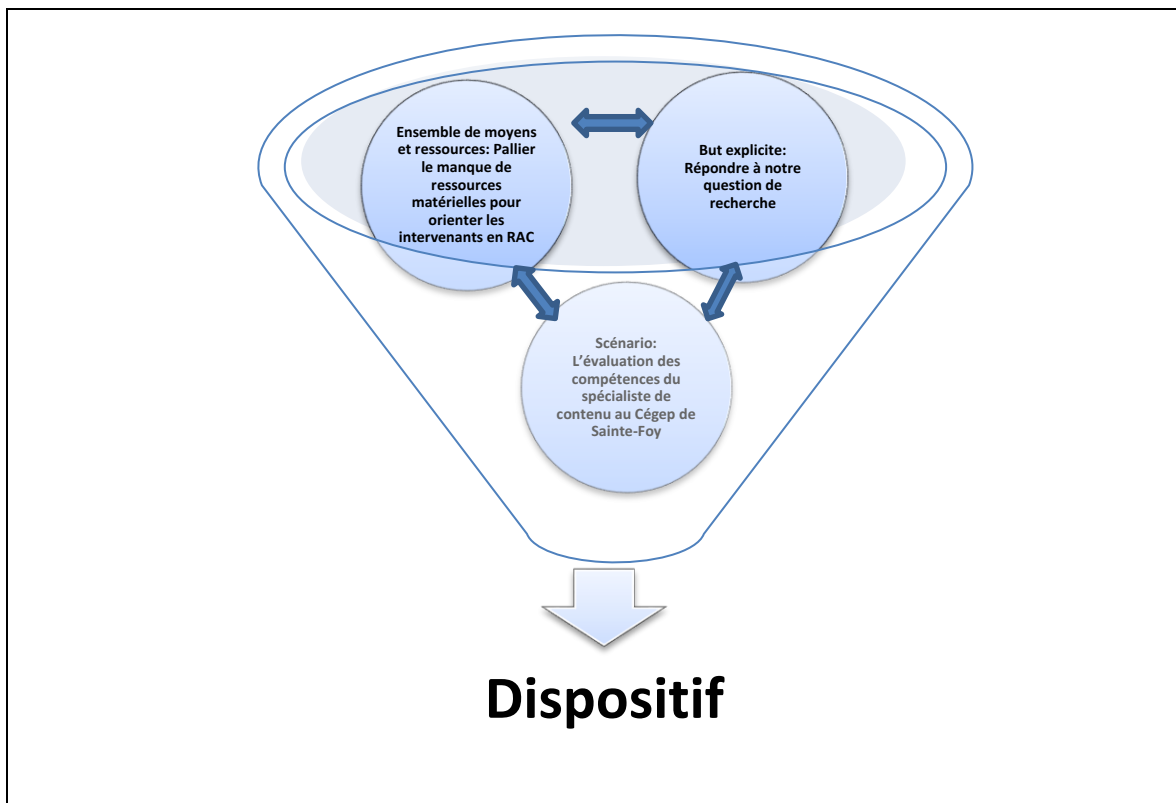


Figure 3 Interdépendance des éléments justifiant le choix d'un dispositif méthodologique

Il y a ainsi une réelle pertinence à considérer ce moyen, que nous appellerons dispositif méthodologique dans le cadre de notre essai, pour son adéquation à assurer la réponse aux quatre bases de notre raisonnement.

5 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Cette recension d'écrits et l'exploration des fondements théoriques ont permis de répondre à notre question de recherche et nous conduisent à la formulation des objectifs spécifiques de recherche afin d'orienter la méthodologie de cet essai. Nous terminons donc ce chapitre par la formulation des objectifs spécifiques :

- 1) Concevoir un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy;
- 2) Valider le dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu auprès des personnes intervenant en RAC en cohérence avec la

documentation rattachée à leur fonction, incluant la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

TROISIÈME CHAPITRE LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons démontré au premier chapitre qu'il y a peu de ressources pertinentes permettant d'accompagner la ou le spécialiste de contenu dans une démarche d'évaluation de ses compétences. Notre objectif étant de concevoir un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC, il se doit ainsi d'être en cohérence avec l'application d'un référentiel reconnu et en fonction des dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Les aspects méthodologiques ont été sélectionnés en considérant ces différents éléments, notamment au regard de l'évaluation de compétences en milieu de travail dans une perspective de développement professionnel.

Ce chapitre présente d'abord la méthodologie de développement d'un matériel pédagogique (Paillé, 2007) pour procéder à l'évaluation des compétences des personnes spécialistes de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy. Pour définir les aspects méthodologiques, nous avons considéré la conception d'un matériel pédagogique et ses différentes étapes en tenant compte des référents théoriques retenus dans le contexte spécifique de la recherche. Les aspects éthiques à prendre en compte dans le cadre de notre essai sont identifiés à la fin du chapitre de même que les moyens d'assurer la scientificité de la recherche.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Il existe une façon de considérer les savoirs d'action dans les types de recherche à visée professionnelle, à la condition de modifier la posture à l'égard des praticiens et le rapport aux méthodes d'analyse des données (Van der Maren, 2016). En reconnaissant les bénéfices de la recherche impliquant des praticiens réflexifs, l'auteur soutient, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (2006) dans son avis, que la reconnaissance de ce type de recherche par la communauté scientifique est concevable (Van der Maren, 2016).

En acceptant de considérer qu'une sensibilité pratique est aussi valide que la sensibilité théorique et que cette dernière n'est pas plus essentielle ni supérieure, il devient possible de permuter les rôles en plaçant la recherche au service de la pratique, d'accepter que la formulation des problèmes de l'activité pratique avec les mots des praticiens est une base suffisante pour entreprendre une recherche et d'adopter les dispositifs utilisés dans la pratique comme outils nécessaires et suffisants pour la collecte de données valides. En

partant de la terminologie de la pratique et recourant à ses dispositifs, l'analyse des données peut aussi se réaliser à partir des explicitations et des réflexions qu'en font les praticiens quand ils sont confrontés aux traces de leur activité et aux commentaires qu'en font d'autres praticiens (*Ibid.*, p. 124).

Le regard tourné vers notre pratique professionnelle, nous privilégions la conception et la conduction d'un projet de recherche en lien avec notre expérience sur le terrain en enseignement au collégial. À la différence de la maîtrise recherche, la maîtrise professionnelle comporte une activité d'intégration qui offre un cadre pour mener, sous supervision et avec rigueur, les étapes d'une analyse ou d'une intervention en vue de proposer des outils de recherche en lien avec une pratique professionnelle en éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Dans le cas de notre recherche, il est fondamental d'aller au-delà des connaissances et des pratiques actuelles afin de trouver une solution au problème du manque de ressources matérielles qui nous amène aussi à interroger les conditions d'exercice d'une profession (*Ibid.*). Nous y avons fait des choix dans le respect de notre autonomie professionnelle et en justifiant nos décisions dans la reconnaissance de la valeur des idées nouvelles et de l'impact de la recherche appliquée pour le développement de notre pratique. Aussi pour une recherche utile et pertinente, il est souhaitable de produire un matériel qui soit : a) utilisable immédiatement et à caractère utilitaire, b) modifiable avec la possibilité de le valider et de l'adapter, c) disponible en tant que produit et à proximité de la pratique (Van der Maren, 2002).

1.1 La recherche développement d'objet

Dans le cadre de notre essai, notre réflexion prend comme point de départ qu'une recherche développement est « la recherche, visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (Legendre, 2005, p. 1147). Ainsi, la recherche développement d'objet vise l'analyse du processus de développement d'un matériel pédagogique incluant la conception, la réalisation et la mise à l'essai de l'objet tout en tenant compte des données recueillies à chacune des étapes de la démarche de recherche et de la littérature scientifique existante (Harvey et Loiselle, 2009). La recherche développement en contexte éducatif propose alors une démarche plus structurée qu'une simple démarche de conception qui au sens de Van der Maren (2003), est plus souvent une démarche intuitive et artisanale dans les pratiques courantes « parant au plus pressé et sans grande planification », ce qui fait en sorte que « l'usage reste local et temporaire » (p. 105). Afin de pallier cette manière de faire, nous pensons que la méthode de recherche de développement d'objet doit présenter, de manière séquencée, différentes étapes à effectuer dans le cadre d'une démarche appliquée. En considérant qu'elle englobe le développement d'objets et ce qui suit l'action subséquente, la perspective que nous adoptons correspond à la forme de recherche développement où le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités (Loiselle et Harvey, 2007).

Par conséquent, nous avons sélectionné des actions qui témoignent du degré de développement de nos objectifs de recherche : 1) le problème de recherche ayant été énoncé et documenté, la littérature pertinente sur le sujet a permis de statuer sur des connaissances afin d'intervenir efficacement dans notre milieu, 2) la méthode d'intervention utilisée comporte une méthode de mise en œuvre, justifie un échéancier réaliste dans le respect de normes éthiques et d'intégrité reconnues dans le milieu. Notre recherche se situe dans le domaine des savoirs pratiques et comme la visée professionnelle de la recherche requière une démarche autant que des ancrages et une production, la place et le type des données recueillies varient aussi selon cette perspective (Van der Maren, 2016), faisant ainsi la distinction entre l'approche quantitative et qualitative.

1.2 Le choix d'une démarche qualitative

Depuis que diverses finalités de recherche sont appelées à fonder et à enrichir la pratique professionnelle, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'approche en recherche qualitative s'applique plus naturellement vu ses caractéristiques. En effet, le dispositif de collecte des données qualitatives est adaptatif et en conséquence, même traitées de manière analytique, ces données sont étalonnées *a posteriori* (Van der Maren, 2016) à l'intérieur de situations réelles en lien avec le problème de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par comparaison, un dispositif de collecte des données quantitatives est standardisé et les données sont étalonnées *a priori* par des résultats statistiques qui découlent le plus souvent de mesures intégrant des variables (Van der Maren, 2016).

Cet essai s'inscrit dans une approche qualitative sous un paradigme interprétatif puisque la recherche cible une situation vécue pour mieux comprendre l'expérience afin d'agir sur elle, sur les personnes ou sur ses composantes. Le but pragmatique et utilitaire de la recherche peut ainsi déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus. Le choix de cette approche est d'abord, dicté par la méthode d'analyse des données de recherche qui vise la description d'un processus (et non la saisie de résultats). Ensuite, il est inspiré par les résultats qui introduisent un espace créatif plutôt ouvert à la découverte et à la validation de processus, et non dans une logique de preuve d'hypothèses (Karsenti et Savoie Zajc, 2011).

2 LE MODÈLE DE PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

En nous référant aux devis méthodologiques de recherche de type professionnel proposés par Paillé (2007), nous poursuivons une démarche qualitative de recherche développement d'objet par la production de matériel pédagogique. Bien que plusieurs auteurs aient développé leur modèle de développement d'objet (Harvey et Loiselle, 2009; Paillé, 2007; Van der Maren, 2003), la recherche développement ne s'insère pas toujours facilement dans un devis méthodologique classique en raison de ses caractéristiques particulières : « ses finalités orientées vers le développement d'objets et la place qu'elle laisse à la création et à une approche inductive dans le développement de l'objet commandent un devis particulier » (Harvey et Loiselle 2009, p. 114). Ainsi, l'objectif des résultats de

notre recherche n'est pas d'arriver à une validation d'une hypothèse, mais plutôt de comprendre le problème ciblé et de répondre à notre question de recherche. En souhaitant résoudre ce problème lié à notre pratique professionnelle, ce type de recherche nous est apparu le plus approprié pour la pertinence de ses résultats.

Dans ce type de recherche, Paillé (2007) soutient qu'« il y a assurément une manière scientifique de produire du matériel pédagogique, et il y a, en même temps, moyen d'en faire profiter la communauté des chercheurs » (p. 142). Afin de répondre aux impératifs de l'approche scientifique, la méthode de Paillé compte sur l'importance des bases théoriques fondamentales du matériel qui expliquent les choix effectués par rapport aux écrits sur le sujet. Quant à la possibilité de transfert des résultats dans la communauté scientifique, c'est la réflexion sur l'activité de conception du matériel qui le permet, car « en plus d'un produit, l'auteur de l'essai offre ainsi une pensée méthodologique » (*Ibid.*, p. 142). Ainsi selon Paillé (2007), le but de ce type de devis n'est pas uniquement de livrer un matériel pédagogique, mais il engage le chercheur à laisser une trace écrite sur la méthodologie conceptuelle de la production. Pour bien situer les différentes étapes du devis méthodologique de l'auteur, nous avons regroupé les sept étapes en trois grandes méga-étapes. La figure 4 à la page suivante présente schématiquement le modèle de production de matériel pédagogique inspiré de Paillé (2007).

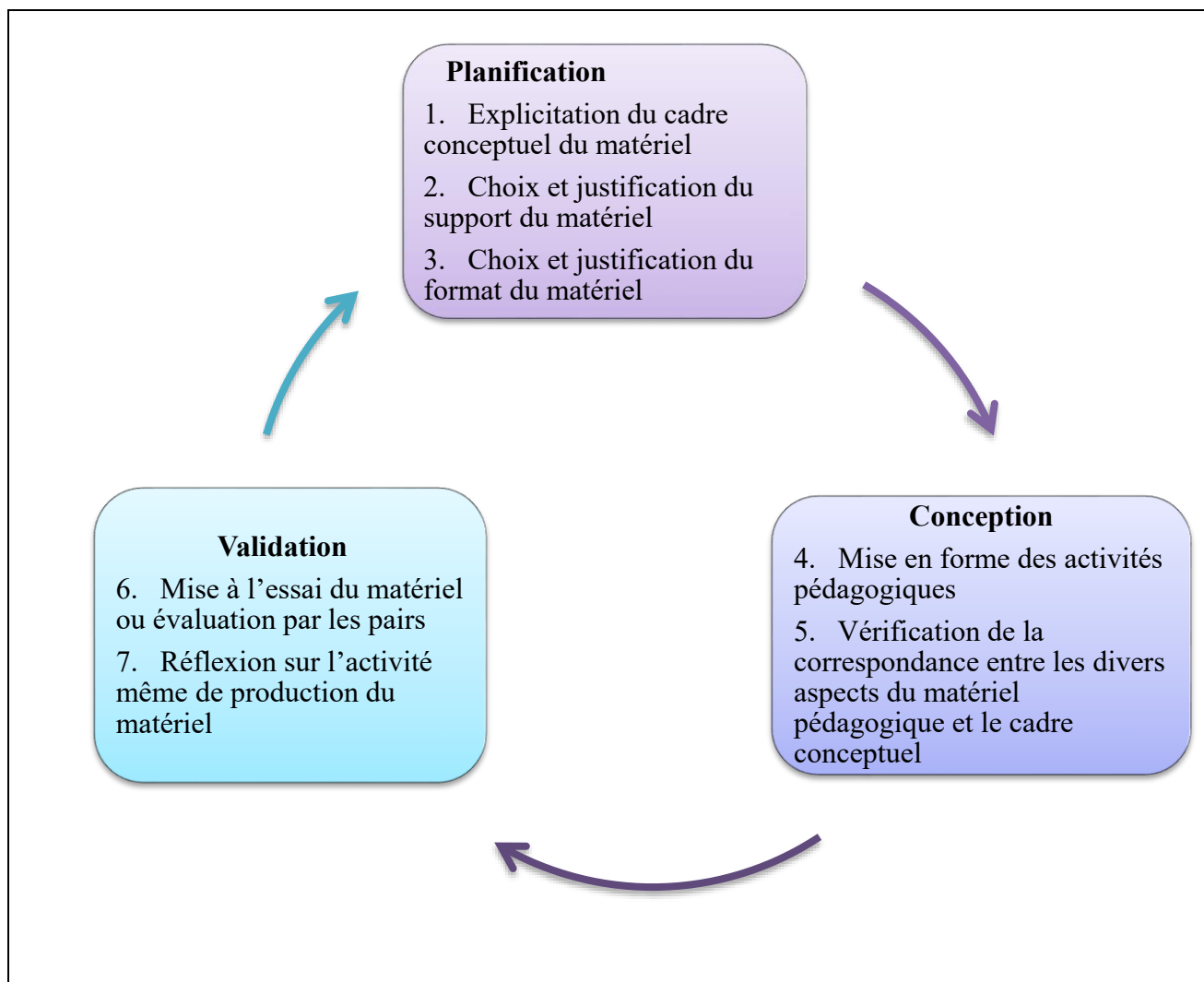


Figure 4 Modèle de production de matériel pédagogique (adapté de Paillé, 2007).

De ce schéma, nous retenons qu'une fois le cadre conceptuel établi à partir des référents sur le sujet, les prochaines étapes de Paillé (2007) comportent une activité pour choisir et justifier les modalités du matériel pédagogique (support et format). L'auteur soutient que les différents éléments qui permettent de faire les choix se situent « à divers niveaux : théorique (le cadre conceptuel débouche sur tel et tel choix), stratégique (la clientèle visée répondra le mieux à tel matériel), pratique (les conditions d'utilisation du matériel dictent ce choix précis), etc. » (p. 142). Enfin, le devis comporte une mise à l'essai qui peut être remplacée par une évaluation par les pairs en fonction, soit de l'ampleur de la tâche et du temps alloué à la recherche. En accord avec l'auteur, nous estimons que cette

dernière étape s'avère essentielle au processus de la production de matériel pour qu'en tant que chercheuse nous puissions le considérer complet et que la communauté scientifique le juge rigoureux pour la valeur du matériel produit (*Ibid.*).

3 LA PLANIFICATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

La première grande étape du modèle de Paillé (2007) consiste à planifier le matériel pédagogique et plus particulièrement à en expliciter les bases conceptuelles afin de répondre aux impératifs de l'approche scientifique. Les éléments du cadre de référence établis au chapitre 2 ont permis d'édifier les fondements du dispositif méthodologique et de considérer ce choix comme une ressource appropriée à notre contexte. Nous rappelons que nos objectifs de recherche visent la conception et la validation d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC. Il importe aussi que ce matériel soit en cohérence avec l'application des référentiels du personnel intervenant en RAC et en fonction des dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Cette évaluation des compétences doit donc convenir pour une utilisation en milieu de travail dans une perspective de développement professionnel.

3.1 Le cadre conceptuel du matériel pédagogique

Dans notre réflexion sur les bases de notre dispositif méthodologique au chapitre 2, nous y avons repéré un sens plus systémique, ce en quoi le dispositif réfère à un modèle socioconstructiviste des apprentissages et qui présuppose quatre éléments :

- Une base cognitive constructiviste et/ou interactionniste, à propos de l'apprentissage ;
- L'activité est significativement liée à la situation d'apprentissage et l'enseignant accompagne l'apprenant dans cette appropriation de sens (il ne dispense donc pas de contenu) ;
- Dans sa démarche, l'apprenant doit développer une posture réflexive et la capacité à s'autoréguler ;

- Dans l'accompagnement, l'enseignant observe et cherche à comprendre comment apprend l'autre de manière à lui fournir une démarche et des outils métacognitifs et méthodologiques²³.

En considérant ces présupposés, nous pouvons mettre en évidence certains éléments que nous souhaitons intégrer dans notre dispositif méthodologique et nous présentons ce qui nous interpelle dans le contexte de notre recherche :

- Le besoin de consolider les compétences dans un espace où l'interaction avec des pairs (liens inter-apprenants) est présente et pertinente avec des possibilités d'échanges ;
- Dans l'activité d'évaluation des compétences, le besoin de donner un sens aux tâches et à la fonction professionnelle de la personne ;
- Le besoin de développer chez la personne une pratique réflexive et une méthode pour s'autoréguler dans sa démarche ;
- Intégré dans la démarche d'accompagnement, le besoin de soutenir la personne dans l'appropriation de ses compétences tant sur le plan métacognitif que méthodologique.

Compte tenu de l'importance des deux catégories d'intervenantes et intervenants dans le processus de la RAC au collégial, des ressources doivent être attribuées à l'une comme à l'autre, chacune dans leur fonction respective, dans le but commun de soutenir l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu. Estimant qu'un ensemble de moyens est nécessaire, le dispositif méthodologique se décline en quatre ressources, dont deux s'adressent au personnel spécialiste de contenu et deux autres destinées au personnel conseiller pédagogique en RAC. La figure 5 présente la mise en relation des bases de notre raisonnement avec les présupposés du dispositif méthodologique.

²³ http://edutechwiki.unige.ch/fr/Dispositif_p%C3%A9dagogique

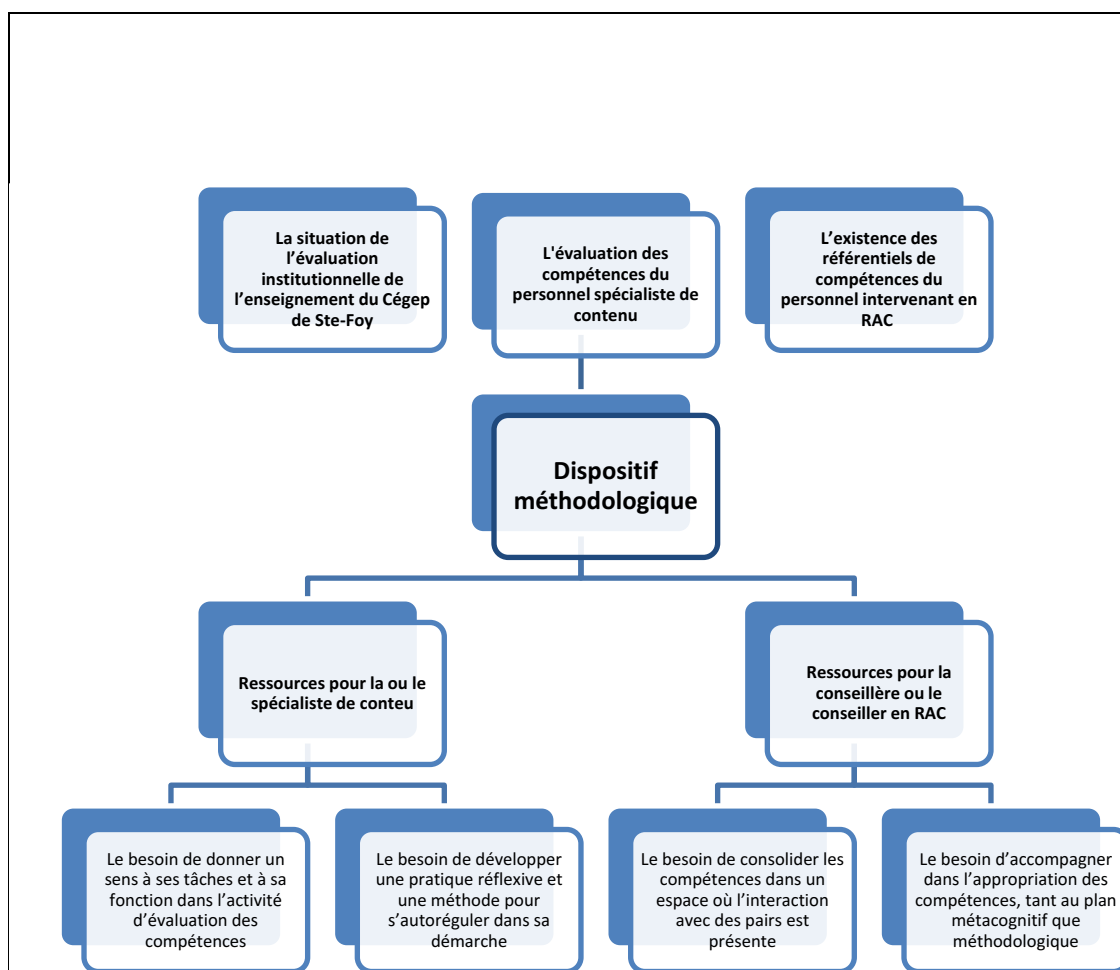


Figure 5 Mise en relation des bases de notre raisonnement avec les présupposés du dispositif méthodologique

Pour choisir le type de ressources et les modalités du matériel pédagogique, nous rappelons les impératifs liés à la situation de l'évaluation institutionnelle des professeurs au Cégep de Sainte-Foy et à l'existence des référentiels du personnel intervenant en RAC. Une ressource spécifique a été associée pour chacun des intervenantes et des intervenants en RAC afin de combler un besoin particulier dans la recherche.

3.2 Les choix de modalités du matériel pédagogique

Les autres étapes de planification de Paillé (2007) à propos des modalités permettent de choisir et de justifier le support ainsi que le format du matériel pédagogique. Nous récapitulons les différents éléments qui ont permis d'en déterminer la nature et qui se

matérialisent à divers niveaux de justification : théorique, stratégique et pratique (*Ibid.*). Ces trois niveaux présentés par l'auteur se rapprochent des domaines de savoirs produits par la recherche que Van der Maren (2016) allègue, bien qu'il avance le fait que les pratiques de recherche actuelles « sont souvent calquées sur celles d'une image idéalisée de la recherche fondamentale, visant à construire un savoir théorique, alors que la mission de formation autant que la demande des milieux professionnels réclament des recherches visant des savoirs technologiques et des savoirs pratiques » (*Ibid.*, p. 116).

Sur le plan théorique, le support du matériel pédagogique (Paillé, 2007) vise la conception de quatre ressources dont l'activité d'autoévaluation des compétences par la ou le spécialiste de contenu répond au besoin de donner un sens à ses tâches et à sa fonction professionnelle tout en développant chez la personne spécialiste une pratique réflexive et une méthode pour s'autoréguler dans sa pratique professionnelle. Pour le personnel conseiller en RAC, c'est le besoin de soutenir la personne spécialiste dans l'appropriation de ses compétences tant sur le plan métacognitif que méthodologique et intégré dans une démarche d'accompagnement, il y a donc pertinence de consolider les compétences dans un espace où l'interaction avec des pairs est envisageable. Le cadre conceptuel du dispositif méthodologique débouche sur des grilles d'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu et des guides explicatifs qui aideront à mieux utiliser ces grilles.

Pour justifier nos choix sur le plan stratégique, nous avons considéré des ressources matérielles pour combler le besoin de se conformer à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (Cégep de Sainte-Foy, 2014) et le besoin de congruence avec l'existence des référentiels de compétences du personnel intervenant en RAC au collégial (CERAC, 2015a ; CERAC, 2015b). Le recours à ces outils jugés immanents à notre problématique de recherche nous a menés à planifier ce type de matériel de manière à répondre le mieux aux besoins des deux catégories de personnel en RAC, ce qui nous ramène à la pertinence de se baser sur un référentiel de compétences. Au sens pratique, ce sont les conditions d'utilisation du matériel pédagogique qui ont dicté le choix du format du matériel, soit des grilles d'autoévaluation à échelle descriptive.

Ce sont différents motifs dressés en faveur de l'usage de ce type de grille (Leroux et Mastracci, 2015) qui ont orienté le choix de l'outil dont le plus significatif est le besoin d'outiller le processus d'évaluation d'une tâche complexe. Les autres motifs ont été présentés au chapitre 2 (référence à la section 2.2.3). C'est le même raisonnement en faveur de la conception de guides explicatifs dans la mesure où ces ressources aident les personnes à mieux utiliser les grilles, soit pour donner les moyens aux spécialistes de contenu d'apprécier la qualité de leurs performances dans une perspective d'évaluation formative, soit pour soutenir et accompagner le personnel spécialiste de contenu par la ou le conseiller en RAC. Nous détaillons à la figure 6 la schématisation des quatre ressources du dispositif méthodologique de soutien dont deux s'adressent à la personne spécialiste de contenu en RAC et deux autres concernent le personnel conseiller en RAC.

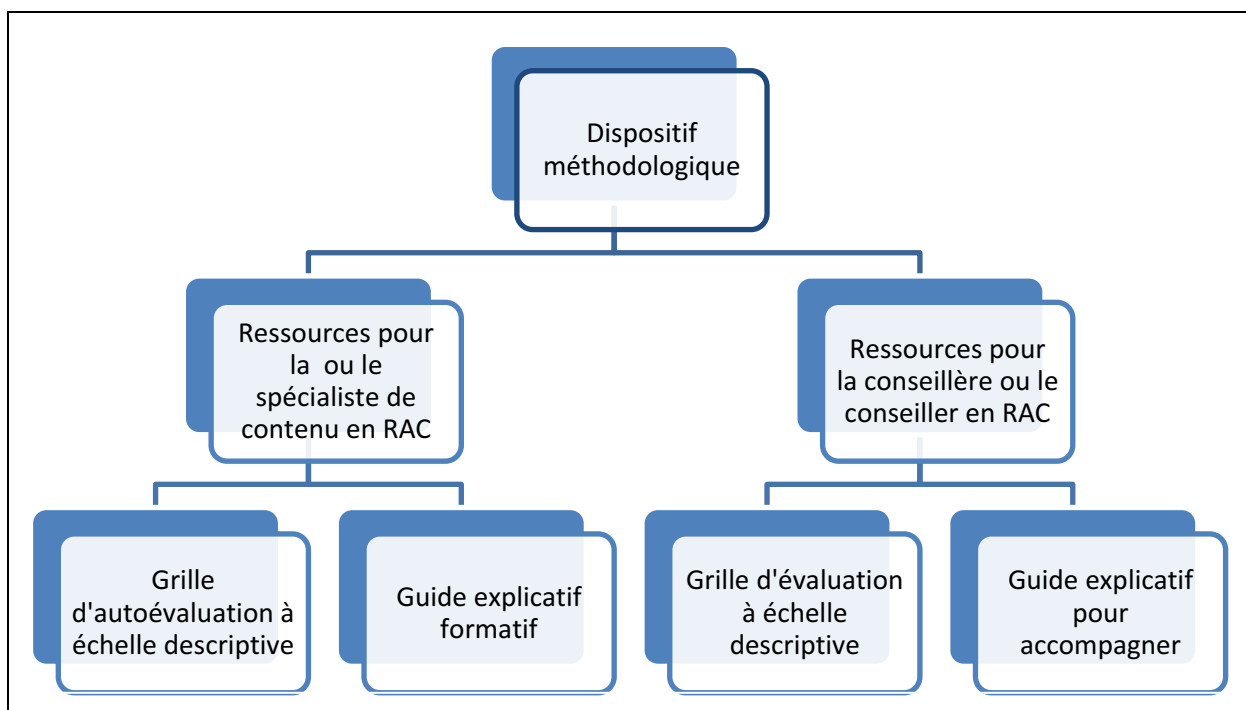


Figure 6 Schématisation des quatre ressources du dispositif méthodologique

- Une grille d'autoévaluation à échelle descriptive permettant au spécialiste de contenu de se situer par rapport à ses compétences au regard du référentiel et en cohérence avec les dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs ;
- Un guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu expliquant la démarche et l'utilisation de la grille d'autoévaluation ;

- Une grille d'évaluation à échelle descriptive pour la conseillère ou le conseiller en RAC qui souhaite accompagner la ou le spécialiste de contenu dans l'évaluation de ses compétences dans une perspective de développement professionnel ;
- Un guide explicatif à l'intention des conseillères ou conseillers en RAC expliquant la démarche et l'utilisation de la grille d'évaluation.

Pour l'aspect pratique des grilles et des guides, nous avons considéré que les spécialistes de contenu travaillent généralement à l'extérieur du collège, de sorte que le support utilisé pour les ressources tient compte de cette situation en étant offert en ligne sur une plateforme sécurisée accessible aux intervenantes et aux intervenants en RAC du Cégep de Sainte-Foy.

4 LA CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre de l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu, il est indiqué, au plan théorique, de réaliser l'activité avec des outils et des ressources qui lui permettent de porter un jugement sur sa pratique. En ce sens, il est souhaitable d'identifier des modèles d'outils d'évaluation crédibles, similaires à ceux utilisés dans le cadre d'une évaluation formative et permettant une autoévaluation de compétences par la ou le spécialiste de contenu.

4.1 La mise en forme des activités pédagogiques

Dans la perspective d'une recherche de développement d'un dispositif méthodologique qui permet de procéder à l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu, nous avons privilégié des activités pédagogiques qui permettent de constituer un répertoire de ressources centré sur un apprentissage actif. Quelle que soit la nature de la ressource, une grille d'évaluation, d'autoévaluation ou alors un guide, il importe de donner un sens aux tâches et à la fonction dans l'exercice de la profession.

4.4.1 *Les grilles d'évaluation*

Dans le cadre de notre recherche, l'outil d'évaluation souhaité doit permettre au spécialiste de contenu de se situer par rapport à ses compétences au regard d'un référentiel

de compétences (référence à l'annexe B). En ce sens, la grille d'évaluation à échelle descriptive permet de porter un regard sur une tâche complexe en la divisant en critères et en éléments observables et mesurables (Leroux et Mastracci, 2015). Cette grille permet au spécialiste de porter lui-même un jugement sur la maîtrise des compétences attendues et de relever les points forts observés dans sa pratique et ceux à améliorer. Tous les motifs valables en faveur d'une grille d'évaluation sont pris en considération, par exemple : porter un jugement pour une tâche complexe, possibilité d'autoévaluation et de rétroaction à l'aide de descripteurs (Leroux et Mastracci, 2015). Ce type d'outil sert également au personnel conseiller en RAC qui souhaite accompagner le spécialiste de contenu dans sa démarche d'évaluation. La figure 7 présente la mise en forme des ressources du dispositif méthodologique de soutien.

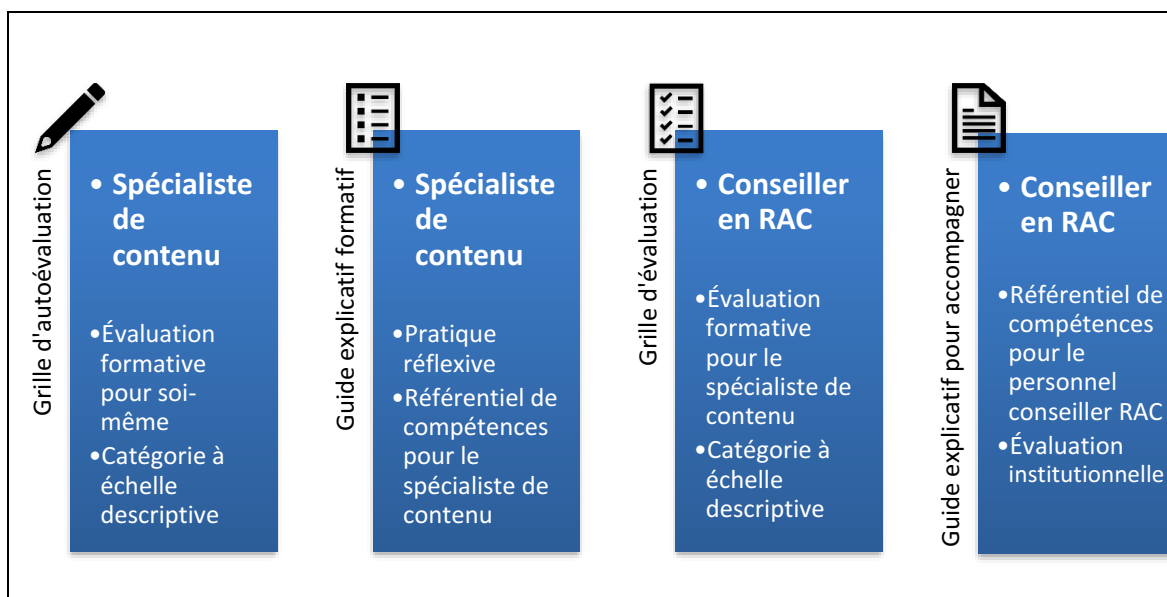


Figure 7 La description des ressources du dispositif méthodologique

Pour chaque grille d'évaluation, il y a les quatre énoncés de compétences du référentiel pour le spécialiste de contenu et leurs éléments de compétences (référence à l'annexe B). Les critères d'évaluation ont été élaborés et associés étroitement aux éléments de compétences du référentiel. C'est à partir de ces éléments que les descripteurs qualitatifs ont été rédigés en se basant sur les critères de performance du référentiel. Chaque descripteur précise le niveau attendu pour chacun des critères d'évaluation. Les descripteurs de chaque niveau contiennent un ou plusieurs indicateurs insérés dans la grille. Les niveaux

d'appréciation représentent les différents niveaux de mobilisation des éléments de compétence. En se basant sur les travaux de Mastracci (2012), 4 niveaux d'appréciation du développement de compétences ont été retenus : excellent, révélateur, émergent et non observable. Une section réservée pour la situation « non applicable » a été ajoutée dans le cas où le spécialiste de contenu n'a pas eu l'occasion de mettre l'élément de compétence en pratique. La figure 8 présente un exemple d'une section de la grille d'autoévaluation en lien avec les composantes du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu.

Énoncé de compétence Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	Contexte de réalisation <ul style="list-style-type: none"> Avec le soutien du conseiller en RAC; Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep. 				
Éléments de compétences Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice					
Critères d'évaluation Connaissance juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu	Niveaux d'appréciation				
	Excellent	Révélateur	Émergent	Non Observable	Non applicable
Descripteurs					
Je compare les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.		J'analyse les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.		J'identifie les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice dans mon milieu.	
Je me réfère régulièrement au conseiller en RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans mon milieu.				Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.	

Indicateur →

Figure 8 Exemple d'une section de la grille d'autoévaluation en lien avec les composantes du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu

Transposé dans une situation d'accompagnement de la ou du spécialiste de contenu par la conseillère ou le conseiller en RAC, le même scénario de design a été répété pour la conception de la grille d'évaluation utilisée dans une perspective d'évaluation formative.

4.1.2 Les guides explicatifs

Dans le but de compléter le dispositif méthodologique, un guide explicatif a été conçu pour outiller respectivement chaque intervenante et intervenant impliqué dans la démarche d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu. Parce que

l'évaluation d'une compétence est complexe et qu'il est pertinent que la personne participe à sa propre évaluation, le guide est divisé en deux parties.

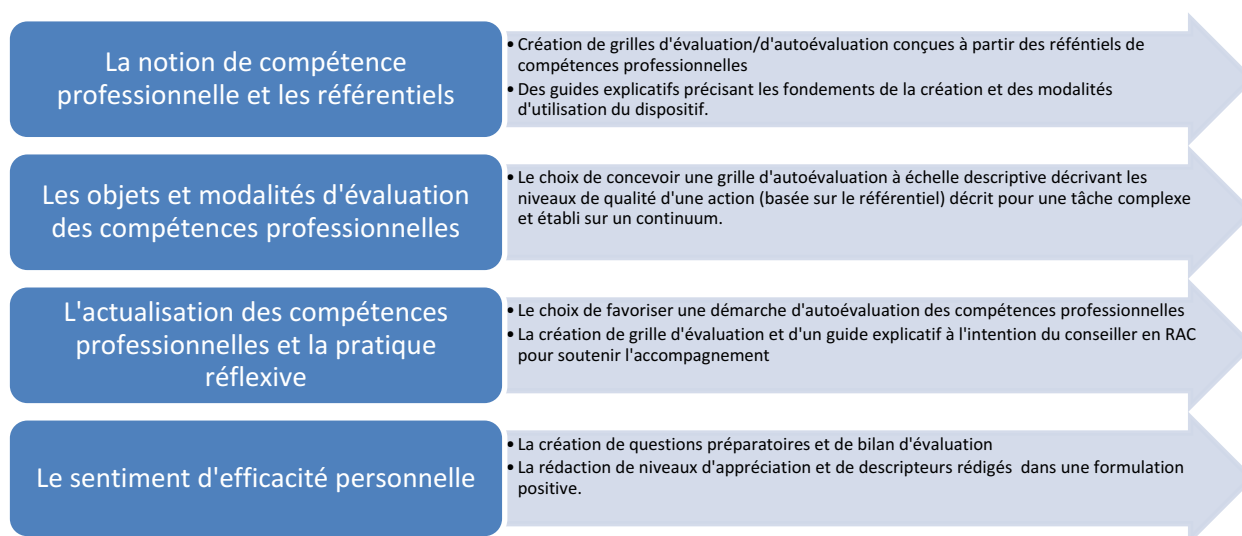
Il propose dans la première partie un ensemble d'informations, de notes explicatives et de références documentaires pour la personne qui s'autoévalue ou qui accompagne dans une perspective de soutien à la pratique et en contexte de RAC. Assemblé de façon à cibler un sujet en particulier, le guide permet à la personne qui le consulte d'explorer le thème selon ses besoins ou ses intérêts. Cette façon de structurer le document permet, selon le niveau de connaissances de la personne utilisatrice, de passer à une autre section du guide. Dans les faits, cette partie rapporte les bases conceptuelles sur l'évaluation des compétences professionnelles pour le spécialiste de contenu, dont des précisions sur les fondements de l'outil, des explications sur la démarche d'évaluation des compétences et des informations sur les finalités de l'évaluation. Tiré de notre cadre conceptuel, le contenu du guide soutient le processus, le déroulement de même que les stratégies appropriées pour évaluer et soutenir le développement et l'actualisation des compétences de la ou du spécialiste de contenu.

Sur le plan rédactionnel, nous nous sommes attardés à quelques règles élémentaires, telles que la pertinence et la cohérence de la structure d'une définition ou d'une explication, la construction d'un style argumentatif, le lien entre les idées ainsi que le choix de la terminologie. La deuxième partie du guide est une section plus pratique qui fournit, à la personne qui s'autoévalue ou qui accompagne, des explications concernant l'utilisation du dispositif méthodologique et des outils concrets pour évaluer les compétences.

4.2 La correspondance avec le cadre conceptuel

Plusieurs sections de l'essai traitent de la correspondance avec le cadre conceptuel dont les principaux éléments sont présentés dans le chapitre 2 et la section 3 du présent chapitre, qu'il n'est pas requis de reprendre dans son intégralité. Les écrits scientifiques recensés ont permis de nous assurer de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre de référence. Selon Paillé (2007), il importe de s'assurer de cette correspondance avec le cadre conceptuel pour permettre à la chercheuse d'attester de la couverture scientifique du matériel produit.

Tableau 3 Correspondance entre le matériel pédagogique et le cadre conceptuel



5 LA VALIDATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Une fois le dispositif méthodologique de soutien élaboré, nous avons choisi de mettre à l'épreuve le matériel pédagogique produit dans la perspective d'en valider le support et le format (Paillé, 2007). Que ce soit pour témoigner de la validité des informations sur le plan scientifique de la recherche ou pour attester du sentiment d'efficacité personnelle que peut ressentir la personne à l'utilisation du matériel, nous avons étudié la possibilité de valider aussi le contenu des grilles et des guides explicatifs. Ainsi, la validation du matériel pédagogique permet entre autres de vérifier l'adéquation entre le matériel produit et les balises de vérifications. Puisque la grille d'évaluation est utilisée de manière différente par les spécialistes de contenu et par les conseillères et les conseillers en RAC, la validation a été effectuée auprès des deux catégories de personnel.

5.1 L'évaluation par les pairs comme moyen de validation

Dans les dernières étapes du modèle de Paillé (2007), le devis méthodologique convie la chercheuse et le chercheur à une mise à l'essai du matériel qui peut être substituée par un processus d'évaluation par les pairs, en tenant compte de l'ampleur de la tâche demandée et du temps consacré à la recherche. À ce stade du devis, le processus d'évaluation

par les pairs s'avère essentiel et complète la démarche de production de matériel pédagogique pour qu'il soit possible de considérer cette dernière dans son entièreté et que la communauté scientifique puisse en estimer la rigueur pour la valeur du matériel produit. L'évaluation par les pairs peut se pratiquer dans plusieurs contextes et dans celui qui nous intéresse, elle vise l'objectif d'amélioration du matériel dans une perspective d'adaptation à la situation pédagogique et à la catégorie de personnel de la RAC à laquelle il s'adresse. L'étape de validation s'est déroulée au moyen de deux instruments de collecte de données : le questionnaire écrit et l'entrevue semi-dirigée.

5.1.1 Le premier instrument de collecte de données : le questionnaire

Pour effectuer l'étape de validation du matériel, il y a eu élaboration d'instruments de collecte de données dont deux questionnaires, un pour chacune des catégories de personnel intervenant en RAC. Les questionnaires ont été constitués d'une section pour valider la grille d'évaluation et une autre section pour valider le guide explicatif. Ils ont été conçus pour être complétés en ligne à partir d'une plateforme d'utilisation à distance. Les questionnaires ont été construits sur la base de critères d'appréciation dont : 1) la quantité des informations, 2) la qualité des informations en termes de clarté, pertinence et cohérence, 3) la pertinence même de la ressource. Une brève définition de chacun des critères permet de témoigner de la rigueur de l'instrumentation :

- 1a. La quantité des informations contenues dans les ressources : appréciation de la quantité des informations contenues dans la grille d'évaluation et le guide explicatif;
- 2a. La clarté des informations contenues dans les ressources : appréciation à savoir si les éléments sont rédigés de manière à avoir une compréhension univoque, si le choix des propos utilisés et la formulation sont adéquats;
- 2 b. La pertinence des informations contenues dans les ressources : appréciation à savoir si les informations sont adéquates, si les éléments sont appropriés et s'ils représentent bien ce qui est attendu;

- 2c. La cohérence des ressources : appréciation à savoir si les éléments sont appropriés et logiques avec les éléments du cadre de référence;
- 3a. Pour la pertinence des ressources : appréciation des composantes du dispositif méthodologique : grille et guide et de leur utilité et fiabilité (Leroux et Mastracci, 2015).

5.1.2 *Le second instrument de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée*

L'entrevue semi-dirigée est une forme reconnue de collecte de données pour le type de recherche qui nous occupe, soit une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue consiste en une forme d'interaction verbale, de personne à personne, dont l'objectif vise le partage d'expertise afin de dégager une compréhension commune d'un phénomène auquel les deux personnes s'intéressent (*Ibid.*). La position de l'une et de l'autre des personnes est clairement établie dans l'entrevue semi-dirigée de sorte que la posture de la chercheuse ou du chercheur favorise les échanges de manière que la personne qui participe à la recherche puisse s'exprimer librement, et ce, en lien avec les thèmes de recherche définis au préalable (*Ibid.*). Pour sa part, la personne qui participe à la recherche peut fournir des informations substantielles de son vécu abordé dans un mode interactif et le plus souvent dialogique. À l'égard de l'entrevue semi-dirigée, il appert que « [...] l'une de ses forces principales est qu'elle donne un accès direct à l'expérience des individus. Les données produites sont riches en détail et en descriptions » (*Ibid.*, p. 356).

Dans le cadre de notre recherche, l'entrevue semi-dirigée, en tant que second instrument de collecte de données, a permis de sélectionner les thèmes à explorer avec la participante ou le participant au regard des résultats obtenus lors de la première collecte de données. L'élaboration d'un canevas d'entrevue nous a permis d'orienter davantage le rythme et le contenu de l'échange.

Enfin, nous avons transcrit le contenu verbatim des entrevues sur papier en y figurant des mots-clés à partir des données pertinentes, des extraits de textes et qui pourraient servir éventuellement de catégories. Par la suite, le traitement des données s'est fait selon un mode tout à fait naturel et pratique en regroupant les similitudes et les différences dans les

réponses selon les thèmes abordés. Cette activité a permis de dégager des unités de sens selon les catégories du cadre opérationnel et éventuellement leur conférer une certaine signification favorisant l'émergence des thèmes.

5.2 L'échantillonnage et la sélection des participantes et des participants

Dans une recherche qualitative, le choix de l'échantillonnage est intentionnel et basé sur un ensemble de critères, « afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 130). Au Cégep de Sainte-Foy, se trouve en moyenne vingt-cinq (25) spécialistes de contenu occupant la fonction ayant deux ans et plus d'expérience professionnelle et six conseillères et conseillers en RAC. Toutes ces personnes ont été sollicitées pour participer à titre de juges experts. Par sa fonction professionnelle, la chercheuse a sélectionné tout le personnel intervenant en RAC au Cégep de Sainte-Foy. La sélection de l'échantillonnage a reposé sur un seul critère : avoir au moins deux ans d'expérience professionnelle à titre de spécialiste de contenu et de conseillère ou conseiller en RAC. Le choix de ce critère a permis d'assurer que les participantes et les participants avaient déjà effectué et pris en charge un ensemble de tâches relatives à leur fonction respective, telles que les référentiels de compétences les décrivent.

5.2.1 L'échéancier et le calendrier de recherche

L'établissement d'un échéancier a permis de planifier de façon réaliste et stratégique l'étape de validation par les pairs. La gestion du temps avait pour objectif de déposer les productions attendues dans les délais prévus. Les invitations pour participer au projet de recherche ont été envoyées le 29 mars 2018 et les intéressés avaient jusqu'au 6 avril 2018 pour répondre. Les questionnaires en ligne ont été transmis le 9 avril 2018 et ils ont tous été retournés avant le 25 avril 2018. Les entrevues individuelles ont eu lieu dans la semaine du 30 avril 2018 tandis que le groupe de discussion s'est tenu le 2 mai 2018.

5.2.2 *La collecte de données*

À l'étape de la collecte de données, l'analyse et la discussion au regard de la littérature permettent de proposer une solution appropriée à un problème identifié grâce à des résultats probants. Pour élaborer son propre point de vue et justifier ses choix, il s'agit pour la chercheuse de porter un jugement éclairé sur l'activité scientifique et les connaissances produites. S'il est possible d'analyser de façon critique les résultats, cela permet de justifier les conclusions de ses travaux.

Concernant le nombre de personnes répondantes, douze (12/25) spécialistes de contenu et six (6/8) conseillères en RAC du Cégep de Sainte-Foy ont accepté de procéder à la validation du dispositif méthodologique, ce qui nous apparaît comme étant un échantillonnage représentatif avec un résultat respectif de 50 % et 70 %. Le profil des personnes répondantes est basé sur le niveau de connaissances et le nombre d'années expérience dans les domaines de la RAC de même qu'en accompagnement. Sur le nombre total de répondants,

- a) 17 des 18 personnes répondantes mentionnent avoir un très bon niveau de connaissances dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ;
- b) quatre conseillères répondantes ont de très bonnes connaissances dans le domaine de l'accompagnement à la suite de leur expérience de plusieurs années comme conseillère pédagogique tandis que pour deux répondantes, le niveau de connaissances est bon puisqu'elles sont conseillères pédagogiques depuis quelques années.

Pour procéder à la validation du dispositif méthodologique, les juges-experts ont reçu par courriel les ressources du dispositif selon leur fonction de travail respective. Chaque juge-expert (spécialistes de contenu et conseillères en RAC) a répondu à un questionnaire en ligne portant sur les critères de validation du dispositif. Le temps de réponse pour remplir le questionnaire avait été estimé à environ une heure par personne. Les spécialistes de contenu ont validé les ressources qui leur étaient adressées : la grille d'autoévaluation à échelle descriptive et le guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu. Les conseillères en RAC ont, pour leur part, validé la grille d'évaluation à échelle descriptive pour soutenir les personnes spécialistes de contenu dans l'évaluation des compétences et le guide explicatif à l'intention des conseillères ou des conseillers en RAC.

À la suite de la compilation des résultats aux questionnaires, une entrevue semi-dirigée téléphonique d'une durée moyenne de 30 minutes a été effectuée avec chaque spécialiste de contenu de façon individuelle afin de compléter ou préciser des éléments de réponses provenant du questionnaire en ligne, soit des réponses confuses, des propos incomplets ou restés en suspens. Pour les conseillères en RAC, comme il s'agissait d'une équipe de collègues qui se connaissent et travaillent régulièrement ensemble, l'animation d'un groupe de discussion (*focus group*) d'une durée d'une heure a été privilégiée pour répondre à d'autres questions, notamment sur le thème de l'accompagnement et clarifier les résultats du questionnaire. Pour les deux groupes, un gabarit d'entrevue reprenant les thèmes du questionnaire a été utilisé.

Les résultats du travail de validation du dispositif méthodologique ont apporté une somme considérable de commentaires et d'annotations présentées au chapitre 4, ce qui a permis de confirmer les qualités des ressources, mais également de les améliorer de façon à les faire progresser dans leur aspect plus pratique tout en fournissant des pistes pertinentes pour en harmoniser leur contenu.

Dans le contexte d'une recherche qualitative, l'analyse des données recueillies est l'opération déterminante qui consiste à examiner et à interpréter des données (Savoie-Zajc, 2004) et dont le processus permet d'en saisir le sens afin d'élaborer des réponses à des questions ou à un problème (De Ketele, 2010). D'ordre général, les principales étapes du processus d'analyse consistent à choisir les participantes et les participants, à déterminer la disponibilité de données appropriées, à décider des méthodes à utiliser pour répondre aux questions d'intérêt, à appliquer les méthodes et à évaluer, résumer et communiquer les résultats (*Ibid.*). La démarche d'analyse qualitative vise ainsi à classer et à structurer les données afin d'en extraire le sens. En conséquence, pour la chercheuse ou le chercheur,

ses données ne sont pas homogènes, tant par la forme que par le contenu et il devra, après les avoir recueillies, les traduire du langage propre à chacun en un langage commun, généralement issu de ses connaissances disciplinaires, qui lui permettra de les comparer, de les classer, de les organiser (Van der Maren, 2016, p. 118).

5.2.3 La méthode d'analyse des données

Dans notre cas, il s'agit de se composer une démarche rationnelle avec ce type de données issues par questionnaires et lors d'entrevues semi-dirigées. Selon Blais et Martineau (2006), « L'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (p. 4). À cet égard, les auteurs rapportent le concept de "catégorie" qu'il importe de définir comme étant « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) » (Paillé et Mucchielli, 2003 dans Blais et Martineau, 2006, p. 4). Enfin, ils définissent l'analyse inductive générale comme :

un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes (*Ibid.*, p. 4).

Enfin, les auteurs soulignent des objectifs liés à l'utilisation de l'approche inductive qui sont de : 1) condenser des données brutes dans un format résumé, 2) établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes, 3) développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes (*Ibid.*)

En observant ces objectifs de plus près, ils nous paraissent très pertinents dans le cadre de notre recherche et nous avons décidé de les adopter en guise de méthode d'analyse de nos données. Tout en s'interrogeant sur le sens contenu dans nos données brutes, la chercheuse s'est assurée de :

- 1) colliger les données brutes issues des questionnaires dans un format résumé, et ce, avant de procéder à l'étape de l'entrevue semi-dirigée;
- 2) dresser une liste de mots-clés qui peuvent correspondre à la notion de "catégories" au sens que l'auteur y accorde tout en affichant un lien avec les objectifs de notre recherche;

- 3) réaffirmer les éléments faisant partie du cadre conceptuel à partir des mots-clés tout en validant avec les participantes et les participants si ces catégories (ou classifications) prenant forme semblaient fondés (Savoie-Zajc, 2004).

Les résultats relatifs à l'analyse des données de notre recherche sont présentés au chapitre 4.

5.3 La réflexion tournée vers la production du matériel

La dernière étape du modèle de Paillé (2007) consiste, pour la chercheuse ou le chercheur, à faire la synthèse ou l'intégration de ses apprentissages tout en en faisant bénéficier la communauté scientifique. Partant de la terminologie associée à la recherche pratique et recourant à ses dispositifs, « l'analyse des données peut aussi se réaliser à partir des explicitations et des réflexions qu'en font les praticiens quand ils sont confrontés aux traces de leur activité et aux commentaires qu'en font d'autres praticiens » (Van den Maren, 2016, p. 124). C'est dans cette perspective que nous avons eu recours à un journal de bord afin de consigner nos réflexions de chercheuse, les événements importants du projet et les commentaires des participantes et des participants. Tout au long du projet de recherche, nous avons porté une attention particulière à la réflexion entourant la production du dispositif méthodologique afin de laisser des traces au sujet du processus de sa conception et de son élaboration en relevant les idées nouvelles et les défis rencontrés. Comme Paillé (2007) l'indique :

l'apport le plus durable est celui de la réflexion sur l'activité même de production du matériel (étape 7); en plus d'un produit, l'auteur de l'essai offre ainsi une pensée méthodologique. C'est donc dire que l'auteur ne va pas uniquement livrer un matériel pédagogique, il va également produire un essai expliquant comment s'est passé la construction du matériel, quels écueils il a rencontrés, comment il s'y prendrait à nouveau pour effectuer telle ou telle étape, etc. (*Ibid.*, p. 142).

Comme Paillé (2007) semble le laisser entrevoir, le traitement de ces données se fait sans méthode systématisée ni critères précis telle une prise de notes pour consigner les observations et les impressions sur le déroulement du projet de recherche.

5.3.1 *La rigueur et la scientificité*

Nous présentons les différents moyens utilisés pour assurer la rigueur et la scientificité de notre recherche. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) soutiennent que la crédibilité générale des résultats de recherche doit s'appuyer sur des critères de rigueur scientifique. Pour répondre aux critères de scientificité d'une recherche qualitative/interprétative, les résultats sont soumis aux critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité (*Ibid.*). Chacun de ces critères peut être examiné selon certains aspects liés à notre recherche, par exemple, la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions (De Ketele, 2010).

D'abord, par le critère de crédibilité, Savoie-Zajc, (2000) « reconnaît la place des participants à la recherche, ce qui permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié » (, p. 190). Elle ajoute que le recours à la triangulation des sources de données permet d'assurer la crédibilité d'une recherche. Dans notre essai, la crédibilité de la recherche est assurée par le fait que les informations proviennent de trois sources méthodologiquement différentes (exemple : questionnaire, entrevue semi-dirigée, observation par journal). Ces choix méthodologiques ont contribué à comprendre et à mieux interpréter les résultats pour qu'ils soient crédibles parce que plausibles. De plus, l'importante place accordée aux deux catégories de participantes et participants à notre essai, que sont les intervenantes et les intervenants en RAC, vient démontrer le caractère vraisemblable de la situation étudiée.

Quant au critère de transférabilité, il correspond au fait que la communauté scientifique puisse « juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes » (Loiselle, 2001, p. 91). En montrant que la description et l'analyse du contexte à l'étude avaient une réelle importance pour notre recherche, il conviendra de faire un lien assuré avec le critère de transférabilité. D'ailleurs, Savoie-Zajc (2004) soutient fermement l'idée que : « Le chercheur a la [...] responsabilité de fournir des descriptions des contextes à l'intérieur desquels s'est déroulée la recherche » (p. 143). Par le simple fait que notre recherche à visée professionnelle offre d'emblée une perspective plus large de son transfert dans les milieux, il appert que « Les pratiques de recherche y sont souvent calquées sur celles d'une image

idéalisée de la recherche fondamentale, visant à construire un savoir théorique, alors que la mission de formation autant que la demande des milieux professionnels réclament des recherches visant des savoirs technologiques et des savoirs pratiques » (Van der Maren, 2016, p. 116). Dans le même ordre d'idée pour assurer la transférabilité, il y a le fait d'avoir minutieusement défini les caractéristiques descriptives des profils des participantes et des participants de notre recherche.

Enfin, le critère de fiabilité fait référence au concept qui « a une acceptation plus large [que le concept de fidélité] et convient à tout type de recherche, car il signifie que ce qui est affirmé dans la recherche est indépendant de l'auteur de la recherche et pourrait donc être affirmé par d'autres chercheurs » (De Ketele, 2010, p. 33). Au sujet de la fiabilité des démarches méthodologiques, l'auteur précise que « Quand il s'agit de démarches qualitatives, la fiabilité s'exprimera surtout en termes d'accord ou de triangulation » (*Ibid.*, p. 34). Dans notre recherche, en plus des choix méthodologiques crédibles, ils s'avèrent aussi fiables, car pour vérifier la fiabilité des mesures, la chercheuse est consciente qu'une bonne mesure est fondée au départ sur une bonne qualification du phénomène à évaluer lors de l'explicitation de la problématique (*Ibid.*) documentée au chapitre 1.

5.3.2 *Les considérations éthiques*

Dans un premier temps, précisons que notre projet de recherche a fait l'objet d'une demande de certification éthique auprès du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Notre projet de recherche a été approuvé et la décision a été transmise par courriel aux personnes responsables concernées dans le cadre du programme de la maîtrise en enseignement au collégial du secteur Performa.

Nous nous sommes assurées de répondre aux exigences d'une certification éthique. En ce sens, nous avons précisé les objectifs et les étapes de la recherche. Nous avons confirmé que le projet se situait sous un seuil de risque minimal et que la participation à la recherche ne causait pas de préjudice aux participants sinon le temps de remplir le questionnaire et de participer aux entrevues. En revanche, nous avons estimé que les bénéfices étaient plus grands que les risques encourus. En effet, les intervenantes et les

intervenants en RAC pourront bénéficier d'une participation active à une étape de recherche qui les concerne dans leur fonction respective pour que les ressources soient bien adaptées au contexte spécifique de l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy.

Par ailleurs, étant soucieux de respecter les principes éthiques destinés à la protection des humains lorsque ceux-ci participent à une recherche, nous avons pris les mesures qui s'imposent afin d'assurer un consentement libre et éclairé, d'assurer le respect de la vie privée et des renseignements personnels ainsi que d'une ouverture d'esprit à l'opinion d'autrui et des points de vue divergents. Pour ce faire, nous nous référons à l'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (Gouvernement du Canada, 2014). Cette politique a pour valeur essentielle le respect de la dignité humaine qui s'exprime par des principes fondamentaux : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice.

À cet égard et afin de nous assurer de respecter ces principes éthiques, nous avons :

- Signé une entente écrite en respect du consentement libre, éclairé et continu avec les participantes et les participants les informant de la teneur confidentielle des informations recueillies;
- Conservé les documents selon les normes d'éthique établies dans le respect de la vie privée et de la confidentialité.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche sur la conception d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation institutionnelle des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Il porte sur l'analyse des données de validation recueillies par questionnaires, entrevues individuelles avec les spécialistes de contenu, groupe de discussion réalisé auprès des conseillères et conseillers en RAC participants et les données du journal de bord de la chercheuse. À la lumière de ces résultats, nous avons pu procéder à des modifications du dispositif initial validé par les juges experts et en concevoir une version finale.

1 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Avant d'aborder directement la présentation des données, le premier des objectifs de recherche reposant sur la conception du dispositif méthodologique s'est déroulé selon les spécificités conceptualisées et le calendrier de recherche présenté au chapitre 3 (sections 3.1 et 3.2). Pour la conception du dispositif, nous avons tenu compte du cadre de référence et des concepts retenus dans le contexte spécifique de la recherche en ce qui a trait à la conception de quatre ressources se déclinant par une grille d'autoévaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu, une grille d'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu à l'intention de la conseillère et du conseiller en RAC pour la ou le soutenir dans la phase d'accompagnement et des guides explicatifs s'adressant aux intervenantes et aux intervenants en RAC selon la nature de leur fonction de travail.

Pour justifier nos choix sur le plan stratégique, nous avons considéré des ressources matérielles pour combler le besoin de se conformer à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (Cégep de Sainte-Foy, 2014) et le besoin de

congruence avec l'existence des référentiels de compétences du personnel intervenant en RAC au collégial (CERAC, 2015*a*; CERAC, 2015 *b*).

Outre la conception d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu, notre second objectif a été de le valider auprès du personnel intervenant en RAC sollicité à cette fin. Cette validation s'est réalisée en cohérence avec la documentation rattachée à la fonction professionnelle de ces personnes de même qu'avec la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs (PEP) du Cégep de Sainte-Foy.

1.1 Les aspects méthodologiques en rappel

Nous avons choisi de valider l'appréciation de chacune des ressources qui composent le dispositif méthodologique, soit une grille d'évaluation et d'autoévaluation de même que les guides explicatifs, selon les fonctions occupées par les juges experts. De plus, nous avons aussi questionné les juges experts sur leur appréciation générale du dispositif. Rappelons qu'à l'étape de validation, nous avons utilisé un questionnaire distribué en ligne suivi d'un entretien individuel pour les spécialistes de contenu et d'un groupe de discussion pour les conseillères en RAC. Les questionnaires sont présentés à l'annexe C pour les spécialistes de contenu et celui pour les conseillères et conseillers en RAC à l'annexe D. Les résultats des questionnaires sont présentés à la section 1.3 de ce chapitre pour les conseillères en RAC et suivent à la section 1.4, les résultats recueillis auprès des spécialistes de contenu. Certains propos ou commentaires écrits des juges experts obtenus lors de la cueillette des données sont pertinents à notre réflexion et ils se retrouvent en annexe E comme étant des extraits de verbatim.

Dans la présentation des données qui suivent, nous employons une terminologie qui permet de faire une distinction en fonction du nombre de répondants : une grande majorité de personnes répondantes concernent plus des trois quarts des personnes ayant répondu, une majorité d'entre elles signifie que plus de la moitié sont de cet avis, mais moins des trois quarts des personnes répondantes sont concernées.

1.1.1 Les données recueillies par validation au moyen des questionnaires et des entrevues semi-dirigées

Les grilles d'évaluation et d'autoévaluation inspirées des travaux de Leroux et Mastracci (2015) comportent des caractéristiques types d'une grille à échelle descriptive retenues comme pertinentes dans le cadre de notre recherche. Plus spécifiquement, nous voulions connaître le niveau de satisfaction en ce qui concerne la pertinence des diverses composantes de la grille. D'abord, certaines questions ont porté sur la satisfaction de la personne répondante par rapport à la grille d'autoévaluation ou d'évaluation (selon la fonction occupée) et les questions ont porté sur les critères d'évaluation et leurs composantes que sont les niveaux d'appréciation et les descripteurs. Ensuite, d'autres questions ont visé le choix des termes des critères et dans chacune de ses composantes. Enfin, d'autres questions concernaient la formulation des descripteurs de la grille. Nous étions intéressées à vérifier si les critères étaient décrits de manière qualitative et observable, s'ils étaient clairs par le choix des termes et l'utilisation d'une formulation adéquate, s'ils étaient appropriés par rapport à chaque niveau attendu pour l'aspect de la cohérence et s'ils couvraient les performances de manière exhaustive. De manière globale, nous souhaitions valider si pour un même critère d'évaluation, les descripteurs étaient déclinables sur un continuum de performance en qualifiant des niveaux différents pour les mêmes aspects retenus.

Les guides explicatifs ont été conçus pour donner des informations aux conseillères et aux conseillers en RAC ainsi qu'aux spécialistes de contenu en RAC à propos de la démarche méthodologique proposée par l'utilisation de la grille d'évaluation ou d'autoévaluation. Nous tenions aussi à vérifier si l'organisation et la structure du guide étaient adéquates selon la fonction occupée. Les juges-experts devaient tout autant donner leur avis sur l'ordre des sections, l'aspect convivial et la formulation utilisée. Ils devaient également préciser leur niveau d'appréciation de la clarté et de la quantité des informations dans le guide explicatif. Pour sa part, la dernière partie de la validation concernait l'appréciation générale, l'utilité et l'intérêt à utiliser le dispositif méthodologique.

Dans le cadre de cette recherche, deux documents ont servi de référents pour la conception du matériel : la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs et le

référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu. Notre intérêt étant de valider la pertinence de leur utilisation, nous avons aussi confirmé la cohérence des composantes du dispositif avec ces documents de référence.

En plus de fournir des informations additionnelles aux résultats des questionnaires, les entrevues ont permis de compléter de façon substantielle notre cueillette de données. Choisie comme méthode pertinente pour obtenir une information détaillée de manière systématique sur l'opinion, les pensées, les expériences et les sentiments des personnes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), l'entrevue semi-dirigée s'est avérée utile pour valider surtout des points qui exigeaient une interrogation plus poussée. L'entrevue personnelle ou de groupe avait été proposée selon un mode en présentiel ou par téléphone pour laisser les personnes répondantes communiquer plus aisément dans le cadre d'un entretien à la suite du questionnement par écrit. Dans ce type d'entrevues, une série de questions déterminées à l'avance a été posée à laquelle les personnes ont répondu dans leurs propres mots. En utilisant un canevas servant de liste de contrôle, la procédure a veillé à ce que toutes les personnes répondantes fournissent des informations sur les mêmes sujets. Cette démarche a permis d'approfondir certains points ou poser des questions supplémentaires dans le but de clarifier les réponses. Après la demande de consentement des personnes interviewées, l'enregistrement des entrevues s'est avéré fort utile dans le flot des discussions afin de recueillir d'authentiques informations.

1.1.2 Les données recueillies par le journal de bord

La tenue régulière d'un journal étant le prérequis indispensable à une analyse rigoureuse, il s'est avéré un support essentiel de la collecte des données et du travail de réflexion. Il constitue ainsi la trace écrite du travail de la chercheuse et tout au long de la recherche et conformément au devis de Paillé (2007), nous avons recueilli des données à l'aide du journal de bord. Considéré comme un registre personnel et n'étant pas destiné à être diffusé, il a pu être différencié d'un compte-rendu. Comme la perte d'informations est très rapide si les écrits ne sont pas consignés au fur et à mesure ainsi que pour des raisons de mémorisation, le journal de bord a été complété les jours mêmes des séances d'observation. Sur un support numérique, les données ont été saisies de manière chronologique et

regroupées par thèmes afin de comparer plus facilement les différentes séquences d'observation.

En conséquence, se sont entremêlées dans le journal de bord : a) des notes descriptives prises en temps réel et consignées dans un style le plus neutre possible pour éviter les interprétations à cette étape, b) des réflexions méthodologiques, telles que des conditions sur le terrain, les relations entre les personnes répondantes, les difficultés particulières, c) des pistes d'analyse et d'observation, soit des brides d'interprétation, hypothèses et amorce de généralisation, d) des notes prospectives pour des pistes d'amélioration, e) des réflexions personnelles pour les impressions plus subjectives d'auto-analyse.

1.2 Le profil des juges experts répondants

Les intervenantes et les intervenants en RAC ont été invités à participer à titre de juges experts à la collecte de données en tant que spécialistes de contenu RAC ou conseillères et conseillers en RAC. En fonction de leur posture professionnelle, deux questionnaires distincts ont été élaborés, l'un pour les spécialistes de contenu et un autre s'adressant aux conseillères et aux conseillers en RAC.

Sur les 12 spécialistes de contenu en RAC du Cégep de Sainte-Foy qui avaient accepté de participer à titre de juges experts, dix ont finalement participé à la validation. Les spécialistes de contenu proviennent de sept disciplines différentes de la formation générale ou de la formation spécifique de programmes d'études collégiales. De ce nombre, six ont plus de cinq ans d'expérience comme spécialiste de contenu RAC et quatre ont entre trois et cinq années d'expérience. Tous les spécialistes de contenu en RAC ayant participé connaissent la politique d'évaluation institutionnelle des professeurs et sept ont été ou sont des professeurs au Cégep de Sainte-Foy. La majorité (7/10) ont mentionné avoir une bonne connaissance du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu, deux ont cependant précisé peu le connaître et une spécialiste a souligné ne pas le connaître. Tous les spécialistes agissant à titre de juges experts ont participé à une entrevue semi-dirigée en un

entretien téléphonique individuel afin de compléter ou préciser certains éléments de réponse du questionnaire.

Tout le personnel occupant la fonction de conseillère ou de conseiller en RAC au Cégep de Sainte-Foy sont des conseillères actuellement ou ayant été responsables de programmes offerts en RAC. Au nombre de six, elles ont participé à la validation d'un questionnaire. De ce nombre, une seule conseillère a moins de deux ans d'expérience à titre de conseillère en RAC, quatre conseillères ont plus de cinq ans d'expérience et une seule entre trois et cinq ans. La moitié de ces conseillères ont indiqué avoir accompagné entre six et dix spécialistes de contenu annuellement tandis que pour les autres, l'accompagnement s'organise pour plus de dix spécialistes de contenu annuellement. La grande majorité des conseillères (5/6) connaît la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs, une seule a mentionné ne pas la connaître. Parmi elles, trois conseillères ont déjà eu à évaluer un professeur dans le cadre de ladite politique. Toutes les conseillères en RAC répondantes ont mentionné connaître le référentiel de compétences dont une sur deux a indiqué en avoir une bonne connaissance, tandis que les autres ont affirmé le connaître un peu. Les six conseillères ont également participé à l'entrevue semi-dirigée en un groupe de discussion pour bonifier ou clarifier les résultats du questionnaire.

1.3 Le point de vue des conseillères en RAC

Dans cette section, les données de validation tiennent compte des réponses au questionnaire écrit et de l'entrevue semi-dirigée. Dans le questionnaire, les conseillères en RAC devaient d'abord répondre à des questions d'ordre général (ex. : années expériences, connaissances des documents de référence), puis aux questions de validation à l'égard de la grille d'évaluation à échelle descriptive (les niveaux d'appréciation, les critères d'évaluation, les descripteurs), par la suite aux questions concernant les liens avec les documents de référence (PEP, référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu) et celles au sujet du guide explicatif à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC et finalement, les questions sur l'appréciation globale du dispositif méthodologique. Rappelons que tous les juges experts devaient avoir rempli le questionnaire écrit avant de procéder à l'étape de l'entrevue semi-dirigée (groupe de discussion pour les conseillères en RAC). L'entrevue

semi-dirigée s'est réalisée à partir de la synthèse des réponses des juges experts au questionnaire écrit.

En ce qui concerne la grille d'évaluation, toutes les conseillères en RAC ont jugé satisfaisant les niveaux d'appréciation des critères d'évaluation, dont 5/6 les ont trouvés tout à fait satisfaisants et une plutôt satisfaisants. Les six conseillères en RAC ont apprécié les termes utilisés inspirés de Mastracci (2012)²⁴ pour leur aspect positif, un apport jugé important pour stimuler la motivation aux tâches professionnelles.

La grande majorité des conseillères a mentionné que le tableau définissant chacun des niveaux permet d'en bien comprendre la nature et le sens. Cependant, deux des six conseillères ont relevé que malgré le fait que les niveaux d'appréciation "non observable" et "ne s'applique pas" soient bien définis dans le tableau, cela peut porter à confusion dans les descripteurs. À cet égard, elles ont proposé, lors du groupe de discussion, de modifier la définition de non observable par "non manifesté".

Une conseillère sur six a précisé qu'il pourrait être intéressant d'avoir un aspect visuel qui présente une ligne imageant le continuum avec l'ajout de la mention "seuil attendu" au niveau émergent (QCR6)²⁵. Les commentaires écrits des conseillères RAC répondantes à propos des niveaux d'appréciation de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC ont été regroupés dans un encadré.

Pour les critères d'évaluation de la grille, l'ensemble des conseillères a trouvé que les critères représentaient bien et de manière claire et précise un ou des aspects des compétences attendues. Une conseillère sur six a indiqué qu'il serait intéressant de préciser,

²⁴ Les termes choisis pour désigner les niveaux d'appréciation ont été *excellent*, *révélateur*, *émergent* et *non observable* (Mastracci, 2012).

²⁶ Le codage indiqué entre parenthèses fait référence au moyen de validation utilisé (questionnaire Q, groupe de discussion GD ou entretien E) et à l'identification non nominative de la personne répondante (conseillère en RAC CR ou spécialiste de contenu SC) suivie d'un chiffre pour la numérotation des personnes répondantes.

dans le guide ou dans la grille que le libellé des critères d'évaluation a été rédigé en respect du référentiel de compétences des spécialistes de contenu en RAC (GDCR4).

« J'ai de la difficulté à faire la différence entre le non observable et le non applicable, car je trouve qu'ils se ressemblent beaucoup. » (QCR2)

« Les niveaux d'appréciation permettent de cibler et de nommer l'atteinte d'objectifs clairs. J'apprécie le fait que l'échelle soit positive! » (QCR3)

« La terminologie des niveaux d'appréciation est intéressante! Bravo! Ceci fait changement de la terminologie habituelle.» (QCR4)

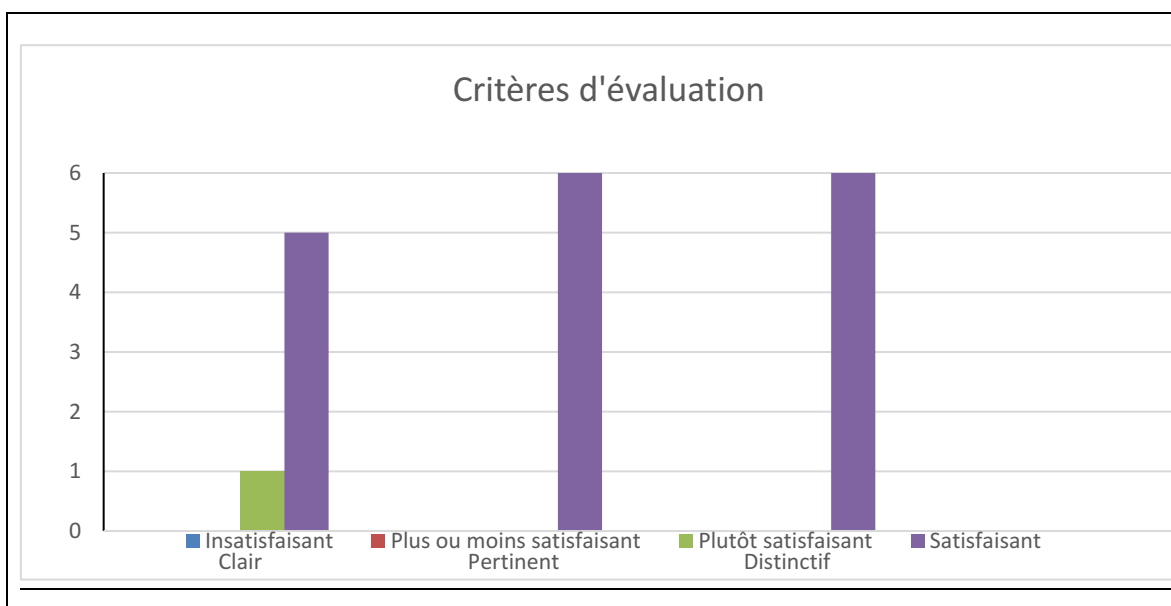


Figure 9 L'appréciation par les conseillères en RAC des critères d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu

À propos de la formulation des descripteurs, toutes les conseillères considèrent qu'ils sont décrits de manière qualitative, observable et que le choix des termes utilisés est clair et cohérent. Les six conseillères ont reconnu le caractère exhaustif et distinctif des descripteurs de la grille. Elles sont toutes d'avis que les descripteurs qualifient des niveaux différents pour les mêmes aspects retenus, c'est-à-dire qu'ils sont déclinables sur un continuum de performance. Une conseillère se questionne au sujet de l'utilisation du terme « lacunaire » dans un seuil minimal de performance. Tous les commentaires des répondantes au sujet des descripteurs se retrouvent dans l'encadré.

« Il est clair que le travail a été fait avec beaucoup de rigueur » (QCR1)
 « L'harmonie entre les différents niveaux est cohérente. Elle s'adapte très bien à une variété probante de situations rencontrées. Je constate que les critères de performance sont atteignables et pourraient même être un levier de motivation pour certains. » (QCR3)
 « Couvrent l'ensemble des niveaux de façon détaillée » (QCR5)

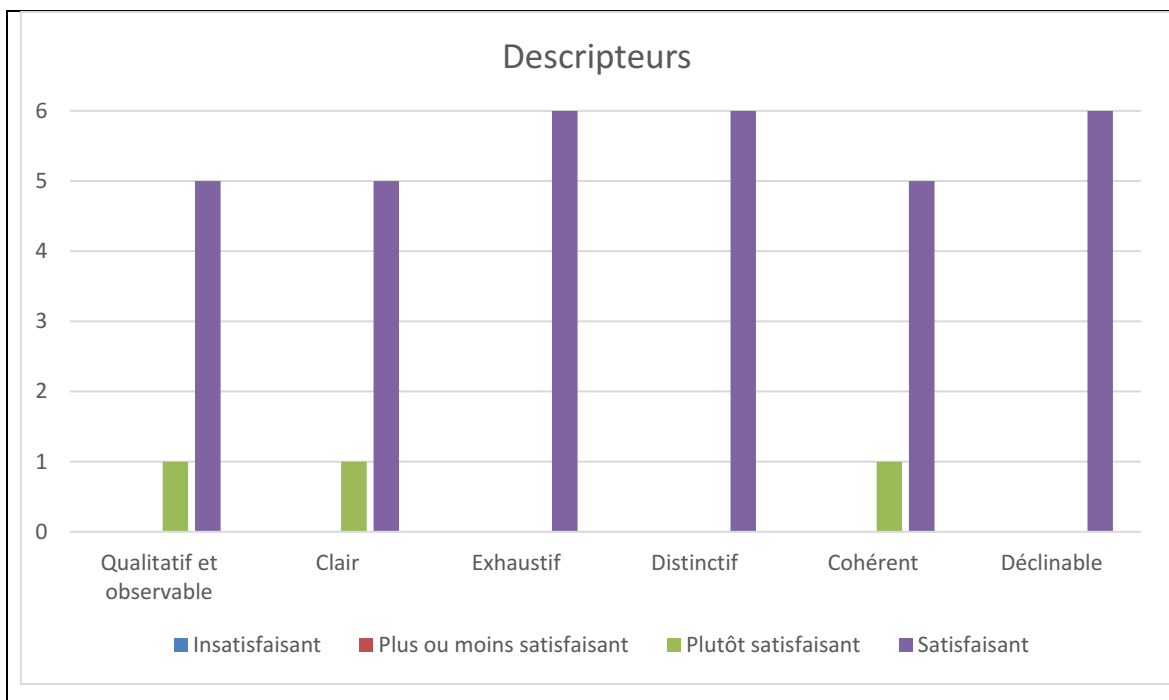


Figure 10 L'appréciation des descripteurs de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC

Dans le cadre de cette recherche, notre intérêt a été de vérifier si les informations contenues dans les ressources du dispositif méthodologique étaient en cohérence avec les documents sources qui ont servi de point de référence : la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs et les référentiels de compétences de la ou du spécialiste de contenu et de la conseillère ou du conseiller RAC. Toutes les conseillères en RAC ont jugé tout à fait satisfaisant la cohérence de la grille d'évaluation avec le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu ainsi qu'avec les objectifs de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Outre les deux documents de référence, nous souhaitions également connaître le niveau de satisfaction à l'égard des questions réflexives (questions préparatoires et bilan) qui ont pour objectif de préparer la ou

le spécialiste de contenu à son autoévaluation et à en faire un bilan par la suite. En ce qui concerne la pertinence des questions préparatoires, une conseillère en RAC sur six a suggéré de préciser la question : « Quelle est votre vision du rôle de spécialiste de contenu » en ajoutant envers le candidat, envers le conseiller en RAC et envers l'environnement externe (démarchage, occasion)? » Lors du groupe de discussion, une conseillère en RAC a recommandé de modifier la dernière question préparatoire en la formulant par une question ouverte. (GDCR2)

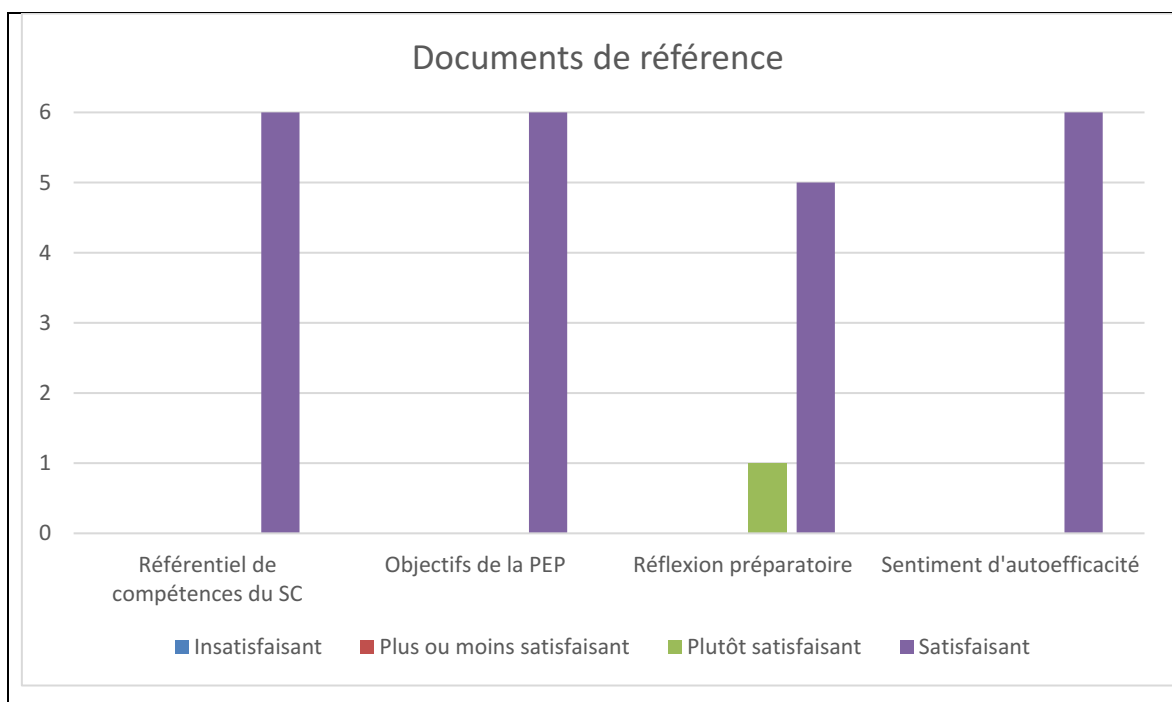


Figure 11 L'appréciation des documents de référence utilisés pour la conception de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC

Toutes les conseillères en RAC ont exprimé leur satisfaction quant au choix d'une grille à échelle descriptive. Pour l'appréciation générale de la grille d'évaluation, la grande majorité des conseillères ont considéré la ressource plutôt satisfaisante à tout à fait satisfaisante. Deux conseillères en RAC sur six ont proposé des corrections ou précisions à apporter. Plus de la moitié ont rapporté que la grille est complète, concrète et simple d'utilisation (QCR5, QCR6). Un commentaire a été apporté sur le fait qu'il s'agissait d'un outil de grande qualité (QCR1). Un autre commentaire porte sur la relation avec la ou le spécialiste de contenu en RAC : « La grille est claire et répond aux besoins de verbaliser

certaines situations vécues par les spécialistes. Elle précise certaines attentes, ouvre au dialogue et permet une réflexion au cœur de la philosophie RAC. Elle offre un moment privilégié qui est nécessaire dans un contexte de RAC étant donné que la majorité des échanges se fait à distance » (QCR3).

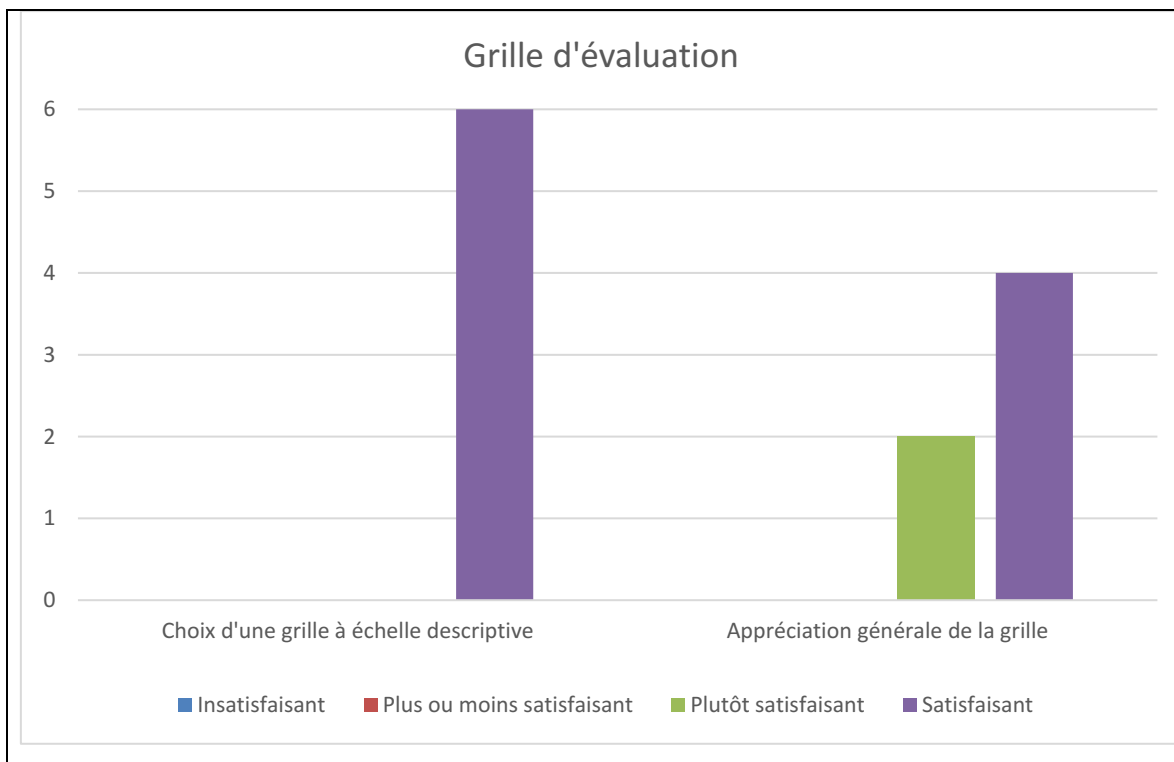


Figure 12 L'appréciation générale de la grille d'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu par les conseillères en RAC

La grande majorité des conseillères en RAC (5/6) a estimé que l'organisation et la structure du guide explicatif étaient tout à fait satisfaisante et plutôt satisfaisante pour une conseillère. Toutes les conseillères sont d'avis que le guide est pertinent, que les informations sont claires et que la quantité d'informations est adéquate. Lors du groupe de discussion, trois conseillères en RAC ont rapporté que l'intérêt du guide surpasse la longueur du document.

« Le guide est complet et les explications permettent de structurer adéquatement la démarche. Je suis d'avis que le sentiment d'appartenance en sera augmenté. » (QCR3)

« Personnellement j'aime bien ce genre de guide, mais pourrait être un peu long à lire. Cependant il est très intéressant. J'aime bien les citations d'auteurs et de préciser le concept d'autoefficacité de Banduras (sic) » (QCR4)

« Va droit au but! » (QCR5)

« La quantité d'information est parfaite juste *pas* (sic) pour bien comprendre. Le tout est formulé pour être accessible. J'ai pu apprécier le glossaire précisant les éléments de compétences/contexte de réalisation, etc. et (sic) également la description des niveaux d'appréciation qui, pour des personnes qui débutent dans le domaine, sauront être très utiles. » (QCR6)

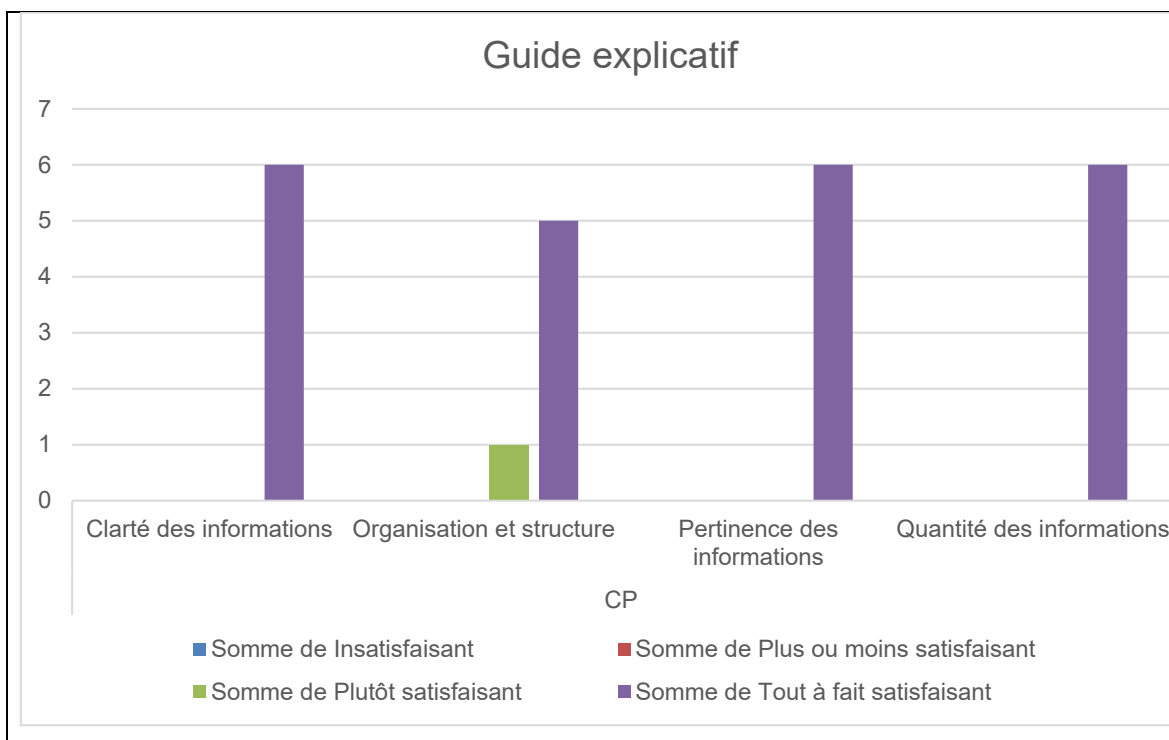


Figure 13 L'appréciation du guide explicatif par les conseillères en RAC

En ce qui concerne la présentation générale, les conseillères ont affirmé à parts égales que le niveau d'appréciation du dispositif méthodologique est tout à fait satisfaisant à plutôt satisfaisant. Toutes les conseillères ont considéré que le dispositif était utile et elles démontraient un intérêt à l'utiliser pour soutenir les spécialistes de contenu dans l'évaluation de leurs compétences. Les deux tiers des conseillères ont estimé tout à fait satisfaisant l'intérêt que suscitent ces ressources pour soutenir les spécialistes de contenu dans

l'évaluation de leurs compétences et deux ont noté un intérêt plutôt satisfaisant. Plus de la majorité des conseillères en RAC (4/6) ont recommandé une modalité interactive du dispositif accessible en ligne.

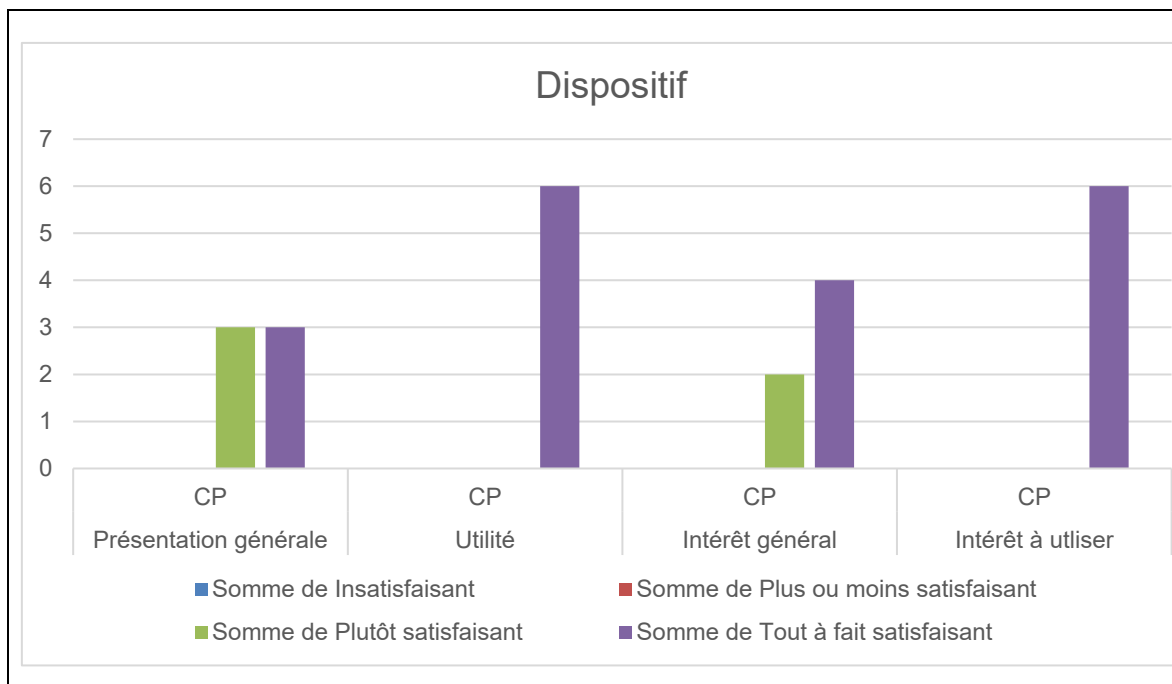


Figure 14 L'appréciation des ressources du dispositif méthodologique par les conseillères en RAC

« Il est possible que certains spécialistes n'y voient pas l'intérêt, toutefois je suis persuadé que cet outil pourrait offrir un lot d'avantages dont tous les intervenants bénéficieraient. » (QCR3)

« Très pertinent ! C'est un bel outil complet ! Pourrait être fait en ligne ? » (QCR4)

« Je suis très intéressée à utiliser ces ressources dans mon travail d'accompagnement des spécialistes de contenu. Document complet qui va permettre d'évaluer, mais aussi de clarifier le rôle des spécialistes. Document qui peut aussi servir de guide afin de clarifier les critères d'embauche ainsi que les éléments à mettre en place pour bien accompagner les spécialistes. » (QCR5)

« Il serait intéressant d'avoir des formulaires interactifs à compléter. Cela rendrait le tout plus convivial et actuel. » (QCR6)

1.4 Le point de vue des spécialistes de contenu en RAC

Les données sont présentées de la même manière qu'à la section précédente pour les conseillères en RAC. Rappelons que les données de validation tiennent compte des réponses au questionnaire écrit et à l'entrevue semi-dirigée. Dans le questionnaire, les spécialistes en RAC devaient d'abord répondre à des questions d'ordre général (ex. : années expériences, connaissances des documents de référence), puis aux questions de validation à l'égard de la grille d'évaluation à échelle descriptive (les niveaux d'appréciation, les critères d'évaluation, les descripteurs), par la suite aux questions concernant les liens avec les documents de référence (PEP, référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu) et celles au sujet du guide explicatif à l'intention de la ou du spécialiste de contenu en RAC et finalement, les questions sur l'appréciation globale du dispositif méthodologique. Rappelons que tous les juges experts devaient avoir rempli le questionnaire écrit avant de procéder à l'étape de l'entrevue semi-dirigée (entretien individuel pour les spécialistes de contenu en RAC). L'entrevue semi-dirigée s'est réalisée à partir de la synthèse des réponses des juges experts au questionnaire écrit.

La majorité (7/10) des spécialistes de contenu en RAC a considéré satisfaisant les niveaux d'appréciation des critères d'évaluation tandis que moins du tiers (3/10) a rapporté que c'était plus ou moins satisfaisant. Près des deux tiers (6 /10) des spécialistes ont mentionné apprécier notamment le caractère positif des niveaux d'appréciation. Plus de la moitié des personnes répondantes ont mentionné que les énoncés étaient clairs et les niveaux adéquats. Par ailleurs, trois spécialistes (3/10) ont indiqué que le choix entre termes "révélateur" et "émergent" pourrait induire un certain inconfort pour la personne considérant que ce sont des termes moins connus en évaluation. (ESC1, ESC3, ESC4). Une personne répondante a suggéré d'ajouter le terme "en développement" entre "émergent" et « révélateur » pour diminuer l'écart entre les deux niveaux d'appréciation dans le cadre d'une autoévaluation (ESC4).

« Je trouve que les niveaux amènent une évaluation juste puisque les titres ne sont pas “négatifs”, tout le contraire. » (QSC1)

« Il y a un écart trop grand entre le révélateur et l'émergent » (QSC2)

« Ce sont des nouveaux termes pour moi. Je m'habituerai. Révélateur est celui qui fait le moins de sens pour moi. » (QSC4)

« Grâce à la légende de chaque adjectif, on comprend mieux les niveaux d'appréciation de la grille. » (QSC7)

« Je trouve ces quatre niveaux tout à fait adéquats. » (QSC8)

« Intéressant comme termes même si peu communs » (QSC10)

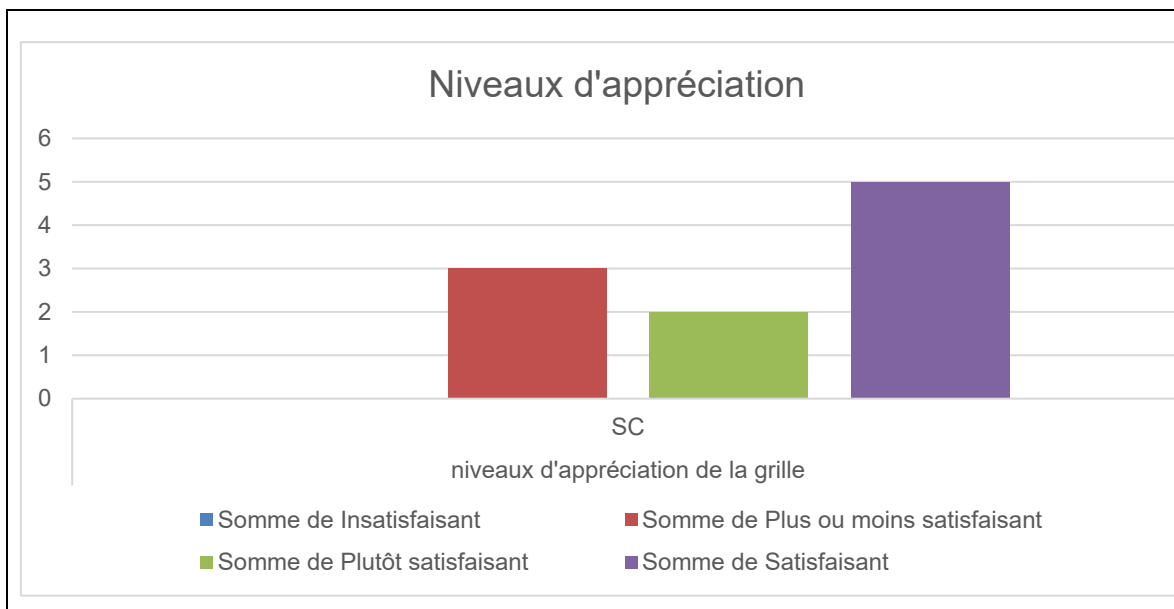


Figure 15 L'appréciation par les spécialistes en RAC des niveaux d'appréciation des critères d'évaluation

« En général, les termes sont clairs et précis. » (QSC1)

« Simple, cohérent, bien structuré. » (QSC4)

« De mon point de vue, ces critères couvrent l'ensemble du contexte dans lequel le spécialiste doit œuvrer. » (QSC8)

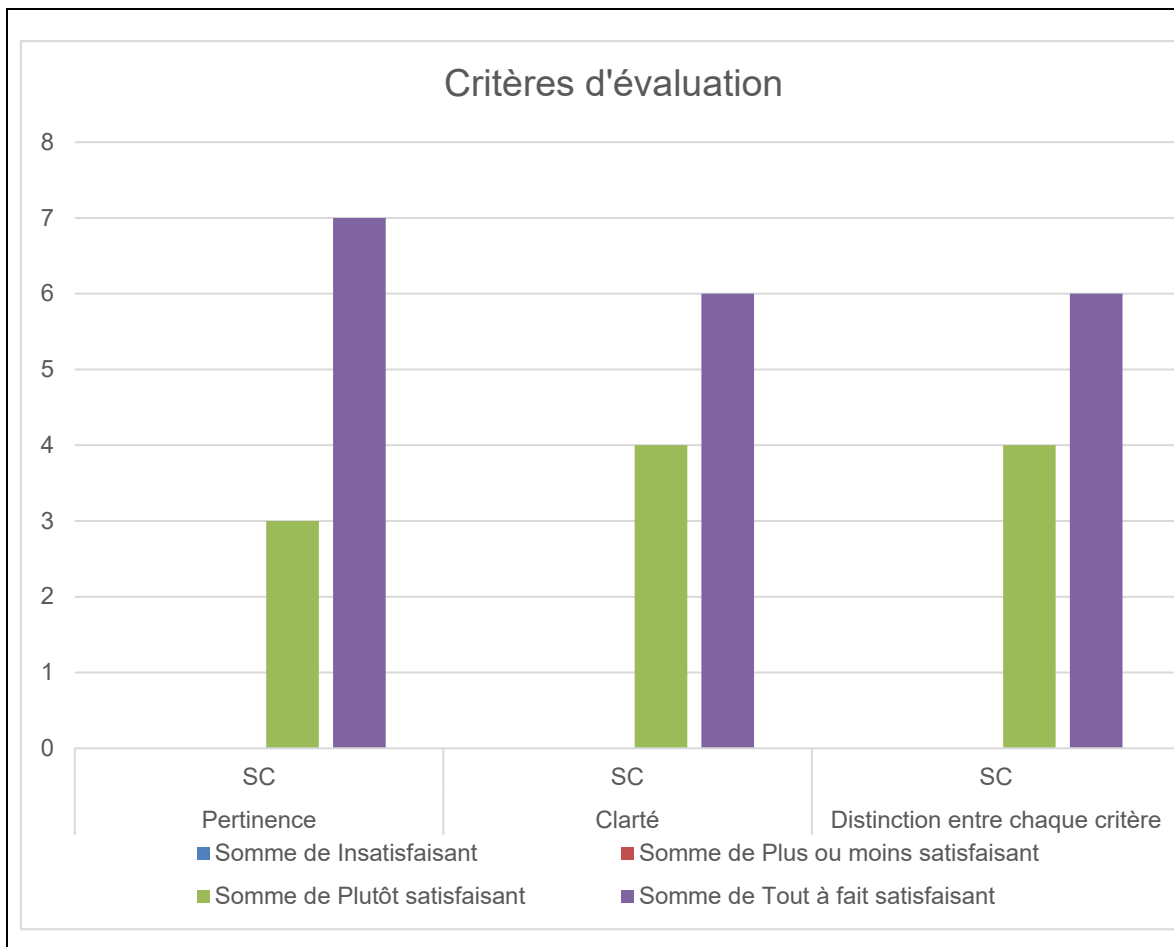


Figure 16 L'appréciation des critères d'évaluation des compétences par les spécialistes de contenu en RAC

Tous les spécialistes ont relevé que les critères d'évaluation sont pertinents et clairement définis. Ils ont tous reconnu également que chaque critère réfère à un aspect distinct des tâches sans se recouper. Une personne spécialiste est d'avis que le vocabulaire utilisé peut être « trop théorisant » ce qui pourrait nuire à une démarche positive pour le spécialiste de contenu en RAC qui s'autoévalue (QSC3). De plus, la même personne répondante a proposé d'alléger le texte pour certains critères en simplifiant les termes utilisés par des termes qui représentent davantage la perception que les spécialistes ont de ce qu'ils font (ex. au « travail du spécialiste » plutôt que la « fonction de travail du spécialiste ») (QSC3). Cette personne spécialiste a aussi proposé plusieurs corrections ou ajustements aux critères et aux descripteurs. Les suggestions des spécialistes de contenu répondants sont regroupées dans l'annexe E.

Tous les spécialistes de contenu en RAC ont jugé satisfaisant la description qualitative et observable des descripteurs, dont la majorité (7/10) la considère comme très satisfaisant et le tiers plutôt satisfaisant. Pour ce qui est de la clarté des descripteurs, une grande majorité (9/10) trouve l'item satisfaisant en indiquant qu'ils sont clairs, tandis qu'une personne spécialiste l'a estimé plus ou moins satisfaisant. Deux spécialistes ont également fait la remarque qu'ils apprécient que tous les descripteurs soient décrits de manière positive. (ESC3, ECS8)

Tous les spécialistes ont jugé que les descripteurs de la grille couvrent l'ensemble des performances possibles et sont distinctifs entre eux de manière satisfaisante. Il en est de même pour la cohérence des descripteurs puisque la majorité (8/10) des spécialistes a indiqué que c'est tout à fait satisfaisant. Quant aux descripteurs déclinables sur un continuum, la moitié des spécialistes ont jugé le niveau tout à fait satisfaisant. Une personne spécialiste a suggéré d'inclure quelques exemples concrets pour aider le spécialiste à mieux comprendre ce qui est attendu dans chaque niveau. (ESC4).

« Pour le dernier, parfois la ligne est mince entre 2 niveaux différents, mais je pense qu'il serait difficile de faire mieux puisque tout est juste. » (QSC1)

« Très bien dans l'ensemble ! » (QSC5)

« 80 % à 90 % des descripteurs de la grille sont précis et expriment un niveau différent. Cependant, quelques descripteurs, bien que différents dans leur description (surtout en ce qui concerne les niveaux excellent et révélateur), semblent difficiles à différencier dans leur application (par exemple : court délai (sic) vs délais appropriés, efficacement vs correctement). Par contre, la présence de plusieurs descripteurs pour chacun des niveaux permet de finalement bien les différencier. » (QSC8)

« Beaucoup de descripteurs et parfois la nuance est fine entre deux niveaux. » (QSC10)

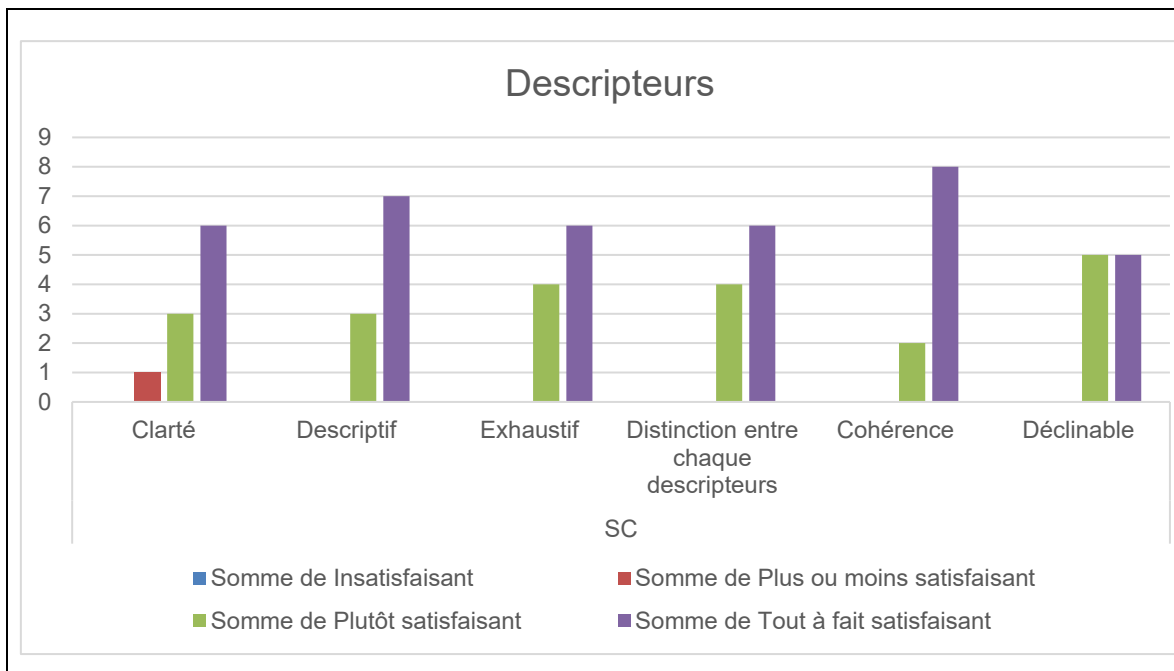


Figure 17 L'appréciation des descripteurs de la grille d'évaluation des compétences par les spécialistes en RAC

L'ensemble des spécialistes a apprécié la cohérence du dispositif méthodologique avec le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu, dont six de manière tout à fait satisfaisante et quatre de manière satisfaisante. Six spécialistes ont trouvé la cohérence avec la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (PEP) tout à fait satisfaisante, trois plutôt satisfaisante tandis qu'une personne l'a jugé plus ou moins satisfaisante. Trois spécialistes ont mentionné que le dispositif va dans le même sens que la PEP et qu'il sera plus pertinent pour les spécialistes de contenu en RAC que les outils utilisés pour le personnel enseignant. (ESC6, ESC5, ESC10)

Tous les spécialistes ont eu une appréciation favorable concernant la pertinence des questions de réflexion et la cohérence avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dont trois en apprécient la démarche réflexive et l'aspect positif qui en ressort. (ESC2, ESC3, ESC4)

Une personne spécialiste répondante a proposé d'ajouter cette question qui, selon elle, permettrait au spécialiste de contenu en RAC d'amorcer sa réflexion : « Selon vous, est-ce que ce questionnaire reflète bien les enjeux de votre travail ? » (QSC3)

« Je l'ai rempli au complet moi-même pour expérimenter et le sentiment final est positif, on a un sentiment positif et non pas d'échec » (QSC1)

« Questions préparatoires fort pertinentes » (QSC2)

« En ce qui concerne les questions préparatoires et celles du bilan, je trouve »

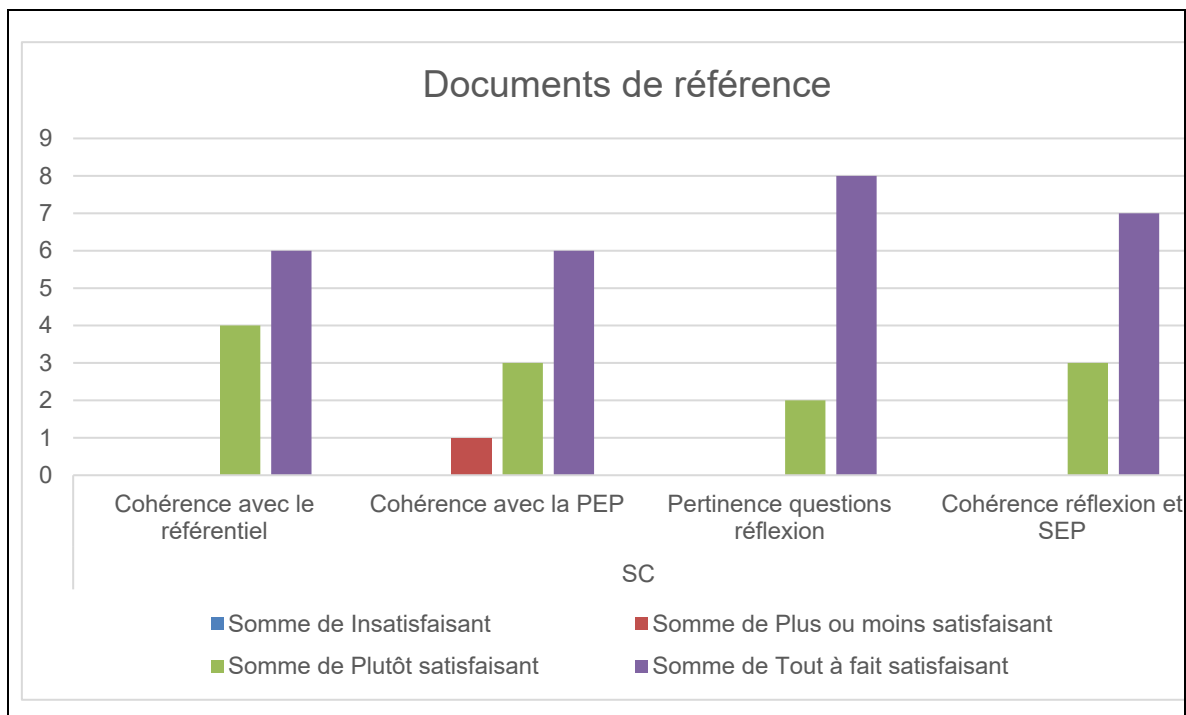


Figure 18 L'appréciation des documents de référence utilisés pour la conception de la grille d'évaluation des compétences par les spécialistes de contenu en RAC

Le choix d'une grille d'évaluation à échelle descriptive semble être apprécié de la grande majorité des spécialistes de contenu en RAC, car huit spécialistes ont mentionné ce choix tout à fait satisfaisant. Le même nombre ont estimé leur niveau d'appréciation générale de la grille d'évaluation tout à fait satisfaisant. Trois spécialistes ont cependant précisé qu'étant donné que la grille est exhaustive et avec beaucoup de descripteurs, elle peut paraître volumineuse. (ESC1, ESC6, ECS8)

« J'ai été fort impressionnée des détails de chaque élément et de la facilité de remplir le formulaire. » (QSC1)

« Excellente grille, claire bien détaillée! » (QSC2)

« J'apprécie le fait que ce soit descriptif. » (QSC3)

« Je pourrais dire que cette grille est un peu "lourde" avec ces quatre niveaux qui contiennent plusieurs exemples. Cependant, je n'ai pas de suggestion autre qui permettrait autant de précision et donc de couvrir aussi bien l'ensemble de la tâche. Je dirais que pour bien l'apprécier dans toute sa complétude, il est préférable d'avoir un peu d'expérience en RAC. » (QSC8)

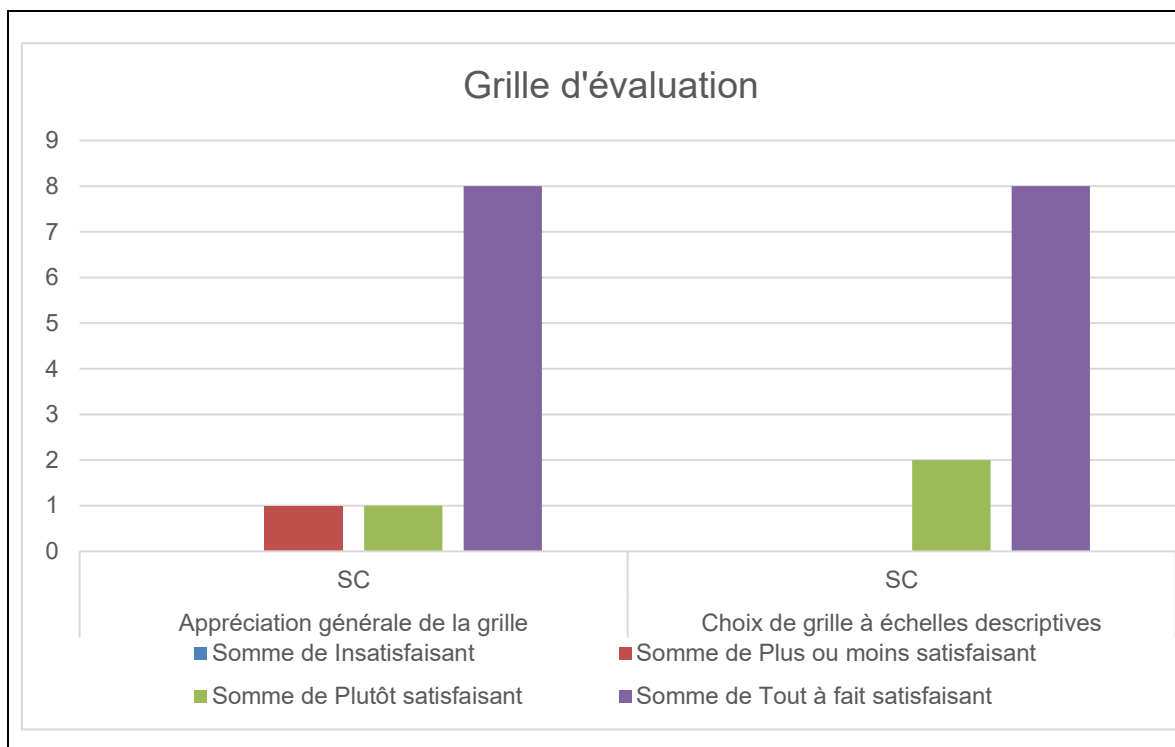


Figure 19 L'appréciation générale de la grille d'évaluation des compétences et le choix d'une grille à échelle descriptive par les spécialistes de contenu en RAC

Concernant l'organisation, la structure et la pertinence du guide explicatif, la très grande majorité des personnes répondantes (9/10) a affirmé que c'est satisfaisant. Pour la même proportion de personnes répondantes (9/10), la clarté des informations est tout à fait satisfaisante et elle est plus ou moins satisfaisante pour une personne spécialiste. Quant à la quantité des informations dans le guide explicatif, la majorité (7/10) la juge satisfaisante. Près du tiers des personnes répondantes (3/10) ont indiqué qu'il y a beaucoup d'informations dans

le guide et que certaines pourraient faire l'objet d'informations en guise de référence seulement (QSC3, ESC5, ESC8), notamment une personne spécialiste suggère que la première partie du guide présentant les principes de la RAC soit retirée.

« Guide concis, bien structuré et complet » (QSC2)

« C'est très pertinent, mais très chargé. Il ne faut pas perdre de vue que le spécialiste de contenu n'est pas si familier avec ce type de vocabulaire, et qu'il ne le fréquente pas si souvent. » (QSC3)

« Un peu long - pourrait être plus concis » (QSC5)

« Vraiment bien. Je n'ai rien à ajouter. Le niveau de langage est tout à fait adéquat et les citations sont toutes pertinentes ce qui rend sa compréhension très accessible. » (QSC8)

« Le guide est très bien fait, bien structuré et concis. » (QSC9)

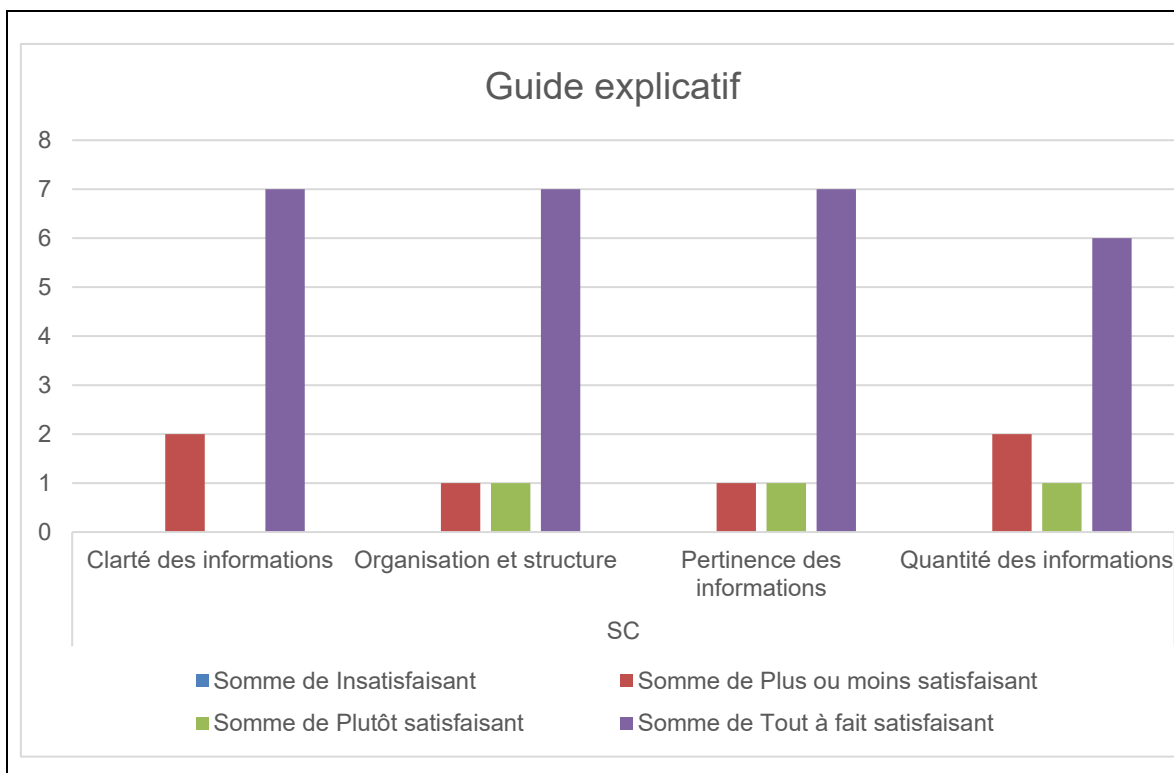


Figure 20 L'appréciation du guide explicatif par les spécialistes en RAC

La majorité des spécialistes (7/10) ont mentionné que la présentation du dispositif méthodologique est tout à fait satisfaisante. La même proportion des personnes répondantes ont considéré le dispositif utile et une personne répondante a tout de même affirmé que c'est plus ou moins satisfaisant.

L'intérêt suscité pour utiliser les ressources du dispositif en cohérence avec la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy varie considérablement, car cinq personnes répondantes ont répondu que c'est tout à fait satisfaisant tandis que trois ont indiqué que c'est plutôt satisfaisant, une personne répondante a mentionné plus ou moins satisfaisant et une autre personne répondante a jugé que c'est insuffisant. Quant à l'intérêt d'utiliser ces ressources dans l'évaluation de leurs propres compétences à titre de spécialiste de contenu, trois personnes répondantes ont démontré un intérêt en accordant tout à fait satisfaisant, six ont jugé leur intérêt plutôt satisfaisant et une personne répondante a indiqué insatisfaisant.

Ce sont quatre spécialistes qui ont fait une mise en garde au sujet de l'ampleur ou la complexité de la grille, une personne spécialiste l'a signalée ainsi : « Le référentiel est très intéressant. Par contre, si j'avais eu accès à ce document lorsque j'ai débuté en tant que spécialiste de contenu, j'aurais probablement douté de ma capacité de mener à bien un processus RAC. Avec le recul, je saisis bien chacun des éléments s'y retrouvant et donc, ce référentiel est très complet. » (QSC8)

« Il est clair pour moi que ce dispositif sera utile, cela dépendra par contre de la fréquence où il se devra d'être rempli, car c'est un document très complet et qui demande temps et réflexion pour bien le compléter. » (QSC1)

« Cet outil sera utile et très constructif ! » (QSC2)

« Félicitations ! Très bel outil qui sera utile pour tous. » (QSC7)

« Ces ressources sont évidemment essentielles. Il m'est arrivé de me sentir un peu seul et sans trop de "barrières" dans mon application de la RAC. Cependant, ces ressources viennent bien combler ces lacunes. Actuellement, après plus de 5 ans en tant que spécialiste de contenu, je dois admettre que ces ressources vont certainement me pousser et me motiver à innover dans mes approches. Sans dire que chaque élément abordé sera revu, je dois reconnaître que cela m'a permis de mieux cibler mes faiblesses et je vais ainsi pouvoir y remédier. » (QSC8)

« Même si volumineux cela couvre l'ensemble et nous aide à voir notre rôle » (QSC10)

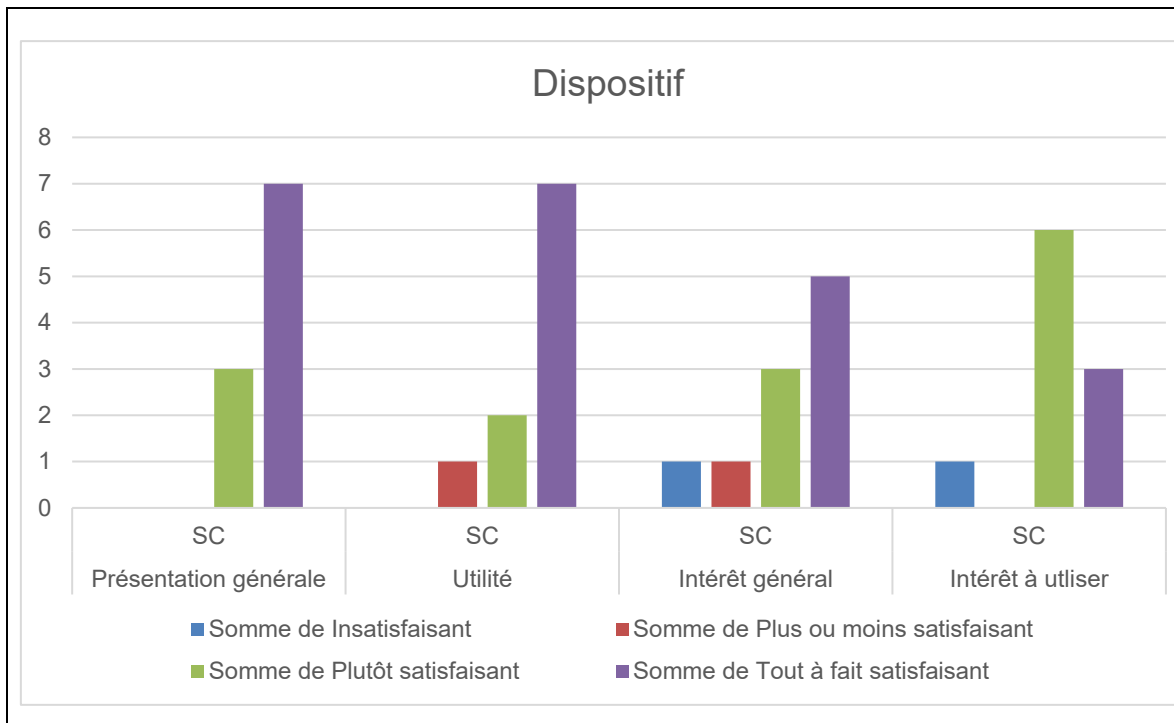


Figure 21 L'appréciation des ressources du dispositif méthodologique par les spécialistes de contenu en RAC

L'ensemble des suggestions formulées par les conseillères en RAC et les personnes spécialistes de contenu, nous permettant d'améliorer le dispositif, sont présentées à l'annexe E. Comme les niveaux d'appréciation dans les grilles d'évaluation sont satisfaisants, quelques suggestions ont été soumises quant à des reformulations plus éclairantes.

En résumé des propos tenus lors des entrevues semi-dirigées, deux thèmes ont mérité une plus grande attention, tant de la part des spécialistes de contenu que des conseillères en RAC : soit l'accompagnement par le personnel conseiller en RAC et la fréquence d'utilisation du dispositif méthodologique permettant l'évaluation et l'autoévaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu. Quelques suggestions de la part des deux catégories d'intervenants font l'objet d'idées pertinentes à considérer.

2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En guise de résultats de recherche, l'interprétation des données nous permet de faire les liens entre les éléments conceptuels de notre cadre de référence, les objectifs de notre

recherche et les résultats obtenus à la validation. Cette comparaison sert également à faire certains constats au sujet du dispositif méthodologique proposé et d'apporter les ajustements nécessaires. Pour l'ensemble des données, les spécialistes de contenu en RAC ont davantage émis de commentaires et en général leur niveau de satisfaction est moins élevé que pour les conseillères en RAC. Toutefois, pour l'interprétation, comme nous constatons que les résultats obtenus sont similaires, peu importe la fonction de travail de la personne répondante, nous avons choisi de regrouper les données des deux catégories de juges experts.

2.1 Au sujet des grilles à échelle descriptive

L'analyse des résultats démontre que pour la majorité des personnes répondantes (13/16), les termes utilisés pour les niveaux d'appréciation des critères d'évaluation inspirés de Mastracci (2012) sont nouveaux pour elles dans le cadre de leur pratique professionnelle, mais elles en apprécient le caractère positif qui s'en dégage. Ce constat confirme notre position en tant que chercheure d'opter pour cette terminologie vu sa connotation positive et encourageante. En ce sens et pour aider à la compréhension commune de toutes les personnes utilisatrices des grilles, qu'elles soient conseillères ou conseillers en RAC ou encore spécialistes de contenu, la suggestion d'une personne répondante de faire un ajout dans les grilles concernant les niveaux d'appréciation a été retenue. Ainsi, il s'agissait de rappeler que le niveau émergent réfère au seuil attendu du niveau de compétences de la personne spécialiste de contenu.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, toutes les personnes répondantes (16/16) ont jugé qu'ils étaient clairs, pertinents et distinctifs, ce qui confirme l'importance des consignes de rédaction des critères lors de la conception des grilles d'évaluation (Scallon, 2004a). Comme les suggestions des personnes répondantes à cet effet ont porté davantage sur la rédaction des critères (formulation des énoncés, choix des mots, etc.) et non pas leurs qualités, nous en avons tenu compte. En ce sens, plusieurs propositions ont été considérées pour notre version finale de la ressource puisqu'elles apportaient une meilleure compréhension du critère ou le rendaient plus conforme par rapport au référentiel de compétences des personnes spécialistes de contenu (référence au tableau 4). À propos des critères d'évaluation, une personne répondante spécialiste de contenu a exposé un point de

vue différent en apportant des suggestions fort pertinentes pour la réflexion et le cas échéant, des explications claires lorsque son idée différait de ce qui était proposé.

Le sujet des descripteurs a donné lieu à une part de commentaires très pertinents pour simplifier ou clarifier les énoncés. Toutes les personnes répondantes ont indiqué que les descripteurs sont rédigés en tenant compte des propriétés suggérées par Leroux et Mastracci (2015). À cet égard, l'ajout d'exemples concrets pourrait s'avérer pertinent, comme l'avait mentionné une personne répondante, mais comme plusieurs autres l'avaient aussi indiqué, nous sommes d'avis que la grille est déjà suffisamment complexe vu le grand volume d'informations. Nous avons donc fait le choix de ne pas ajouter d'exemples pour éviter d'alourdir la ressource. Toutefois, comme pour les critères d'évaluation, nous avons apporté des modifications dans la grille en tenant compte des suggestions proposées par les personnes répondantes (référence au tableau 4).

À la lumière des résultats, nous pouvons affirmer que les grilles à échelle descriptive proposées sont construites en tenant compte des critères de qualité de ce type d'instrument basé sur les travaux de Leroux et Mastracci (2015) et qu'elles permettent aux utilisatrices et aux utilisateurs de soutenir l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu. De façon générale, une personne spécialiste de contenu offre des suggestions pour réduire le sentiment de lourdeur de la grille dans sa globalité.

2.2 La cohérence avec les documents de référence

En ce qui concerne la cohérence avec le référentiel de compétences de la personne spécialiste de contenu, comme peu de personnes répondantes ont commenté cette question, outre le fait qu'elles ont jugé que le dispositif méthodologique correspondait au référentiel, aucune modification n'a été apportée aux ressources du dispositif. Cependant, en tenant compte de plusieurs écrits (Bélaïr, Laveault, Lebel, 2007 ; Jorro, 2007 ; Rey, 2009 ; Tourmen, 2015), nous considérons que le référentiel demeure un outil à privilégier pour une évaluation plus pertinente des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC.

Étant donné que nous avons le souci de créer un dispositif méthodologique en conformité avec les dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs

du Cégep de Sainte-Foy, les personnes répondantes ont considéré en grande majorité que ce dispositif est cohérent avec cette politique en précisant même qu'il répondra mieux à la réalité de la pratique professionnelle des spécialistes de contenu. Ce constat nous a ainsi menés à n'apporter aucune modification dans ce sens au dispositif.

Nous avons également un intérêt à connaître l'avis des personnes répondantes au sujet des questions préparatoires et du bilan à l'intention de la ou du spécialiste de contenu. Comme les personnes répondantes ont estimé les questions préparatoires pertinentes et que plusieurs d'entre elles ont ajouté qu'il s'agissait d'un bon moyen pour la ou le spécialiste de contenu d'amorcer une réflexion professionnelle, nous l'avons considéré comme un renforcement positif. De plus, toutes les personnes répondantes ont jugé que les questions préparatoires et le bilan étaient cohérents avec les objectifs du dispositif. Des modifications qui tenaient compte des suggestions ont toutefois été apportées aux questions préparatoires et au bilan (référence au tableau 4). Tant dans le questionnaire que lors des entretiens, les spécialistes de contenu répondants ont souligné l'aspect positif des questions préparatoires, des descripteurs de la grille et du bilan. Une personne répondante ayant volontairement répondu aux questions préparatoires, au bilan et rempli le questionnaire, est d'avis d'avoir relevé le défi et vécu un sentiment positif, et ce même si elle avait relevé des points perfectibles. Ces résultats supposent que le dispositif permettra aux spécialistes de contenu en RAC de prendre conscience de leur capacité et de leurs acquis, ce qui pourrait se traduire par un impact favorable sur le sentiment d'efficacité personnelle comme le souligne Rich, Lev et Fisher dans Dussault, Villeneuve et Daudelin (2001).

2.3 Au sujet des guides explicatifs

Les guides explicatifs avaient pour but d'expliquer les fondements et les modalités de la démarche et aider les intervenantes et les intervenants en RAC à mieux utiliser les grilles. Les personnes répondantes ont considéré les guides clairs et pertinents, bien que certains aient jugé qu'ils contenaient beaucoup d'informations ce qui pouvait nuire à une lecture fluide et assidue. Puisque le dispositif méthodologique est accessible en ligne, nous avons été en mesure de réduire l'impression d'un document volumineux en créant des sous-répertoires à partir des titres de sections. Les intervenantes et les intervenants peuvent maintenant cliquer sur un titre pour en lire davantage sur le sujet en question. Nous avons également ajouté un aspect visuel au moyen d'une image pour que le lecteur puisse bien visualiser les composantes de la grille.

2.4 Le dispositif méthodologique en général

Bien que le dispositif méthodologique ait été conçu pour une utilisation ultérieure en ligne sur une plateforme sécurisée, les personnes répondantes ont reçu, lors de la validation, tous les documents du dispositif en version papier. Pour l'ensemble des personnes répondantes, il est impératif que le dispositif demeure accessible en ligne. Plusieurs personnes ont suggéré de ne pas seulement rendre le dispositif accessible en ligne, mais de créer un dispositif interactif qui permettrait aux intervenantes et aux intervenants de recevoir un bilan, voire même incluant des stratégies d'accompagnement et de développement professionnel. Bien que cette recherche ne visait pas cet objectif, l'auteure est d'avis que cela pourrait être une avenue à envisager.

En ce qui concerne le besoin de soutenir et d'accompagner les spécialistes de contenu par les conseillères et conseillers en RAC, nous avons lors des entrevues, questionné les personnes répondantes pour connaître leur perception à ce sujet. Mis à part quelques commentaires contraires, la majorité des personnes répondantes sont favorables à utiliser le dispositif méthodologique dans une perspective d'accompagnement. L'ensemble des conseillères répondantes entrevoit le dispositif méthodologique comme un outil utile, valide et réfléchi pouvant soutenir leur accompagnement. Pour les personnes spécialistes répondantes, l'accompagnement peut se faire de différentes manières et la grille semble être

davantage un outil pouvant être partagé avec les conseillères et les conseillers en RAC. Cependant, ils considèrent avant tout la grille comme un outil personnel dans une perspective d'amélioration continue de leurs compétences professionnelles. Considérant l'ensemble des données recueillies et les réflexions du journal de bord, nous pouvons croire que cet écart peut s'expliquer par la compréhension des rôles de chacun et la relation vécue entre la ou le spécialiste et la conseillère ou le conseiller en RAC. Nous retenons que l'autoévaluation semble répondre aux attentes des spécialistes de contenu comme modalité d'évaluation et qu'ils sont assez favorables, considérant les réponses à la question sur l'utilisation de la grille, à s'approprier la ressource. Ces constats démontrent que le dispositif est utile pour les spécialistes de contenu qui désirent s'engager dans une pratique réflexive comme le définissent Lafortune et Daudelin (2001) et en lien avec les propos de Pinault (2010) et Legendre (2005).

Les résultats de cette recherche nous permettent d'affirmer que le dispositif méthodologique répond au besoin de pallier le manque de ressources matérielles conçues et validées pour les besoins des intervenants en RAC au Cégep de Sainte-Foy. En ce sens, il permet une évaluation qui se prête à la conformité du processus de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy, d'avoir un outil adapté et cohérent avec les référentiels de compétences des personnes intervenant en RAC et de permettre aux spécialistes de contenu en RAC de s'autoévaluer au regard des compétences attendues et d'offrir aux conseillères et aux conseillers en RAC une ressource pour accompagner les spécialistes de contenu. Nous pouvons confirmer que le dispositif méthodologique répond à la question générale de l'essai et qu'il permet de soutenir l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC auprès du personnel intervenant en RAC. Pour leur part, les aspects méthodologiques choisis ont permis de réaliser les deux objectifs de recherche :

- 1) Concevoir un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.
- 2) Valider le dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu auprès des personnes intervenant en RAC en cohérence avec la documentation rattachée à leur fonction, incluant la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

L'interprétation des résultats et les suggestions provenant des juges experts nous ont permis d'apporter des améliorations au dispositif méthodologique, tant dans ses aspects conceptuels que dans sa présentation visuelle. Les modifications effectuées sont présentées dans le tableau 4 à la page suivante.

Tableau 4 Améliorations apportées au dispositif méthodologique et justifications

En ce qui concerne :	Ajouts ou modifications effectués
Les guides explicatifs	<p>Ajout d'un tableau représentant un rappel des éléments contenus dans la grille d'autoévaluation/d'évaluation des compétences pour la ou le spécialiste de contenu en RAC. Cet ajout apporte un exemple concret et visuel.</p>
Les questions préparatoires et bilan de la grille d'évaluation/d'autoévaluation	<p>Modifier la dernière question préparatoire : « Croyez-vous qu'il est possible d'améliorer votre pratique à titre de spécialiste de contenu en RAC ? Si oui, comment ? » par « Comment est-il possible d'améliorer votre pratique à titre de spécialiste de contenu en RAC ? »</p> <p>Pour permettre d'en faire une question ouverte.</p> <p>Dans la question préparatoire « Quelle est votre vision du rôle de spécialiste de contenu ? » Nous avons ajouté « ... envers le candidat ? Envers le conseiller pédagogique ? Envers l'environnement externe (démarchage, partenariat) ? »</p> <p>Ce qui rend la question plus complète par rapport aux interventions de la ou du spécialiste de contenu auprès des différentes personnes ou instances.</p>
Les grilles d'évaluation/d'autoévaluation	<p>Modification du critère d'évaluation : « Description exhaustive des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu » devient « Description juste des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu ».</p> <p>Le terme « juste » est plus cohérent par rapport aux critères de performance du référentiel.</p> <p>Correction du critère d'évaluation « Démonstration rigoureuse des principes et mesures d'évaluation » par « Démonstration rigoureuse des principes de mesure et d'évaluation ».</p> <p>Cette correction rend le critère conforme à l'élément de compétence : « Appliquer les principes de mesure et d'évaluation ».</p> <p>Pour ce même élément de compétence, un ajout a été fait dans tous les descriptifs. L'ajout varie selon les niveaux, mais se résume à « la mobilisation de la compétence par la personne candidate en respectant les principes d'évaluation et les critères de validité ».</p> <p>Cet ajout assure de considérer davantage la notion de mesure qui est prépondérante pour cet élément de compétence.</p> <p>Ajouts dans les descripteurs de l'élément de compétence 4 : « communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences », du niveau de rétroaction attendu. La formulation varie selon les niveaux, mais se résume à qualifier la nature de la rétroaction (justifiée, explicitée).</p> <p>Nous avons explicité davantage les descripteurs dans le but de mieux qualifier le niveau de rétroaction attendu.</p> <p>Le critère d'évaluation « Interprétation juste des situations d'accompagnement auprès de la personne candidate » a été modifié par « Interprétation juste de la situation de la personne candidate et de ses besoins d'accompagnement »</p> <p>Cette modification reflète mieux l'élément de cette compétence : « Soutenir la personne candidate pour faciliter la mobilisation de ses compétences »</p> <p>Modification du critère d'évaluation « Démonstration d'attitudes et de comportements adéquats facilitant la mobilisation des compétences de la personne candidate » par « Démonstration d'attitudes et utilisation de stratégies adéquates facilitant la mobilisation des compétences de la personne candidate ».</p> <p>Cette modification rend plus explicite le critère et regroupe plus globalement le moyen ou l'action attendue en comparaison avec le terme « comportement ».</p>

En considérant l'ensemble des résultats de la recherche incluant les suggestions formulées et en les analysant au regard des concepts théoriques de notre cadre de référence, nous avons pu apporter des correctifs et bonifier les quatre ressources qui composent le dispositif méthodologique. L'annexe F présente les versions finales des ressources du dispositif que sont les grilles d'évaluation et d'autoévaluation ainsi que les guides explicatifs.

CONCLUSION

Ce projet d'essai a permis de rapporter un manque de ressources matérielles disponibles en RAC au Cégep de Sainte-Foy pour soutenir la ou le spécialiste de contenu qui souhaite se situer par rapport à ses compétences professionnelles au regard d'un référentiel reconnu et en fonction des dispositions de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Il n'y a également aucun dispositif pour la conseillère ou le conseiller en RAC qui souhaite accompagner le spécialiste de contenu dans l'évaluation de ses compétences dans une perspective de développement professionnel.

Pour bien situer le contexte de la recherche, nous avons abordé la problématique liée à la question de l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu au Cégep de Sainte-Foy et soulevé un manque de ressources matérielles pour effectuer cette tâche d'évaluation conforme à la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs. Les CERAC, ayant élaboré des référentiels de compétences s'adressant aux spécialistes de contenu et aux conseillères et conseillers en RAC ont permis de faire ressortir le rôle et les fonctions de la ou du spécialiste de contenu dans le contexte de la RAC et le rôle d'accompagnement de la conseillère ou du conseiller en RAC. Au Cégep de Sainte-Foy, les spécialistes de contenu en RAC sont embauchés selon les mêmes conditions que le personnel enseignant et conformément aux normes de la convention collective, dont la politique d'évaluation institutionnelle des professeurs. En ce sens, les modalités de l'application de la politique ne prévoient pas d'adaptation pour assurer une cohérence entre l'instrumentation utilisée et les fonctions de travail des spécialistes de contenu en RAC. Nous avons également souligné l'absence d'un outil adapté au travail d'accompagnement des conseillères ou des conseillers en RAC pour faciliter l'encadrement du travail de la ou du spécialiste de contenu.

Avec ce projet d'essai, nous souhaitons apporter une solution à notre problématique de recherche en concevant un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

Nous avons mis en contexte le sujet de l'essai, soit la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial et la pratique des intervenantes et intervenants travaillant en RAC au Cégep de Sainte-Foy. Le cadre de référence nous a permis de relever les bases théoriques pour appuyer notre projet. Le concept de compétence professionnelle et plus particulièrement la notion de compétence professionnelle et ses référentiels ont servi de base pour la création de notre dispositif méthodologique. Nous devons également nous préoccuper des objets et des modalités d'évaluation des compétences professionnelles. Nous avons donc fait le choix d'un outil adapté à l'évaluation des compétences professionnelles tirées du référentiel des compétences des spécialistes de contenu en RAC. En ce qui concerne les modalités et le choix d'instrumentation, nous avons choisi l'évaluation formative, car elle favorise la participation active de la personne pouvant se réaliser en continu. Puis, nous nous sommes intéressés à l'actualisation des compétences professionnelles et à la notion du sentiment d'efficacité personnelle pour orienter notre choix de recourir à un dispositif méthodologique permettant une évaluation formative sous la forme d'une grille d'évaluation à échelle descriptive. Dans une perspective de développement professionnel de la ou du spécialiste de contenu, il appert que le dispositif méthodologique de soutien offre une occasion de faire une démarche d'évaluation dite réflexive de manière à identifier les forces et les points à améliorer dans sa pratique.

Pour cette recherche développement, nous avons retenu l'approche méthodologique de la production de matériel pédagogique selon les étapes de Paillé (2007). La démarche proposée nous a guidés dans la production de quatre ressources. Nous avons deux objectifs de recherche visés, la conception d'un dispositif méthodologique soutenant les intervenantes et les intervenants en RAC et de même que sa validation. La méthodologie utilisée nous a permis de recueillir des données qui ont servi à valider et à bonifier le dispositif

méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en (RAC) au Cégep de Sainte-Foy. Des intervenants en RAC, six conseillères en RAC et dix spécialistes de contenu ont participé en tant que juges experts à la collecte de données. La cueillette d'informations s'est déroulée à l'aide d'une méthodologie à deux instruments, soit un questionnaire numérique et une entrevue individuelle semi-dirigée pour les spécialistes de contenu et un questionnaire numérique et un groupe de discussion pour les conseillères en RAC. Deux questionnaires distincts ont été élaborés, l'un pour les spécialistes de contenu et un autre s'adressant aux conseillères en RAC.

L'analyse des résultats nous a permis de valider que le dispositif méthodologique répondait à un besoin tant pour les spécialistes de contenu en RAC que pour les conseillères et les conseillers en RAC. Ces personnes intervenant en RAC ont également reconnu l'utilité des ressources qui composent le dispositif et les possibilités d'autoévaluation ou d'accompagnement qu'offrent un tel outil. Les personnes répondantes ont également confirmé la cohérence du dispositif avec la politique institutionnelle d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Les intervenantes et les intervenants en RAC ont apprécié le choix d'une échelle descriptive et la prise en charge de leur propre évaluation. Ils se sont aussi montrés favorables à la démarche suggérée pour l'utilisation du dispositif, notamment aux modalités d'accompagnement par la conseillère ou le conseiller en RAC.

Considérant la méthodologie utilisée et à la suite de l'analyse des résultats, nous estimons que notre échantillonnage était représentatif de la population ciblée (personnes intervenant en RAC du Cégep de Sainte-Foy). Cependant, les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, ils font état d'une situation spécifique pour un petit nombre de personnes dans un contexte particulier, celui du Cégep de Sainte-Foy. Toutefois, les résultats sont transférables et pourront inspirer les bureaux de RAC des autres collèges qui souhaitent transposer ce modèle.

La contribution de cette recherche nous apparaît comme un moyen fiable et pertinent pour pallier le manque de ressources par la conception d'un dispositif méthodologique pertinent et valide pour soutenir les intervenantes et les intervenants dans l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu. Toutefois comme cette recherche se limite à

la conception et la validation d'un dispositif, il serait souhaitable de poursuivre les travaux en effectuant une recherche expérimentale afin de mettre à l'essai le dispositif auprès des intervenantes et intervenants en RAC.

De plus, nous croyons que la suite de ce projet pourrait être la mise sur pied d'une formation sur l'utilisation de l'outil et pourrait aussi servir de point de référence à l'élaboration d'ateliers de perfectionnement au regard du développement professionnel. Finalement, étant donné l'accessibilité aux technologies numériques, il serait souhaitable de penser à un modèle interactif du dispositif méthodologique où l'accès rapide à des résultats d'évaluation permettrait de générer des bilans dans la continuité d'un développement professionnel pour la ou le spécialiste de contenu et de l'accompagnement par la conseillère ou le conseiller en RAC.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bélaïr, B., Laveault, D. et Lebel, C. (dir.) (2007). *Les Compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services*. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=348>>.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives – 26(2), pp. 1-18. ISSN 1715-8705. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). *Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'auto-régulation chez des étudiants de niveau collégial*. International journal of psychology, 23, 409-431.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY. (2014). *Politique d'évaluation des professeurs : pour le développement, le soutien et la reconnaissance de la compétence professionnelle*. Sainte-Foy.
- CERAC (2013). *Recension des besoins et des attentes en RAC*. Drummondville, Document inédit.
- CERAC (2014). *Guide d'information et de candidature : démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*. Québec.
- CERAC (2015a). *Le référentiel des compétences du conseiller en RAC*. Québec.
- CERAC (2015 b). *Le référentiel des compétences du spécialiste de contenu en RAC*. Québec.
- CERAC DE SAINTE-FOY. (2015). *Résumé de la RACauserie sur les défis et les besoins des spécialistes de contenus*. Sainte-Foy, Document inédit.

- CERAC DRUMMONDVILLE. (2014). *État de la situation des besoins de formation destinée aux spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis et des compétences. Drummondville*. Document inédit.
- Chartrand, S. – G. et De Koninck, G. (2008). *La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français. Québec français*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_094cfbafd7e7_qf_clarte_terminologique_2_2009.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- De Ketele, J-M. (2010). La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité? *Education sciences & society*. Document téléaccessible à l'adresse <https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/download/38/9>.
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel ?* (Rapport de recherche), Québec : Collège O'Sullivan. Document téléaccessible à l'adresse <<http://interactive.ca/devpro>>.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). *L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale*, *Revue des sciences de l'éducation*. 27 (1), 181-194. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/000313ar>>.
- Educonseil. (2015). *État de la situation de la formation manquante dans les établissements d'enseignement collégial du Québec : Résultat d'une étude*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>.

- Gouvernement du Québec. (1993). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général–Cadre technique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Consultations régionales : Document d'appui à la réflexion*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Rencontre d'information des réseaux de l'éducation : Processus de mise en place des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Renforcer la recherche ainsi que la collaboration entre les établissements et leurs milieux : Sommet sur l'enseignement supérieur*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2014a). *Modèle de service : réseau des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) au collégial*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2014b). *La formation manquante au collégial dans le cadre d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Science. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Rapport annuel de gestion 2016-2017*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec. (s.d.). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (L.R.Q., c. C-29, a. 18.02, par. a; 1993, c. 25, a. 11). Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>. Consulté le 30 septembre 2018.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives* – vol. 28(2), 2009, pp. 95-117. Approches inductives II. ISSN 1715-8702. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Houle, H, et Pratte M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial.*, Sherbrooke : Regroupement des collèges PERFORMA.
- Jorro, A. (2007). *L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.12 (1), 131-145.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. (2007a). Le développement du jugement professionnel : perspective socio-constructiviste, dans Bélair, B., Laveault, D, et Lebel C. (Dir.). (2007) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, (7-24).
- Lafortune, L. (2007b). S'engager dans une démarche réflexive : autoévaluation et processus d'écriture. *Vie pédagogique*. (144), Septembre-octobre. Document téléaccessible à l'adresse < <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/20902>>.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lablanc, J. et Dorais, S. (1999). *Enseigner au collégial aujourd'hui : un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : Élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages, dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.207-234). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. DOI: 10.3917/dbu.motti.2007.01.0207.

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 5e édition., Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*. 24 (2), 27-31.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs* 2004/5 (Hors-série), 59-90.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles, dans Bélair, B., Laveault, D, et Lebel C. (Dir.). (2007) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, (169-180).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin éditeur.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J. L. (Dir.) et Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec. Editions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. et Bélair, L., (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur, dans Leroux, J. L. (Dir.) et Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec. Editions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L., et Mastracci, A., (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. dans Leroux, J. L. (Dir.) et Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec. Editions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Linard, M. (2002). *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. Éducation permanente*, Paris. Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation.

- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques, dans Anadón, M. et M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. (COC).
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives* –27(1), 2007, pp. 40-59. ISSN 1715-8705 Document téléaccessible à l'adresse www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition.../loiselle.pdf
- Mastracci, A. (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Montréal. Cégep Marie-Victorin
- Nagels, M. (2010). Construire l'auto-efficacité par l'analyse de l'activité en formation des cadres et dirigeants de la santé publique. *Savoirs*, 22(1), 69-88. DOI:10.3917/savo.022.0069.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27 (2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)>.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*. 15. 7-37.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche et Formation*. N° 50. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050-04>>.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? dans Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (Dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : de Boeck.
- Pineault, M-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : Une situation professionnelle unique, *Formation et profession*, 17(1).
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle », *Recherche et formation*, 60 | 2009, pp. 103-116. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/rechercheformation/756> ;DOI : [10.4000/rechercheformation.756](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756)>.

- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1 (3), 84 – 95. DOI:10.7202/1012565ar.
- Safourcade, S. et Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives* [en ligne], 6 (12), 109-123. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/questionsvives/444>>; DOI : [10.4000/questionsvives.444](https://doi.org/10.4000/questionsvives.444)>.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans T. Karsenti et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans T. Karsenti et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: éditions du CRP
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée, dans Gauthier, B. (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2003). *Des savoirs à la compétence : l'évaluation en continu*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP/digest.pdf>.
- Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Actes du colloque AQPC 2004-Évaluer...pour mieux se rendre compte*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scallon_Gerard_201.pdf>.
- St-Pierre, L. (2004.) L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*. Vol18 (1).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (2), 111–144. DOI :10.7202/1036765ar.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches et théorie. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, (1), 133-155. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>>.

- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique, dans Donnay, J. et Bru, M. (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2016). Contraintes universitaires, visées professionnelles et dilemmes méthodologiques. *Recherches qualitatives – hors-série* (20), pp. 115-126. ISSN 1715-8702. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-van-der-maren-contraintes.pdf >.
- Weisser, M. (2011). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage!, *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13. Document téléaccessible à l'adresse <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Weill-Fassina, A. et Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement, *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.falzo.2004.01.0213.

ANNEXE A LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES A L'ORDRE COLLÉGIAL

ACCUEIL — INFORMATION SUR LA DÉMARCHE (OBLIGATOIRE)

Lors de cette rencontre, la démarche en RAC est présentée de façon détaillée afin d'aider la personne candidate à déterminer si elle répond à son profil et à ses besoins. Les particularités et les exigences relatives au programme d'études visé sont également exposées.

PRÉPARATION DU DOSSIER DE CANDIDATURE ET AUTOÉVALUATION

Le dossier que la personne candidate dépose ainsi que les différents documents requis servent à déterminer son admissibilité. Une analyse de chaque dossier sera effectuée afin de déterminer si la personne candidate répond aux critères d'admission du collégial, du programme d'études et de la démarche de RAC. La rédaction d'une autoévaluation permet à la personne candidate de se situer au regard des compétences du programme d'études.

ENTREVUE DE VALIDATION

Une entrevue de validation menée par des spécialistes du programme²⁶ confirme ou non la pertinence de la démarche et facilite la recommandation du meilleur parcours possible (exemples de parcours : démarche en RAC pour toutes les compétences du programme, démarche en RAC pour quelques-unes ou plusieurs des compétences du programme, interruption de la démarche pour enrichir son expérience).

RENCONTRE AVEC L'ÉVALUATEUR ²⁷ET REMISE DES CONDITIONS DE RECONNAISSANCE

Une rencontre est organisée afin de renseigner le candidat sur le cheminement lui étant recommandé. Le candidat obtient aussi de l'information quant aux différents services, politiques et règlements du Collège. C'est également à cette étape qu'une première condition de reconnaissance lui est remise et expliquée. Le candidat peut dès lors amorcer la démarche d'évaluation de ses compétences.

²⁶ Note de la chercheuse : le terme « spécialiste du programme » a le même sens que spécialiste de contenu.

²⁷ Note de la chercheuse : le terme évaluateur désigne le spécialiste de contenu qui procède à l'évaluation des compétences de la personne candidate.

ÉVALUATION

Différentes activités d'évaluation des compétences sont proposées au candidat sous forme, par exemple, d'entretiens, de travaux personnels et de tâches à réaliser au Cégep ou dans son milieu de travail. Les résultats de l'évaluation des compétences détermineront si la personne candidate détient la compétence ou si certains éléments sont manquants et qu'elle doit les acquérir. Dans ce cas, on proposera une formation manquante à la personne candidate.

FORMATION MANQUANTE

À la suite des résultats de l'évaluation d'une compétence, le candidat peut être invité à suivre une courte formation lui permettant d'intégrer les éléments de compétences non démontrés. Cette formation partielle prend différents types d'accompagnement de la part du spécialiste de contenu : rencontre individuelle, modules de formation en groupe restreint, lectures ciblées, supervision, etc.

RECONNAISSANCE OFFICIELLE (SANCTION ET BILAN DE LA DÉMARCHE)

Un bulletin de notes semestriel est remis au candidat lorsque l'évaluation des compétences, et s'il y a lieu, la formation manquante est complétée. À la fin du programme d'études visé, lorsque toutes les compétences sont atteintes, le candidat obtient son Attestation d'études collégiales (AEC) ou son Diplôme d'études collégiales (DEC) du Cégep.

Tableau adapté de (CERAC, 2014, p. 7)

ANNEXE B
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE
CONTENU

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> – Avec le soutien du CP RAC; – Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; – À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; – En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; – En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.
Éléments de compétences	Critères de performance
Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice	<ul style="list-style-type: none"> • Examen des caractéristiques générales de la fonction de travail et de ses conditions d'exercice; • Distinction juste des rôles et des responsabilités de chacun des membres du service de RAC; • Respect des rôles et des responsabilités assignés. • Repérage juste des enjeux de la RAC au Québec.
Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Référence juste aux lois et règlements régissant la fonction de travail; • Reconnaissance juste des conséquences de manquements à une loi ou un règlement.
Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Examen convenable des opérations et de ses conditions de réalisations; • Mise en relation des tâches requises lors des opérations de validation, d'évaluation et de formation; • Mise en relation de l'approche par compétence, les théories actuelles d'apprentissage et la RAC; • Repérage juste des avantages et défis de l'utilisation des TIC.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Évaluer les apprentissages de la candidate ou du candidat inscrit dans une démarche de RAC	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un contexte d’une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences tel que proposé par le MESRS; lors des étapes de l’entrevue de validation, d’évaluation et à la suite d’une prestation de formation manquante; – En tenant compte des procédures locales de reconnaissance d’acquis scolaires; – En s’appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, notamment le programme de formation collégial, les politiques institutionnelles du collège, de l’instrumentation de RAC; – À partir d’une logique de mobilisation; – À partir des outils de communication disponibles; – Dans l’établissement collégial d’appartenance ou à l’extérieur.
Éléments de compétences	Critères de performance
Porter un jugement sur la présomption du degré d’acquisition des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des outils de validation (ex. : fiches descriptives, CV du candidat) • Entretien adapté au profil du candidat • Jugement appuyé par des critères; • Jugement justifié et documenté; • Entrevue de validation menée dans le respect des principes andragogiques; • Information complète transmise au conseiller en RAC.
Évaluer la mobilisation des compétences de la candidate ou du candidat	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des fiches d’évaluation; • Explication claire à la candidate ou au candidat des conditions de reconnaissances retenues; • Clarification des critères de performance attendus; • Démonstration d’attitudes positives et adaptées à la situation d’évaluation envers la candidate ou le candidat afin de faciliter la démonstration d’acquisition des compétences; • Planification adéquate des activités d’évaluation en fonction de la candidate ou du candidat; • Propositions variées de mode d’évaluation; • Proposition de quelques modes d’acquisition lors de la prestation de formation manquante; • Préparation appropriée et complète du matériel nécessaire à la tenue de l’activité; • Utilisation d’outils d’évaluation appropriés; • Collecte de l’ensemble des données nécessaires; • Inscription de commentaires détaillés et objectifs au dossier de la candidate ou du candidat qui justifient le résultat obtenu; • Production d’un bilan des acquis détaillé et personnalisé; • Utilisation judicieuse des TIC lors de l’évaluation des compétences à distance.
Appliquer les principes de mesure et d’évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption constante des valeurs de justice, d’équité et d’égalité; • Vérification rigoureuse de l’exactitude de l’information recueillie; • Interprétation juste des résultats en respectant les critères sur tous les éléments essentiels; • Respect des critères de validité, fiabilité et de

	faisabilité.
<p>Collaborer à la conception de matériel d'évaluation</p> <p>(contenu : situations d'évaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'approche harmonisée • Adéquation entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation; • Rédaction claire et précise des composantes de l'outil; • Validation des outils de mesure; • Collaboration efficace avec les divers intervenants; • Conception ou adaptation d'outils en exploitant les TIC.
<p>Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une rétroaction constructive à la candidate ou au candidat à la suite d'une évaluation; • Communication transparente et selon des délais appropriés; • Utilisation de moyens de communication appropriés selon la réalité de la candidate ou du candidat en concordance avec les critères d'évaluation.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Accompagner les candidates et candidats dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante.	<ul style="list-style-type: none"> - Avec le soutien du CP RAC; - Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; - Selon les particularités de la démarche de RAC auprès de la candidate ou du candidat; - Dans un contexte individuel ou de groupe; - Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes; - En utilisant les TIC appropriées au besoin; - Au regard d'un programme de formation collégial; - En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés.
Éléments de compétences	Critères de performance
Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Recension des informations pertinentes; • Établissement de liens entre les apprentissages déjà acquis et ceux à obtenir; • Identification juste des attentes et des objectifs à atteindre; • Identification des limites et des capacités d'apprentissage du candidat; • Reconnaissance des habiletés et des attitudes de la personne accompagnée; • Rédaction d'un mandat précis; • Repérage des éléments de résistance au changement; • Adoption mutuelle du besoin d'accompagnement;
Soutenir la candidate ou le candidat pour faciliter la mobilisation de ses compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Choix et application d'une structure d'accompagnement appropriée selon la situation et centrée sur les besoins de la candidate ou du candidat; • Établissement des règles de fonctionnement de l'accompagnement; • Utilisation de moyens appropriés selon la structure d'accompagnement (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuanciant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.); • Démonstration d'attitudes nécessaires la relation d'accompagnement (établissement d'une relation de confiance, gestion efficace et suivi constant, partage de son opinion et de son expertise, etc.); • Animation adéquate de situations de communication et de collaboration; • Utilisation judicieuse de multimédias variés pour la communication avec les divers intervenants en RAC; • Utilisation efficace d'outils et de moyens de présentation visuelle pertinents visant à mettre en valeur les applications pédagogiques; • Prise en considération des principes andragogiques.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
S'engager dans sa pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de conflits éthiques; • En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, dont le Cadre général et technique et les politiques d'évaluation des apprentissages locales; • En relation avec les intervenants du service de RAC de son cégep, les candidats, la communauté.
Éléments de compétences	Critères de performance
Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion critique dans une perspective d'amélioration continue de sa pratique professionnelle disciplinaire et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Recours à divers moyens de mise à jour de ses connaissances disciplinaires et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Participation active et constructive à des rencontres d'équipe ; • Échange constructif avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.
Agir dans le respect de l'éthique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption de valeurs qui apparaissent prioritaires dans ses relations avec autrui; • Respect constant des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats et des spécialistes de contenu; • Respect constant de la confidentialité des actions professionnelles; • Discussion constructive avec les membres de son service de RAC sur des cas pouvant causer préjudice; • Respect des décisions administratives de son établissement collégial; • Expression de ses opinions avec discernement.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES JUGES EXPERTS SPÉCIALISTES DE CONTENU EN RAC

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la ou du spécialiste de contenu <https://docs.google.com/forms/d/1iausWSBzcl21yApAD2R95pHDsqEE...>

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la ou du spécialiste de contenu

OBJECTIFS

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons :

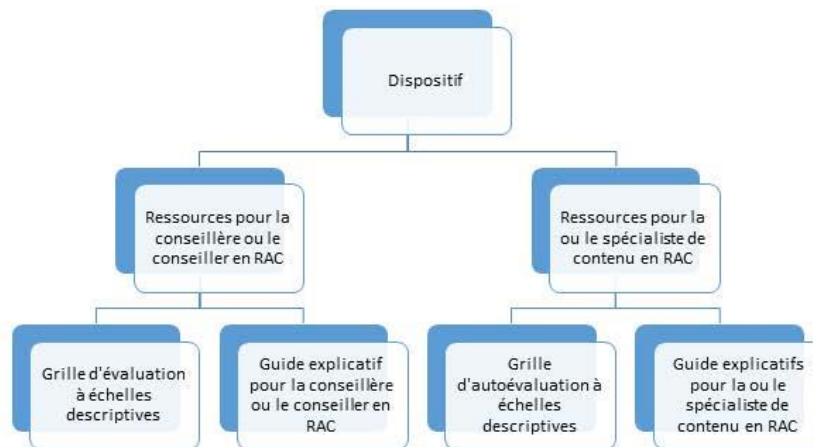
- Concevoir un dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.
- Valider le dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu auprès des personnes intervenantes en RAC sollicitées en cohérence avec la documentation rattachée à leur fonction incluant la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

Ce questionnaire permettra de recueillir des données qui serviront à valider et à bonifier le dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy.

*Obligatoire

Le dispositif

Schéma du dispositif



Instructions

Vous aurez à donner votre avis pour deux des quatre ressources du dispositif selon vos fonctions en RAC.

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la ou du spécialiste de contenu <https://docs.google.com/forms/d/1iausWSBzc12lyApAD2R95pHDSqEE..>

1. Si vous êtes spécialiste de contenu, vous validerez la grille d'autoévaluation à échelles descriptives et le guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu.
2. Si vous êtes conseillère ou conseiller en RAC, vous validerez la grille d'évaluation à échelles descriptives et le guide explicatif à l'intention des conseillères-conseillers pédagogiques.

Les questions de validation concernent l'appréciation de chacune des ressources qui composent le dispositif selon vos fonctions. La section 1 regroupe les questions d'ordre général, la section 2 comprend des questions qui portent sur la grille d'évaluation/autoévaluation, les questions de la section 3 sont reliées aux guides explicatifs. On retrouve à la section 4 des questions sur l'appréciation générale sur l'ensemble du dispositif.

Vous êtes invités à répondre aux questions en suivant les directives, une section à la fois, en vous référant aux documents de référence: le référentiel du spécialiste de contenu et la politique d'évaluation des professeurs (en annexe dans le guide explicatif).

Il faut compter environ 1 heure pour remplir le questionnaire en ligne. Vous avez jusqu'au 30 avril 2018 pour le faire.

Soyez assurés que vos réponses demeureront strictement confidentielles et qu'elles ne seront en aucun temps associées à des informations personnelles et professionnelles.

Éléments de la grille d'autoévaluation

Exemple:

Énoncé de compétence		Contexte de réalisation				
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu		<ul style="list-style-type: none"> • Avec le soutien du conseiller en RAC; • Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; • À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; • En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; • En appliquant respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep. 				
Éléments de compétences						
Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice						
Critères d'évaluation	Niveaux d'appréciation					Indicateur
	Excellent	Révélateur	Émergent	Non Observable	Non applicable	
Connaissance juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu	Descripteurs					
	Je compare les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.	J'analyse les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.	J'identifie les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice dans mon milieu.	Je me réfère régulièrement au conseiller en RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans mon milieu.	Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.	

Questions d'ordre général

1. Nombre années d'expérience à titre de spécialiste de contenu *

Une seule réponse possible.

- 0-2 ans
 3-5 ans
 5 et plus

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la ou du spécialiste de contenu <https://docs.google.com/forms/d/1iausWSBzci2lyApAD2R95pHDSqEE...>

2. Connaissez-vous la politique d'évaluation des professeurs (PEP) du Cégep de Sainte-Foy ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

3. Si vous êtes ou avez été professeur-e, avez-vous déjà été évalué-e dans le cadre de la politique d'évaluation des professeurs ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

4. Quel est votre niveau de connaissance du référentiel de compétences du spécialiste de contenu ? *

Une seule réponse possible.

- Bonne connaissance
 Connais un peu
 Ne connais pas du tout

Questionnaire de validation de la grille d'évaluation à échelle descriptive pour le spécialiste de contenu.

- Pour chacune des questions, veuillez répondre en choisissant le niveau d'appréciation.
 - 1- Insatisfaisant
 - 2- Plus ou moins satisfaisant
 - 3- Plutôt satisfaisant
 - 4- Tout à fait satisfaisant
- Par la suite, il serait pertinent d'inscrire la ou les raisons qui justifie(ent) votre appréciation, dans la case « Commentaires » à la fin de chaque section ou regroupement de questions des composantes de la grille d'autoévaluation. Vos commentaires permettront de soutenir la validation.
- Une section « Suggestions » est disponible pour chaque section. Nous apprécierons toutes suggestions qui pourraient permettre de bonifier le dispositif.

Concernant les niveaux d'appréciation

Quelle est votre appréciation...

5. ...des niveaux d'appréciation de la grille (excellent, révélateur, émergent, non observable) ? *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

6. Commentaires

7. Suggestions

Concernant les critères d'évaluation

Quelle est votre appréciation...

8. ...de la clarté des critères d'évaluation de la grille ? (les critères sont clairement définis) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

9. ...de la pertinence des critères d'évaluation de la grille ? (les critères représentent bien un ou des aspects de la compétence) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

10. ...de la distinction entre chaque de critère d'évaluation de la grille ? (chaque critère réfère à un aspect distinct des tâches, ils ne se recoupent pas) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

11. Commentaires

12. Suggestions

Concernant les descripteurs

Quelle est votre appréciation...

13.de la formulation des descripteurs de la grille ? (décrits de manière qualitative et observable) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

14. ... de la clarté des descripteurs de la grille ? (choix des termes utilisés et formulation adéquate) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

15. ...de l'aspect exhaustif des descripteurs de la grille ? (couvrent l'ensemble des performances possibles) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

16. ...de la distinction des descripteurs de la grille ? (se distinguent d'un niveau à l'autre) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

17. **...de la cohérence des descripteurs de la grille ? (appropriés par rapport à chaque niveau attendu) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

18. **De manière globale pour un même critère d'évaluation, les descripteurs qualifient des niveaux différents pour les mêmes aspects retenus ? (déclinables sur un continuum de performance) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

19. **Commentaires**

20. **Suggestions**

Concernant les liens avec les documents de référence

Quelle est votre appréciation...

21. **... de la cohérence avec le référentiel de compétences du spécialiste de contenu ? ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

22. ... de la cohérence avec les objectifs de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy *(PEP) ? *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

*Les objectifs de la PEP

- Fournir au professeur [spécialiste de contenu] des données pertinentes pour lui permettre de faire le point sur son enseignement [ses tâches] et sur sa contribution à la vie collégiale.
- Soutenir le professeur [spécialiste de contenu] fournit la preuve qu'elle possède les compétences nécessaires dans sa démarche de développement professionnel et, éventuellement, l'aider à prévenir ou surmonter les difficultés, par des activités d'aide et de perfectionnement adaptées à ses besoins.
- Fournir à la direction des données pertinentes pour appuyer les décisions en ce qui a trait au maintien ou au retrait des priorités d'emploi.

23. ...de la pertinence des questions de réflexion préparatoire ?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins insatisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Satisfaisant

24. ...de la cohérence des questions préparatoires et du bilan avec les objectifs visés ? (réflexion, préparation, suite à donner, les liens avec le sentiment d'autoefficacité) *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins insatisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Satisfaisant

*Sentiment d'autoefficacité

Sentiment d'autoefficacité, particulièrement pour les sources : maîtrise personnelle des tâches : se référer à ses expériences qui donnent des informations sur ce qu'on réussit bien et ce qu'il faut faire pour réussir et les états psychologiques et émotionnels : évaluer ses capacités, ses forces et ses vulnérabilités dans l'exécution de ses tâches.

25. Commentaires

26. Suggestions

Concernant la grille en général

Quelle est votre appréciation

27. ... du choix d'une grille d'évaluation à échelles descriptives ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

28. ... générale de la grille d'évaluation ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

29. Commentaires

30. Suggestions

Concernant le guide explicatif à l'intention de la spécialiste ou du spécialiste en RAC

Quelle est votre appréciation...

31. ... de l'organisation et de la structure du guide explicatif (ordre des sections, aspect convivial, formulations, etc.) ?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

32. ... de la pertinence des informations contenues dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

33. ... de la clarté des informations dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

34. ... de la quantité d'informations dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

35. Commentaires

36. Suggestions

Concernant le dispositif (grille d'autoévaluation et guide

explicatif) à l'intention de la ou du spécialiste de contenu

Quelle est votre appréciation...

37. ...de la présentation générale des ressources (format, aspect visuel, etc.) ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

38. ...de l'utilité des ressources du dispositif ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

39. En général, comment évaluez-vous l'intérêt que suscitent ces ressources dans l'évaluation de vos compétences en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

40. Comment évaluez-vous votre intérêt à utiliser ces ressources dans l'évaluation de vos compétences à titre de spécialiste de contenu ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

41. Commentaires

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la ou du spécialiste de contenu <https://docs.google.com/forms/d/1iausWSBzci2lyApAD2R95pHDSqEE...>

42. Suggestions

Remerciement

Merci infiniment pour votre précieuse collaboration.
Nous vous sommes reconnaissants du temps investi dans ce processus de validation.
Marie-Josée Dupuis et Lina Martel, directrice d'essai

Fourni par
 Google Forms

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES JUGES EXPERTS
CONSEILLÈRES OU CONSEILLERS EN RAC

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la conseillère pédagogique o... <https://docs.google.com/forms/d/1Bi7b2NluzFK26pjFjnocwSd56oSIx8...>

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la conseillère pédagogique ou du conseiller pédagogique

OBJECTIFS

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons :

- Concevoir un dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.
- Valider le dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu auprès des personnes intervenantes en RAC sollicitées en cohérence avec la documentation rattachée à leur fonction incluant la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

Ce questionnaire permettra de recueillir des données qui serviront à valider et à bonifier le dispositif soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy.

*Obligatoire

Schéma du dispositif



Instructions

Vous aurez à donner votre avis pour deux des quatre ressources du dispositif selon vos fonctions en RAC.

1. Si vous êtes spécialiste de contenu, vous validerez la grille d'autoévaluation à échelles

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la conseillère pédagogique o... <https://docs.google.com/forms/d/1Bi7b2NluzFK26pjFjnocwSd56oSLx8..>

descriptives et le guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu.

2. Si vous êtes conseillère ou conseiller en RAC, vous validerez la grille d'évaluation à échelles descriptives et le guide explicatif à l'intention des conseillères-conseillers pédagogiques.

Les questions de validation concernent l'appréciation de chacune des ressources qui composent le dispositif selon vos fonctions. La section 1 regroupe les questions d'ordre général, la section 2 comprend des questions qui portent sur la grille d'évaluation/autoévaluation, les questions de la section 3 sont reliées aux guides explicatifs. On retrouve à la section 4 des questions sur l'appréciation générale sur l'ensemble du dispositif.

Vous êtes invités à répondre aux questions en suivant les directives, une section à la fois, en vous référant aux documents de référence: le référentiel du spécialiste de contenu et la politique d'évaluation des professeurs (en annexe dans le guide explicatif).

Il faut compter environ 1 heure pour remplir le questionnaire en ligne. Vous avez jusqu'au 30 avril 2018 pour le faire.

Soyez assurés que vos réponses demeureront strictement confidentielles et qu'elles ne seront en aucun temps associées à des informations personnelles et professionnelles.

Éléments de la grille d'autoévaluation

Exemple:

Énoncé de compétence		Contexte de réalisation				
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu		<ul style="list-style-type: none"> Avec le soutien du conseiller en RAC; Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; En appliquant respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep. 				
Éléments de compétences						
Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice						
Critères d'évaluation	Niveaux d'appréciation					Indicateur
	Excellent	Révélateur	Émergent	Non Observable	Non applicable	
Connaissance juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu	Je compare les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.	J'analyse les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.	J'identifie les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice dans mon milieu.	Je me réfère régulièrement au conseiller en RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans mon milieu.	Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.	

Questions d'ordre général

1. Nombre années d'expérience à titre de conseillère ou conseiller en RAC *

Une seule réponse possible.

- 0-2 ans
 3-5 ans
 5 et plus

2. **Connaissez-vous la politique d'évaluation des professeurs (PEP) du Cégep de Sainte-Foy ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

3. **Avez-vous déjà eu à évaluer un professeur dans le cadre de la politique d'évaluation des professeurs ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

4. **Quel est votre niveau de connaissance du référentiel de compétences du spécialiste de contenu ? ***

Une seule réponse possible.

- Bonne connaissance
 Connais un peu
 Ne connais pas du tout

5. **De manière générale, combien de spécialiste(s) de contenu accompagnez-vous annuellement ? ***

Une seule réponse possible.

- 0 à 5 spécialistes de contenu
 6 à 10 spécialistes de contenu
 10 spécialistes de contenu et plus

Questionnaire de validation de la grille d'évaluation à échelle descriptive pour le spécialiste de contenu.

- Pour chacune des questions, veuillez répondre en choisissant le niveau d'appréciation.
 - 1- Insatisfaisant
 - 2- Plus ou moins satisfaisant
 - 3- Plutôt satisfaisant
 - 4- Tout à fait satisfaisant
- Par la suite, il serait pertinent d'inscrire la ou les raisons qui justifie(ent) votre appréciation, dans la case « Commentaires » à la fin de chaque section ou regroupement de questions des composantes de la grille d'autoévaluation. Vos commentaires permettront de soutenir la validation.
- Une section « Suggestions » est disponible pour chaque section. Nous apprécierions toutes suggestions qui pourraient permettre de bonifier le dispositif.

Concernant les niveaux d'appréciation

Quelle est votre appréciation...

6. ...des niveaux d'appréciation de la grille (excellent, révélateur, émergent, non observable) ?

*

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

7. Commentaires

8. Suggestions

Concernant les critères d'évaluation

Quelle est votre appréciation...

9. ...de la clarté des critères d'évaluation de la grille ? (les critères sont clairement définis) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

10. ...de la pertinence des critères d'évaluation de la grille ? (les critères représentent bien un ou des aspects de la compétence) **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

11. **...de la distinction entre chaque de critère d'évaluation de la grille ? (chaque critère réfère à un aspect distinct des tâches, ils ne se recourent pas) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

12. **Commentaires**

13. **Suggestions**

Concernant les descripteurs

Quelle est votre appréciation...

14. **.....de la formulation des descripteurs de la grille ? (décrits de manière qualitative et observable) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

15. **... de la clarté des descripteurs de la grille ? (choix des termes utilisés et formulation adéquate) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

16. **...de l'aspect exhaustif des descripteurs de la grille ? (couvrent l'ensemble des performances possibles) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

17. **...de la distinction des descripteurs de la grille ? (se distinguent d'un niveau à l'autre) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

18. **...de la cohérence des descripteurs de la grille ? (appropriés par rapport à chaque niveau attendu) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

19. **De manière globale pour un même critère d'évaluation, les descripteurs qualifient des niveaux différents pour les mêmes aspects retenus ? (déclinables sur un continuum de performance) ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
 Plus ou moins satisfaisant
 Plutôt satisfaisant
 Tout à fait satisfaisant

20. **Commentaires**

21. **Suggestions**

Concernant les liens avec les documents de référence

Quelle est votre appréciation...

22. ... de la cohérence avec le référentiel de compétences du spécialiste de contenu ? *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

23. ... de la cohérence avec les objectifs de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy *(PEP) ? *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

*Les objectifs de la PEP

- Fournir au professeur [spécialiste de contenu] des données pertinentes pour lui permettre de faire le point sur son enseignement [ses tâches] et sur sa contribution à la vie collégiale.
- Soutenir le professeur [spécialiste de contenu] fournit la preuve qu'elle possède les compétences nécessaires dans sa démarche de développement professionnel et, éventuellement, l'aider à prévenir ou surmonter les difficultés, par des activités d'aide et de perfectionnement adaptées à ses besoins.
- Fournir à la direction des données pertinentes pour appuyer les décisions en ce qui a trait au maintien ou au retrait des priorités d'emploi.

24. ...de la pertinence des questions de réflexion préparatoire ?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins insatisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Satisfaisant

25. ...de la cohérence des questions préparatoires et du bilan avec les objectifs visés ? (réflexion, préparation, suite à donner, les liens avec le sentiment d'autoefficacité) *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins insatisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Satisfaisant

***Sentiment d'autoefficacité**

Sentiment d'autoefficacité, particulièrement pour les sources : maîtrise personnelle des tâches : se référer à ses expériences qui donnent des informations sur ce qu'on réussit bien et ce qu'il faut faire pour réussir et les états psychologiques et émotionnels : évaluer ses capacités, ses forces et ses vulnérabilités dans l'exécution de ses tâches.

26. **Commentaires**

27. **Suggestions**

Concernant la grille en général

Quelle est votre appréciation...

28. ... **du choix d'une grille d'évaluation à échelles descriptives ? ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

29. ... **générale de la grille d'évaluation ? ***

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

30. **Commentaires**

31. Suggestions

Concernant le guide explicatif à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC

Quelle est votre appréciation...

32. ... de l'organisation et de la structure du guide explicatif (ordre des sections, aspect convivial, formulations, etc.) ?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

33. ... de la pertinence des informations contenues dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

34. ... de la clarté des informations dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

35. ... de la quantité d'informations dans le guide explicatif?

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

36. Commentaires

37. Suggestions

Concernant le dispositif (grille d'autoévaluation et guide explicatif) à l'intention de la ou du spécialiste de contenu

Quelle est votre appréciation...

38. ...de la présentation générale des ressources (format, aspect visuel, etc.) ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

39. ...de l'utilité des ressources du dispositif ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

40. En général, comment évaluez-vous l'intérêt que suscitent ces ressources pour soutenir les spécialistes de contenu dans l'évaluation de leurs compétences en cohérence avec l'application de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy ? **Une seule réponse possible.*

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

Questionnaire d'appréciation à l'intention de la conseillère pédagogique o... <https://docs.google.com/forms/d/1Bi7b2NluzFK26pjFjnocwSd56oSIx8...>

41. Comment évaluez-vous votre intérêt à utiliser ces ressources pour soutenir les spécialistes de contenu dans l'évaluation de leurs compétences ? *

Une seule réponse possible.

- Insatisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Plutôt satisfaisant
- Tout à fait satisfaisant

42. Commentaires

43. Suggestions

Remerciement

Merci infiniment pour votre précieuse collaboration.
Nous vous sommes reconnaissants du temps investi dans ce processus de validation.
Marie-Josée Dupuis et Lina Martel, directrice d'essai

Fourni par
 Google Forms

ANNEXE E
RÉCAPITULATIF DES SUGGESTIONS DES JUGES EXPERTS RÉPONDANTS
AU MOYEN DES QUESTIONNAIRES

Composantes du dispositif méthodologique	Suggestions des personnes répondantes spécialistes de contenu en RAC	Suggestions des personnes répondantes conseillères en RAC
Niveau d'appréciation de la grille d'évaluation	<p>« Ajouter un niveau qui dirait “En développement”. Le niveau émergent est le seuil de réussite (60 %) et il est peu probable qu'un-e spécialiste s'identifie à ce niveau, mais qu'il reconnaisse plutôt être en voie de développement (disons 70 %) sans se considérer à l'aise dans la compétence (qui serait plutôt autour de 80 %). » (QSC2)</p> <p>« Je remplacerais deux des termes retenus par d'autres, plus directs, plus neutres, comme “bon” et “raisonnable” ou “acceptable”. Par ailleurs, si on conserve le mot “émergent”, je mettrais la mention “Il s'agit du seuil attendu” juste en dessous du terme descriptif. » (QSC3)</p>	<p>« Peut-être modifier l'énoncé “non observable” pour : “Les pratiques ou la pratique du spécialiste de contenu dans ce domaine ne sont pas maîtrisées ou doivent être développées dans leur globalité”. » (QCR2)</p> <p>« Pour émergent, j'ajouterais : Il s'agit du seuil MINIMAL attendu. Afin de bien visualiser la progression pour les CP et les spécialistes de contenu, il serait intéressant de produire une ligne imageant le continuum de développement ou un schéma ascendant le démontrant. L'aspect visuel est une valeur ajoutée. » (QCR6)</p>
Critères d'évaluation de la grille d'évaluation	<p>« En 1.1, 1.2 et 1.3, est-ce vraiment nécessaire de reprendre l'entier des termes de la compétence et de référer à la « fonction de travail du spécialiste » ; pourquoi ne pas en rester à « au travail du spécialiste », qui réfère mieux, selon moi, à la perception que les spécialistes ont de ce qu'ils font. En 1.3 : Description exhaustive : cet adjectif me semble excessif et peut faire peur ou conduire à une évaluation en deçà (sic) des capacités du spécialiste. En 2.1 (« Recommandation adéquate à la suite de l'entrevue de validation en considérant le degré d'acquisition des compétences de la personne candidate »), et surtout au vu de l'explicitation des appréciations, je pense qu'il vaudrait mieux le subdiviser pour en faire DEUX critères distincts. En effet, il y a là deux aspects : l'évaluation du candidat, et la communication de cette évaluation. Or, ce dernier aspect m'a souvent semblé problématique : comme spécialiste de contenu, il m'a fallu du temps pour avoir l'heure juste sur le destinataire de mes commentaires, sur la façon de les faire, sur ce qui serait ou ne serait pas communiqué au candidat. De plus, dans le cas d'un candidat problématique, cet aspect de la pratique devient crucial. Je pense qu'il faut travailler en amont (mieux préciser la procédure et mieux en informer les spécialistes) et inclure plus de précisions dans les évaluations de ces critères. En 2.2 : Je me demande s'il ne vaudrait pas</p>	<p>« J'ajouterais un point en lien avec le suivi de la FM auprès du conseiller. » (QCR3)</p> <p>« Il y a quelques reformulations que je proposerais : l'élément compétence 2.... intervention appropriée menant.... à l'évaluation de la mobilisation de la compétence à remplacer par “assurant à la personne candidate la possibilité de mobilisation de ses compétences dans un contexte d'évaluation. Je trouvais que c'était plus parlant » (QCR4)</p>

Composantes du dispositif méthodologique	Suggestions des personnes répondantes spécialistes de contenu en RAC	Suggestions des personnes répondantes conseillères en RAC
	<p>mieux, là encore, diviser en 2 critères. Le premier toucherait : Interventions appropriées favorisant la mobilisation des compétences de la personne candidate. Le second toucherait l'évaluation proprement dite. Je base ces remarques sur les explicitations de l'appréciation « excellent » : les deux premiers et le 4^e paragraphes me semblent, par nature, différents de ceux qui suivent. Mais je vois que ce critère recoupe aussi certains aspects de 3.2. Peut-être les revoir en côte à côte, pour mieux les différencier ? En 2.3, l'élément de compétence « principes DE mesure et D'évaluation devient, dans le critère : "... DES principes et mesures d'évaluation". Il me semble qu'il y a une différence. Par ailleurs, le mot "mesure" ne figure pas dans l'explicitation. Je préciserais en m'appuyant davantage sur ce mot, car c'est une partie importante de ce critère, et de notre pratique. En 3.1 : Le critère d'évaluation me semble un peu en biais par rapport à l'élément (sic) de compétence "des situations nécessitant un accompagnement" devient "situations d'accompagnement". Je suggère : Interprétation juste de la situation de la personne candidate et de ses besoins d'accompagnement. En 3.2, le critère me paraît trop général et trop axé sur la psychologie. Le mot "démonstration" n'est peut-être pas le plus approprié à cet élément de compétence. J'ajouterais aussi un aspect plus lié à l'action, aux moyens, par exemple le mot "stratégie", plan d'intervention, rétroaction ; soutenir un candidat est très lié à ces termes, selon moi. En 3.4, le critère est interprété, au vu des explicitations de l'évaluation, dans un angle essentiellement psychologique. J'essaierais de lui donner un angle plus axé sur l'action pédagogique. Par ailleurs, le mot "adéquate" me semble faible, général. Mais je n'ai pas de suggestion, ici. En 4.1. Ici, selon mon expérience, il faudrait recentrer sur la réalité des spécialistes de contenu. Celui-ci n'entreprend pas une démarche réfléchie... ; il réfléchit (sic) il s'ajuste, il change, et fait des recherches. Je reformulerais pour que cela soit moins formel. Par exemple, simplement : Recherche de moyens pour actualiser sa pratique. En 4.2, on pourrait ici faire directement référence au milieu "... respectant l'éthique professionnelle" telle qu'elle est définie/encouragée dans la politique institutionnelle du cégep. » (QSC3)</p>	

Composantes du dispositif méthodologique	Suggestions des personnes répondantes spécialistes de contenu en RAC	Suggestions des personnes répondantes conseillères en RAC
Descripteurs de la grille d'évaluation	<p>« Avoir des formulations pour un niveau “En développement” qui diraient notamment “plutôt souvent” Exemple : Je démontre plutôt souvent des valeurs de justice... » (QSC2)</p> <p>Enfin, dans les colonnes « émergent » « non observable », la façon dont l'explicitation est formulée fait en sorte que celles-là ne peuvent pas être choisies, à mon avis. Il faudrait tourner cela de façon plus positive, plus acceptable dans le cadre d'une autoévaluation. Par exemple : Les valeurs de justice... ne sont pas toujours au premier plan/ne sont pas toujours prioritaires lorsque j'évalue un candidat. Ou quelque chose du genre. Mais cette remarque s'applique, je le réalise, à presque tous les critères. Selon moi, si on veut favoriser une véritable autoévaluation, on doit rendre plus « acceptable » le constat que le spécialiste fera sur lui-même.</p> <p>En 3.4, le critère est interprété, au vu des explicitations de l'évaluation, dans un angle essentiellement psychologique. Je propose de modifier le 2e paragraphe, en éliminant la première partie (déjà sous-entendue dans le paragraphe précédent, selon moi) et en centrant sur les qualifications touchant les rétroactions (constructives, brefs délais) et en y ajoutant la notions (sic) de justifications (par exemple, rétroactions constructives, explicitées par des exemples/justifiées par des explications suffisantes. En 4.1. Ici, selon mon expérience, il faudrait recentrer sur la réalité des spécialistes de contenu. Celui-ci n'entreprend pas une démarche réfléchie... ; il réfléchit, (sic) il s'ajuste, il change, et fait des recherches. Ce n'est pas le critère qui est en cause ; c'est la formulation du premier paragraphe des évaluations, trop formelle, selon moi. Je suggère ceci : Chaque étape d'une rencontre ou d'une évaluation m'amène à réfléchir en vue d'améliorer ma pratique professionnelle. Ou encore : Chaque interaction avec un candidat est pour moi l'occasion de réfléchir et de faire des recherches en vue... ». (QSC3)</p> <p>« Peut-être inclure certains exemples concrets aux descripteurs pour mieux situer le ou la spécialiste ? » (QSC6)</p>	<p>« À la page 8, le seuil minimal propose un descripteur qui dit : la documentation est lacunaire. Je me questionne (sic) sur le fait de mettre le qualificatif lacunaire dans le seuil minimal de performance. » (QCR6)</p> <p>« Préciser ce qu'on attend par “adéquat”. » (QCR6)</p>

Composantes du dispositif méthodologique	Suggestions des personnes répondantes spécialistes de contenu en RAC	Suggestions des personnes répondantes conseillères en RAC
Document de référence	Aucune modification à apporter	<p>« Dans le respect de la PEP, il serait intéressant d'inclure un questionnaire pour les candidats » (QCR6)</p> <p>« Dans la question préparatoire “Quelle est votre vision du rôle de spécialiste de contenu ?”, j’ajouterais, envers le candidat, le conseiller pédagogique, l’environnement externe (démarchage - occasion). » (QCR3)</p> <p>« La dernière question devrait être “comment est-il possible d’améliorer votre pratique” plutôt que “croyez-vous qu’il est possible.”(QCR6)</p>
Grille d'évaluation en général	<p>“Je pourrais dire que cette grille est un peu ‘lourde’ avec ces quatre (sic) niveaux qui contiennent plusieurs (sic) exemples. Cependant, je n’ai pas de suggestion autre qui permettrait (sic) autant de précision et donc de couvrir aussi bien l’ensemble (sic) de la tâche. Je dirais que pour bien l’apprécier dans toute sa complétude, il est préférable d’avoir un peu d’expérience en RAC.” (QSC8)</p>	Il n’y a actuellement aucune réponse à cette question.
Guide explicatif	<p>J’essaierais d’alléger et de raccourcir la première partie, qui présente les principes de cette démarche. De plus, j’essaierais de simplifier davantage, quitte à mettre des notes de bas de page avec des explications. En outre, je mettrais une “photo” d’une compétence telle qu’elle apparaît dans l’autoévaluation, avec des flèches pour identifier chaque partie. Moi, en tout cas, je n’avais pas compris tout de suite ce qu’étaient les descripteurs, parce que leurs liens avec les niveaux d’appréciation n’étaient pas précisés. Cela permettrait à chacun de visualiser tout de suite ce qui est en cause. Il suffirait ensuite d’alléger la description de chaque partie.</p> <p>démarche en premier et lien avec le cadre par la suite (QSC3)</p>	Il n’y a actuellement aucune réponse à cette question.
Dispositif en général		<p>“Je me demandais si ça allait être en ligne, ça me semble essentiel” (QCR2)</p> <p>“Pourrait être fait en ligne ?” (QCR4)</p> <p>“Il serait intéressant d’avoir (sic) des formulaires interactifs à compléter. Cela rendrait le tout plus convivial et actuel.” (QCR6)</p>

RÉCAPITULATIF DES SUGGESTIONS DES JUGES EXPERTS RÉPONDANTS AU MOYEN DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Dans le cadre des entrevues semi-dirigées, les personnes répondantes ont été questionnées au sujet de l'accompagnement des spécialistes de contenu en RAC et sur la fréquence de l'évaluation

	Verbatim des entretiens individuels avec la ou le spécialiste de contenu	Verbatim du groupe de discussion avec les conseillères en RAC
Accompagnement par le conseiller pédagogique	<p>“Je vois ça comme un portrait vu par quelqu'un d'autre, voir la relation de travail mutuel. Je vois bien la même chose pour le conseiller.” (ESC1)</p> <p>“Pour l'accompagnement cela concorde avec ce que je vis avec ma CP, je suis très à l'aise de me faire évaluer par elle.” (ESC2)</p> <p>“Pour moi, c'est clairement dans le rôle d'accompagnement du conseiller pas comme un évaluateur, mais un coach” (ESC3)</p> <p>“Je vois la nécessité d'être accompagné par un CP.” (ESC4)</p> <p>“Permet au conseiller en RAC d'assumer son rôle d'accompagnateur.” (ESC4)</p> <p>“Être évalué c'est important pour faire le bilan et être accompagné c'est important pour comprendre notre rôle.” (ESC5)</p> <p>“L'accompagnement est plus important au départ pour un nouveau. Sinon, ça varie d'un conseiller à l'autre.” (ESC6)</p> <p>“Le conseiller est là pour l'aspect administratif avant ou après l'évaluation du candidat” (ESC7)</p> <p>“Ça peut être menaçant pour un nouveau spécialiste de se sentir évalué par un CP, je ne vois pas la nécessité.” (ESC8)</p> <p>“C'est bien d'avoir de l'accompagnement pour les nouveaux spécialistes ou pour se référer au besoin.” (ESC9)</p> <p>“J'aime l'idée d'être accompagné par ma conseillère, ça m'aide à faire un meilleur travail.” (ESC10)</p>	<p>“Ça va nous permettre de faire un meilleur suivi auprès de nos spécialistes... au-delà de l'évaluation, ça nous donne des outils de plus.” (GDCR6)</p> <p>“Ça permet de cibler vraiment les besoins et où doit se situer l'accompagnement.” (GDCR2)</p> <p>“Effectivement, c'est autant, sinon plus, pour nous les CP que pour les spécialistes d'avoir cet outil dans le suivi et l'accompagnement.” (GDCR3)</p>

	Verbatim des entretiens individuels avec la ou le spécialiste de contenu	Verbatim du groupe de discussion avec les conseillères en RAC
Fréquence d'utilisation du dispositif (évaluation et autoévaluation)	<p>“Nécessaire pour les nouveaux spécialistes et au besoin pour les anciens.” (ESC3)</p> <p>“Je pense qu’une fois par année pour un nouveau spécialiste c’est bon et moins souvent pour les anciens.” (ESC5)</p> <p>“Je propose de faire une évaluation seulement le nombre de candidats que nous avons suivis et non pas selon une durée.” (ESC7)</p> <p>“Même chose que la PEP, une à deux fois par année pour les nouveaux et deux ou trois ans pour les anciens.” (ESC8)</p> <p>“Moi, je vois ça au moins une fois par année.” (ESC9)</p>	<p>“J’ai de la difficulté à voir comment je vais intégrer cela dans ma tâche si on le fait faire par tous les spécialistes.” (GDCR1)</p> <p>“Pour les anciens, on peut les inviter, ce n’est pas obligatoire, mais si tu veux être dans un processus d’amélioration.” (GDCR1)</p> <p>“Je pense qu’annuellement c’est une bonne idée” (GDCR2)</p> <p>“Je pense qu’au fil des ans on va mieux maîtriser l’outil et ça va être plus facile.” (GPCP3)</p> <p>“Pour le spécialiste c’est une fois par année, mais pour le CP c’est plus, ça revient souvent.” (GDCR3)</p> <p>“Il pourrait y avoir une certaine progression, obligatoire pour les nouveaux et après aux deux ans.” (GDCR4)</p> <p>“Oui, je pense qu’à ceux qui sont là depuis longtemps, je me vois mal faire ça chaque année.” (GDCR4)</p>

ANNEXE F
DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE SOUTENANT L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE
LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC AU CÉGEP DE SAINTE-FOY

- Guide explicatif pour l'évaluation des compétences professionnelles à l'intention des spécialistes de contenu en RAC
- Grille d'autoévaluation à échelle descriptive à l'intention de la ou du spécialiste de contenu
- Guide explicatif pour l'évaluation des compétences professionnelles à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC
- Grille d'évaluation à échelle descriptive pour l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC



Guide explicatif pour l'évaluation des compétences professionnelles

À l'intention des spécialistes de contenu en
RAC

Marie-Josée Dupuis

Directrice adjointe

Direction de la formation continue et des services aux entreprises

INTRODUCTION

La conception de ce guide s'inscrit dans la perspective de vous soutenir à titre de spécialiste de contenu du Cégep de Sainte-Foy dans une démarche d'évaluation de vos compétences professionnelles. Son utilisation vise aussi à combler un manque de ressources matérielles et de procédure vous permettant de vous situer par rapport à vos compétences au regard d'un référentiel reconnu et en fonction des dispositions de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Ces deux documents sont présentés en annexes, soit l'annexe A et l'annexe B.

« Dans le contexte du bureau de la RAC au Cégep de Sainte-Foy et comme précisé précédemment (référence à la section 1.3), le personnel spécialiste de contenu est embauché conformément aux normes de la convention collective et selon les mêmes conditions que le personnel enseignant. Il bénéficie des mêmes privilèges et responsabilités, et ce, même si ses tâches professionnelles diffèrent. Compte tenu de cette particularité, le Cégep de Sainte-Foy a l'obligation de se conformer à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Gouvernement du Québec, L.R.Q., C-29, a.18.0.2)²⁸ qui stipule qu'un collège doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée au sens du Code du travail (L.R.Q., c. C-27). » (Dupuis, M -J., à paraître).

Dans cette optique, un dispositif méthodologique vous est proposé, ce qui vous permet d'entreprendre une démarche d'évaluation réflexive dans une perspective d'amélioration continue de votre pratique professionnelle. Cette démarche a été conçue conformément aux objectifs de la politique d'évaluation des professeurs dont un extrait est présenté en annexe. Ce dispositif sert également de ressource d'accompagnement pour soutenir les conseillères et les conseillers en RAC qui souhaitent vous guider dans une démarche d'actualisation et de développement de vos compétences professionnelles.

Dans un spectre plus large, on pourrait penser que ce projet aura une influence positive sur la qualité dans les services offerts en RAC et par le fait même la reconnaissance de la RAC. De plus, en soutenant les spécialistes de contenu et en reconnaissant le rôle essentiel qu'ils ont en RAC, cela pourra également permettre une rétention des ressources spécialistes en place. En complémentarité, il appert que la création de ces outils pourra aussi ouvrir vers un perfectionnement pour les spécialistes qui le souhaite.

²⁸ Gouvernement du Québec, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q., C-29) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29> .

LES BESOINS

Dans les services en RAC, vous avez un rôle prépondérant en ce qui concerne l'accompagnement et l'évaluation des personnes candidates. Comme pour tout professionnel, il devient nécessaire de prévoir des mécanismes pour assurer votre développement et l'actualisation de vos compétences. C'est dans ce contexte que le dispositif méthodologique a été élaboré.

« Les apprentissages professionnels impliquent à des moments divers des processus d'évaluation. Que l'on se tourne vers l'appropriation de compétences, l'incorporation de gestes professionnels, l'acquisition d'une culture de métier, etc., la question du lien avec un système d'exigences se pose inévitablement parce qu'elle permet de porter un regard précis sur le degré d'appropriation des compétences et des gestes professionnels ainsi que sur leurs effets en termes de pertinence et d'efficience ». (Jorro, 2007)

Le service de RAC du Cégep de Sainte-Foy doit disposer de ressources qui permettent à la fois de vous soutenir dans votre travail, de reconnaître vos réalisations et de poursuivre le développement de vos compétences professionnelles. L'évaluation comme instrument d'analyse professionnelle s'avère un choix reconnu dans le système d'éducation.

Bien qu'il existe plusieurs outils d'autoévaluation, d'évaluation et de démarche de développement professionnel pour le personnel enseignant à l'ordre collégial, rien de similaire ni d'aussi pertinent n'est accessible pour vous, spécialistes de contenu en RAC. Considérant que votre fonction est différente de celle du personnel enseignant, il devient essentiel de fournir des outils adaptés correspondant au profil de compétences professionnelles d'une ou d'un spécialiste de contenu.

LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

L'ensemble des compétences nécessaires à une fonction de travail constitue un référentiel de compétences. Afin de bien cerner les rôles et fonctions des spécialistes de contenu et des conseillères et des conseillers en RAC, les Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) ont élaboré un référentiel des compétences qui les définit clairement (CERAC, 2015) (référence à l'annexe A).

L'utilisation du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu permet de réaliser une autoévaluation et de se situer par rapport aux différents standards de performance identifiés. « La question du référentiel est majeure dans l'intervention éducative, elle permet le partage d'une référence et la réflexion autour de celle-ci à partir du réel de l'activité » (Jorro, 2009, p. 16).

L'évaluation des compétences effectuée à l'aide d'un référentiel permet de relever les forces et les améliorations à apporter dans les pratiques professionnelles. L'évaluation des compétences permet de mesurer non seulement le niveau de développement, mais aussi à quel seuil doit-on s'attendre à différentes étapes du parcours de la personne. On ne peut s'attendre au même niveau de compétences pour un nouveau spécialiste de contenu à son premier jour que pour un spécialiste d'expérience. Les grilles d'évaluation ou d'autoévaluation ont été élaborées en se basant sur les critères de performance des référentiels afin de porter un jugement éclairé sur les compétences professionnelles attendues. Dans un souci de logique de mobilisation des compétences, certains critères de performance du référentiel ont été regroupés. La grille d'évaluation à échelle descriptive globale a été retenue comme option puisqu'elle a l'avantage de décrire l'action ou le comportement attendus et permet de situer le niveau de développement d'une compétence.

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (OU L'AUTOEFFICACITÉ)

La démarche proposée dans ce guide s'appuie aussi sur le concept du sentiment d'efficacité personnelle (ou autoefficacité). Ce concept fait référence « à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser, et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 77). Dans le cadre d'un développement professionnel, il est certes possible d'établir une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance ou la persévérance d'un individu à accomplir une tâche. Dans cette optique, les outils élaborés tiennent compte des quatre sources d'information sur le sentiment d'efficacité d'un individu :

- 1- La maîtrise personnelle de la personne à réaliser une tâche (l'utilisation de l'autoévaluation) ;
- 2- L'observation des pairs (favoriser le partage entre les pairs et avec la conseillère ou le conseiller en RAC) ;
- 3- La rétroaction de personnes significatives (accompagnement par la conseillère ou le conseiller en RAC ou la collaboration de collègues pairs) ;
- 4- L'état physiologique et émotionnel (l'utilisation d'un portfolio et de questions réflexives).

LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

Le dispositif méthodologique comprend 4 ressources :

2 ressources s’adressant aux spécialistes de contenu et 2 autres destinées aux conseillères et aux conseillers en RAC.

Pour la ou le spécialiste de contenu en RAC :

1. Une grille d’autoévaluation à échelle descriptive globale lui permettant de se situer par rapport à ses compétences au regard du référentiel et en cohérence avec les dispositions de la politique d’évaluation des professeurs.
2. Un guide explicatif à l’intention des spécialistes de contenu expliquant la démarche et l’utilisation de la grille d’autoévaluation.

Pour la conseillère ou le conseiller en RAC :

3. Une grille d’évaluation à échelle descriptive globale pour soutenir la conseillère ou le conseiller en RAC qui souhaite accompagner le spécialiste de contenu dans l’évaluation de ses compétences dans une perspective de développement professionnel.
4. Un guide explicatif à l’intention des conseillères et des conseillers en RAC expliquant la démarche et l’utilisation de la grille d’évaluation.

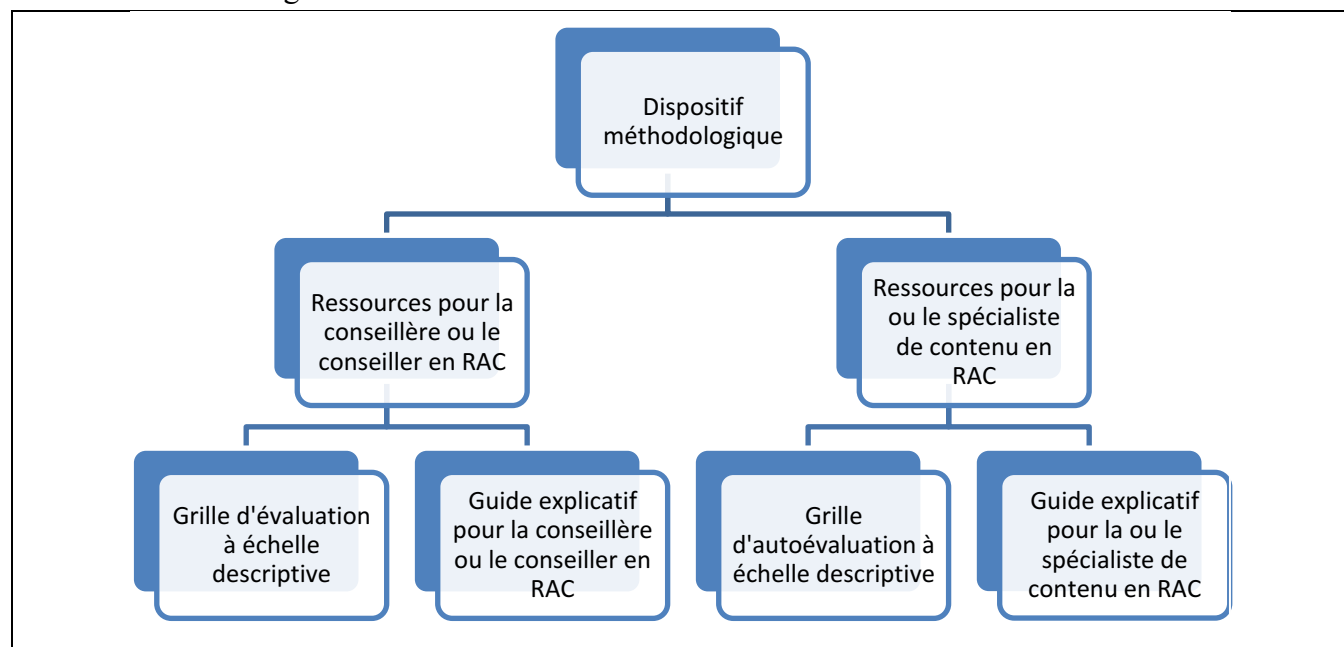


Schéma du dispositif méthodologique

L’OBJECTIF DE LA DÉMARCHE

Pour la ou le spécialiste de contenu, la démarche d’autoévaluation vous permet :

- De recueillir des données pertinentes pour faire le point sur votre pratique en RAC ;
- D'initier une démarche réflexive dans une perspective d'amélioration continue ;
- De déterminer des pistes d'actions pour actualiser vos compétences ou votre pratique dans une perspective de développement professionnel.

Le choix de la grille d'autoévaluation vous permet a priori de vous situer par rapport à vos compétences au regard du référentiel de compétences. La grille d'autoévaluation porte également sur l'évaluation de tâches complexes (les compétences du référentiel) et se divise en critères observables et mesurables. Elle vous permet de porter vous-même un jugement sur votre maîtrise des compétences attendues et de relever les points forts et ceux perfectibles dans votre pratique. Elle sert également à la conseillère et au conseiller en RAC qui souhaite vous accompagner dans cette démarche d'évaluation.

L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA CONSEILLÈRE OU LE CONSEILLER EN RAC

Au Cégep de Sainte-Foy, la conseillère ou le conseiller en RAC, qui porte en général un titre de conseiller pédagogique ou d'aide pédagogique individuelle, a entre autres, la responsabilité d'assumer le suivi pédagogique et administratif du cheminement de chaque personne candidate inscrite dans un processus de RAC. Il a aussi la responsabilité d'accompagner la ou le spécialiste de contenu. Dans le cadre de son accompagnement, il pourrait utiliser la grille d'évaluation conçue à son intention en se basant sur les observations effectuées au fil de vos échanges.

L'UTILISATION DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

S'inscrivant dans une perspective de développement professionnel, cette démarche est proposée sur une base volontaire. Le dispositif est pertinent autant pour les nouveaux spécialistes de contenu que pour ceux qui ont une expérience de plusieurs années. Au cours de la démarche, il vous sera suggéré de vous référer fréquemment à la grille d'autoévaluation afin de voir l'évolution de vos compétences dans une perspective d'amélioration continue de votre pratique. Seul-e la ou le spécialiste de contenu a accès aux résultats de sa grille d'autoévaluation. Les informations recueillies demeurent confidentielles. Il est toutefois suggéré d'entreprendre cette démarche avec la conseillère ou le conseiller en RAC. Avant de commencer l'étape de l'autoévaluation, prenez le temps de répondre aux questions de réflexion qui vous prépareront à l'exercice de vous autoévaluer. La grille comporte différentes composantes vous donnant les informations nécessaires afin d'entreprendre une démarche réflexive sur votre pratique et de vous situer au regard des compétences attendues d'une ou d'un spécialiste de contenu.

Pour les 4 énoncés de compétence issus du référentiel de la ou du spécialiste contenu, vous pourrez retrouver les composantes suivantes dans la grille d'autoévaluation :

Les éléments de compétence	Ils décrivent la compétence sous forme de comportements spécifiques. Ils précisent les étapes ou les principales composantes de la compétence. Il y a 12 éléments de compétences dans la grille d'autoévaluation.
Le contexte de réalisation	Il permet de mieux situer la compétence au regard du champ d'application et de sa complexité. Il vous informe, notamment, par rapport aux ressources utilisées, aux responsabilités et au cadre réglementaire en vigueur.
Les niveaux d'appréciation	Ils représentent les différents niveaux de mobilisation des éléments de compétence. Il y a 4 niveaux d'appréciation (référence au tableau). Dans le cas où vous n'avez pas eu l'occasion de mettre en pratique un élément de compétence, vous pourrez utiliser la case « non applicable ».
Les critères d'évaluation	C'est un descriptif regroupant les résultats attendus en fonction des critères de performance. Ils sont composés d'indicateurs observables associés à des qualificatifs puisés dans le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC représentant les comportements ou les habiletés attendus. Il y a 12 critères d'évaluations dans la grille, soit un par élément de compétence.
Les descripteurs	Ils qualifient les habiletés et comportements attendus. Ils sont observables et mesurables et déterminent les exigences permettant de juger de l'atteinte des éléments de compétence. Les critères de performance du profil de compétences des spécialistes de contenu ont été utilisés pour rédiger les descripteurs. Parfois, les critères de performance ont été regroupés afin de se rapprocher du contexte authentique de la pratique professionnelle des spécialistes de contenu. Les descripteurs de chaque niveau contiennent un ou plusieurs indicateurs divisés en paragraphe dans la grille.

Inspiré de Leroux et Mastracci (2015)

Rappel des éléments contenus dans la grille d'autoévaluation/d'évaluation des compétences pour la ou le spécialiste de contenu en RAC par un exemple :

<p>Énoncé de compétence</p> <p style="text-align: center;">Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>Contexte de réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller RAC ; <input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ; <input type="checkbox"/> À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail ; <input type="checkbox"/> En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur ; <input type="checkbox"/> En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Éléments de compétences

Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice

Critères d'évaluation	Niveaux d'appréciation				
	Excellent	Révélateur	Émergent	Non Observable	Non applicable
	Descripteurs				
<p>Connaissance juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu</p>	<p>Le spécialiste de contenu compare les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.</p>	<p>Le spécialiste analyse les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.</p>	<p>Le spécialiste identifie les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice dans son milieu.</p>	<p>Le spécialiste se réfère régulièrement au conseiller en RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans son milieu.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.</p>

Les niveaux d'appréciation (Mastracci, 2012)

Excellent	En tout temps, je suis à l'aise de mettre en pratique de manière efficace mes capacités et de mobiliser mes ressources par une intervention, une action, etc.
Révéléteur	Je suis à l'aise de mettre en pratique régulièrement et de manière satisfaisante mes capacités et de mobiliser mes ressources par une intervention, une action, etc.
Émergent	Je démontre de façon limitée mes capacités. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence de mes interventions, des actions attendues ou de la mobilisation de mes ressources. Il s'agit du seuil attendu.
Non observable	Mes capacités ou ma pratique dans ce domaine ne sont pas observables ou doivent être développées dans leur globalité.

À ces niveaux s'ajoute le terme « **Non applicable** » dans le cas où, vous n'avez pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.

Lorsque vous avez terminé de remplir la grille d'autoévaluation, vous êtes invité à faire le bilan de vos compétences. Un bilan très simple est proposé à la fin de la grille. Avant d'entreprendre la démarche d'autoévaluation, il peut être pertinent de vous référer à la conseillère ou au conseiller en RAC qui pourrait vous guider vers la formation initiale des spécialistes de contenu²⁹ et vous présenter le portfolio proposé dans cette formation.

L'accompagnement par la conseillère ou le conseiller en RAC vise à partager les constats établis, à faire le point sur les possibilités et les outils qui s'offrent à vous, dans le cas où des défis sont identifiés.

CONCLUSION

Le présent guide a pour objectif de vous expliquer la démarche d'autoévaluation de votre pratique professionnelle qui vous est proposée à titre de spécialiste de contenu. Elle vise à faire le point sur votre pratique en RAC, à vous permettre d'entreprendre une démarche réflexive dans une perspective d'amélioration continue et de déterminer des pistes d'actions en matière de développement professionnel.

²⁹ Formation du spécialiste de contenu conçu par le CERAC de Drummondville (2016) accessible sur le Portail des CERAC <http://ceracegeps.ca/>

Le guide précise le cadre de référence sur lequel s'appuient la démarche d'évaluation et les référentiels utilisés. Il fournit également des indications sur l'utilisation du dispositif.

Nous espérons que ce dispositif méthodologique vous sera utile dans votre pratique et nous vous invitons à communiquer avec la conseillère ou le conseiller pédagogique associé à votre programme ou discipline qui pourra vous accompagner dans votre démarche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck.

Dupuis, M-J. (à paraître). *Conception d'un dispositif méthodologique soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy* (Essai de maîtrise en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

EDUCONSEIL. (2015). *État de la situation de la formation manquante dans les établissements d'enseignement collégial du Québec : Résultat d'une étude*. Québec.

Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Évaluation et développement professionnel, Paris, L'Harmattan.

Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 12, n° 1, p. 131-145.

Leroux J.L. (dir) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec. Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA

Mastracci, A. (2012). Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité. Montréal. Cégep Marie-Victorin

ANNEXE A
RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU SPÉCIALISTE DE CONTENU

Janvier 2015

**Réflexion collaborative entre les conseillers pédagogiques des
CERAC Champlain, Drummondville, Marie-Victorin et Sainte-Foy**

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> – Avec le soutien du CP RAC; – Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; – À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; – En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; – En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.
Éléments de compétences	Critères de performance
Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice	<ul style="list-style-type: none"> • Examen des caractéristiques générales de la fonction de travail et de ses conditions d'exercice; • Distinction juste des rôles et des responsabilités de chacun des membres du service de RAC; • Respect des rôles et des responsabilités assignés. • Repérage juste des enjeux de la RAC au Québec.
Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Référence juste aux lois et règlements régissant la fonction de travail; • Reconnaissance juste des conséquences de manquements à une loi ou un règlement.
Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Examen convenable des opérations et de ses conditions de réalisations; • Mise en relation des tâches requises lors des opérations de validation, d'évaluation et de formation; • Mise en relation de l'approche par compétence, les théories actuelles d'apprentissage et la RAC; • Repérage juste des avantages et défis de l'utilisation des TIC.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Évaluer les compétences de la personne candidate inscrite dans une démarche de RAC	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un contexte d’une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences tel que proposé par le MESRS; lors des étapes de l’entrevue de validation, d’évaluation et à la suite d’une prestation de formation manquante; – En tenant compte des procédures locales de reconnaissance d’acquis scolaires; – En s’appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, notamment le programme de formation collégial, les politiques institutionnelles du collège, de l’instrumentation de RAC; – À partir d’une logique de mobilisation; – À partir des outils de communication disponibles; – Dans l’établissement collégial d’appartenance ou à l’extérieur.
Éléments de compétences	Critères de performance
Porter un jugement sur la présomption du degré d’acquisition des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des outils de validation (ex. : fiches descriptives, CV du candidat) • Entretien adapté au profil du candidat • Jugement appuyé par des critères; • Jugement justifié et documenté; • Entrevue de validation menée dans le respect des principes andragogiques; • Information complète transmise au conseiller en RAC.
Évaluer la mobilisation des compétences de la personne candidate	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des fiches d’évaluation; • Explication claire à la personne candidate des conditions de reconnaissances retenues; • Clarification des critères de performance attendus; • Démonstration d’attitudes positives et adaptées à la situation d’évaluation envers la personne candidate afin de faciliter la démonstration d’acquisition des compétences; • Planification adéquate des activités d’évaluation en fonction de la personne candidate; • Propositions variées de mode d’évaluation; • Proposition de quelques modes d’acquisition lors de la prestation de formation manquante; • Préparation appropriée et complète du matériel nécessaire à la tenue de l’activité; • Utilisation d’outils d’évaluation appropriés; • Collecte de l’ensemble des données nécessaires; • Inscription de commentaires détaillés et objectifs au dossier de la personne candidate qui justifient le résultat obtenu; • Production d’un bilan des acquis détaillé et personnalisé; • Utilisation judicieuse des TIC lors de l’évaluation des compétences à distance.
Appliquer les principes de mesure et d’évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption constante des valeurs de justice, d’équité et d’égalité; • Vérification rigoureuse de l’exactitude de l’information recueillie; • Interprétation juste des résultats en respectant les critères sur tous les éléments essentiels; • Respect des critères de validité, fiabilité et de faisabilité.

<p>Collaborer à la conception de matériel d'évaluation</p> <p>(contenu : situations d'évaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'approche harmonisée • Adéquation entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation; • Rédaction claire et précise des composantes de l'outil; • Validation des outils de mesure; • Collaboration efficace avec les divers intervenants; • Conception ou adaptation d'outils en exploitant les TIC.
<p>Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une rétroaction constructive à la personne candidate à la suite d'une évaluation; • Communication transparente et selon des délais appropriés; • Utilisation de moyens de communication appropriés selon la réalité de la personne candidate en concordance avec les critères d'évaluation.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
<p>Accompagner les personnes candidates dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avec le soutien du CP RAC; - Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; - Selon les particularités de la démarche de RAC auprès de la personne candidate; - Dans un contexte individuel ou de groupe; - Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes; - En utilisant les TIC appropriées au besoin; - Au regard d'un programme de formation collégial; - En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés.
Éléments de compétences	Critères de performance
<p>Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recension des informations pertinentes; • Établissement de liens entre les apprentissages déjà acquis et ceux à obtenir; • Identification juste des attentes et des objectifs à atteindre; • Identification des limites et des capacités d'apprentissage du candidat; • Reconnaissance des habiletés et des attitudes de la personne accompagnée; • Rédaction d'un mandat précis; • Repérage des éléments de résistance au changement; • Adoption mutuelle du besoin d'accompagnement;
<p>Soutenir la personne candidate pour faciliter la mobilisation de ses compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix et application d'une structure d'accompagnement appropriée selon la situation et centrée sur les besoins de la personne candidate; • Établissement des règles de fonctionnement de l'accompagnement; • Utilisation de moyens appropriés selon la structure d'accompagnement (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.); • Démonstration d'attitudes nécessaires la relation d'accompagnement (établissement d'une relation de confiance, gestion efficace et suivi constant, partage de son opinion et de son expertise, etc.); • Animation adéquate de situations de communication et de collaboration; • Utilisation judicieuse de multimédias variés pour la communication avec les divers intervenants en RAC; • Utilisation efficace d'outils et de moyens de présentation visuelle pertinents visant à mettre en valeur les applications pédagogiques; • Prise en considération des principes andragogiques.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
S'engager dans sa pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de conflits éthiques; • En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, dont le Cadre général et technique et les politiques d'évaluation des apprentissages locales; • En relation avec les intervenants du service de RAC de son cégep, les candidats, la communauté.
Éléments de compétences	Critères de performance
Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion critique dans une perspective d'amélioration continue de sa pratique professionnelle disciplinaire et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Recours à divers moyens de mise à jour de ses connaissances disciplinaires et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Participation active et constructive à des rencontres d'équipe ; • Échange constructif avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.
Agir dans le respect de l'éthique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption de valeurs qui apparaissent prioritaires dans ses relations avec autrui; • Respect constant des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats et des spécialistes de contenu; • Respect constant de la confidentialité des actions professionnelles; • Discussion constructive avec les membres de son service de RAC sur des cas pouvant causer préjudice; • Respect des décisions administratives de son établissement collégial; • Expression de ses opinions avec discernement.

ANNEXE B
EXTRAIT DE LA POLITIQUE D'ÉVALUATION DES PROFESSEURS DU CÉGEP DE
SAINTE-FOY

5.13



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3
(418) 659-6600 www.cegep-ste-foy.qc.ca

**POLITIQUE D'ÉVALUATION
DES PROFESSEURS**

POUR LE DÉVELOPPEMENT,
LE SOUTIEN ET LA RECONNAISSANCE
DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

2014

Adoptée en 2007, dernières modifications adoptées par le conseil d'administration du Cégep de Sainte-Foy en 2014.

PRÉAMBULE

La *Politique d'évaluation des professeurs* s'inscrit dans la poursuite des orientations privilégiées par les plans de développement¹ de notre établissement. Nous avons tous eu maintes fois l'occasion de constater que le Cégep de Sainte-Foy est riche de la compétence et de l'expertise de chacun des membres de son personnel, riche de la collaboration développée entre eux et du souci de bien faire qu'ils manifestent. Cette richesse assure le succès de nos réalisations et est un gage de la qualité de l'enseignement et des services offerts. Aussi, reconnaissant le souci de la qualité, celui de l'amélioration continue et celui d'assurer la pertinence des actions qui caractérisent les membres de son personnel, il importe au Collège de donner l'occasion à chacun de poursuivre le développement de ses possibilités.

Cette préoccupation se traduit également dans la *Politique de gestion des ressources humaines* qui précise que la direction du Collège doit :

- donner à chaque membre du personnel l'occasion de faire le point sur la qualité de sa contribution par une évaluation régulière ;
- encourager et soutenir les membres du personnel dans leur démarche de développement de leurs compétences professionnelles².

La *Politique d'évaluation des professeurs* cherche donc à prolonger les engagements exprimés dans ces documents en mettant en place un processus favorisant le développement, le soutien et la reconnaissance de la compétence professionnelle. Elle prend appui sur des pratiques déjà en place en matière d'évaluation des professeurs au Collège, notamment au regard de l'évaluation du professeur non permanent, et s'inscrit dans le respect de la convention collective. La *Politique d'évaluation des professeurs* établit les principes sur lesquels elle repose, les objectifs qu'elle poursuit et le cadre qui en circonscrit les conditions de mise en œuvre et d'application.

1. LES PRINCIPES DE LA POLITIQUE

Quatre principes sont à la base de la *Politique d'évaluation des professeurs* et en orientent la mise en œuvre.

- Assurer la qualité de la formation offerte aux étudiants constitue une responsabilité partagée. Pour le Collège, celle-ci se traduit dans la mise en place, de façon continue, de conditions favorables à l'enseignement et à l'apprentissage. Le professeur, quant à lui, a la responsabilité de mettre en œuvre de bonnes pratiques professionnelles. L'évaluation offre une occasion privilégiée d'y veiller.
- L'évaluation s'inscrit dans une perspective de développement professionnel. À la suite des démarches menées dans ce cadre, le Collège met en place des activités d'aide et de perfectionnement liées aux besoins des professeurs en fonction de leur contexte d'enseignement. Il lui importe de déployer les efforts nécessaires pour que soient disponibles les ressources et les moyens essentiels à un suivi efficace.
- L'évaluation permet de témoigner de la qualité de l'action professionnelle des professeurs du Cégep de Sainte-Foy, de reconnaître leurs réalisations et s'inscrit dans une perspective de valorisation.

¹ *Plan de développement 2004-2009*, Cégep de Sainte-Foy, juin 2004 et *Plan de développement 2009-2014*, Cégep de Sainte-Foy, 2009.

² *Politique de gestion des ressources humaines*, Cégep de Sainte-Foy, avril 1995, page 2.

- Le Collège a la responsabilité de développer un processus d'évaluation qui est crédible et fiable et qui repose sur des moyens pertinents. Il a aussi la responsabilité de mettre en place un processus équitable s'établissant dans un climat de confiance, de respect et de confidentialité.

2. LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE

- Fournir au professeur des données pertinentes pour lui permettre de faire le point sur son enseignement et sur sa contribution à la vie collégiale.
- Soutenir le professeur dans sa démarche de développement professionnel et, éventuellement, l'aider à prévenir ou surmonter les difficultés, par des activités d'aide et de perfectionnement adaptées à ses besoins.
- Fournir à la direction des données pertinentes pour appuyer la décision en ce qui a trait au maintien ou au retrait de la priorité d'emploi.

3. LE CHAMP D'APPLICATION

Le processus d'évaluation s'adresse à tous les professeurs du secteur régulier ou de la formation continue qui donnent des cours crédités, qu'ils soient à l'emploi du Collège à temps plein, à temps partiel ou à titre de chargé de cours.

4. LES OBJETS D'ÉVALUATION

Les compétences attendues du professeur constituent³ les objets d'évaluation de la politique.

LES COMPÉTENCES ATTENDUES PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT

Planifier (planification)

- Rédiger un plan de cours respectant le plan cadre ou le devis de cours, la *Politique d'évaluation des apprentissages*, les autres politiques institutionnelles ainsi que les règles départementales et de la formation continue concernées.
- Identifier les objectifs à poursuivre en tenant compte des devis institutionnels de même que ministériels dans le cadre d'un programme menant à un DEC.
- Déterminer des contenus de cours adéquats aux objectifs poursuivis.
- Déterminer des stratégies pédagogiques pertinentes aux objectifs poursuivis et aux caractéristiques des étudiants.
- Choisir, élaborer ou adapter le matériel pédagogique approprié.
- Déterminer les moyens d'évaluation conformément aux règles institutionnelles, des programmes, départementales et de la formation continue concernées.
- Ces moyens permettent au professeur notamment d'offrir aux étudiants une rétroaction efficace et d'adapter son enseignement, de même qu'ils permettent d'apprécier adéquatement et équitablement les apprentissages des étudiants.

³ La *Politique de gestion des ressources humaines* et la *Convention collective des professeurs* ont constitué les documents de référence pour la détermination des compétences attendues du professeur.

Intervenir (prestation et encadrement)

- Construire un environnement pédagogique propice aux apprentissages.
- Mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui captent, soutiennent l'attention et facilitent l'apprentissage des étudiants.
- Utiliser des instruments d'évaluation appropriés.
- Adopter des comportements qui favorisent la relation pédagogique.
- Manifester une attitude de confiance en la capacité de réussir de la majorité des étudiants.
- Être attentif aux besoins particuliers des étudiants et les diriger, au besoin, vers les services d'aide (pédagogique, psychologique, financier, aide à l'apprentissage, etc.) ou, dans le cas de la formation continue, le conseiller pédagogique concerné.
- Offrir un encadrement et, selon les exigences particulières liées au titre d'emploi, une disponibilité qui permettent de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages.

**LES COMPÉTENCES ATTENDUES VIS-À-VIS DE LA VIE COLLÉGIALE
(CONTRIBUTION ET ADAPTATION AU MILIEU)**

- Respecter les décisions, les règles et les politiques institutionnelles, départementales ou de la formation continue ainsi que les modalités qui encadrent la mise en œuvre des programmes et des pratiques pédagogiques.
- Utiliser une langue de qualité dans ses communications orales et écrites.
- Participer⁴, pour le professeur de l'enseignement régulier :
 - aux journées pédagogiques organisées par le Collège à l'intention des professeurs,
 - aux rencontres départementales,
 - aux différentes tâches du département,
 - aux rencontres d'un comité de programme pour lequel le professeur a été désigné par son département.
- Participer⁵ pour le professeur à temps complet ou à temps partiel de la formation continue :
 - aux journées pédagogiques organisées par le Collège à l'intention des professeurs,
 - aux rencontres de la formation continue pour la mise en œuvre des programmes.
- Manifester du respect et de l'ouverture envers les membres de la communauté collégiale.
- Se concerter⁶ et collaborer avec ses collègues et les autres membres du personnel.
- Maintenir ou acquérir les compétences requises pour l'accomplissement de son travail, tant pédagogiques que disciplinaires.
- Ne pas se placer en situation de conflit d'intérêts, d'abus de pouvoir et de harcèlement de quelque nature que ce soit.
- Respecter l'intégrité des personnes et de l'institution.
- Éviter toute situation susceptible de porter préjudice ou d'entacher la réputation des personnes et du Collège.

L'évaluation pourrait porter sur d'autres aspects qui sont spécifiques à l'enseignement dans une discipline. Si tel est le cas, ces aspects doivent faire l'objet d'une entente entre le Collège et le Syndicat ; les professeurs évalués en sont informés avant que ne débute le processus d'évaluation.

⁴ Le professeur est tenu de participer au prorata de sa charge d'enseignement.

⁵ Le professeur est tenu de participer au prorata de sa charge d'enseignement.

⁶ Puisque le département et les comités de programme sont les lieux reconnus de la concertation, celle-ci est une exigence propre du secteur de l'enseignement régulier.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE À L'INTENTION DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU

Questionnaire préparatoire

Avant de commencer votre autoévaluation, prenez quelques minutes pour répondre aux questions suivantes. Cette première réflexion vous prépare à l'exercice d'autoévaluation.

Quelle est votre vision du rôle en tant que spécialiste de contenu... envers le candidat ? Envers la conseillère ou le conseiller pédagogique ? Envers l'environnement externe (démarchage, partenariat) ?
Comment percevez-vous vos tâches à titre de spécialiste de contenu ? (vos habiletés, vos capacités et les défis rencontrés)
Selon vous, quelles sont les trois tâches les plus importantes d'une ou d'un spécialiste de contenu ?
Comment vous est-il possible d'améliorer votre pratique à titre de spécialiste de contenu en RAC ?

Nous vous invitons à remplir ce questionnaire d’autoévaluation à votre intention.

Pour remplir le questionnaire, sélectionnez pour chaque élément de compétence les descripteurs qui représentent le mieux votre pratique (intervention, attitude, habileté). Pour le même élément de compétence, les indicateurs peuvent se retrouver dans différents niveaux.

Éléments de compétences : 3- Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléteur	Émergent	Non Observable	Non applicable
Description exhaustive des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu	Le spécialiste de contenu fait un examen pertinent des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction. Il peut expliquer adéquatement ses tâches à chaque étape de la démarche en RAC et faire des liens avec l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu fait un examen convenable des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction. Il fait des liens pertinents entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu identifie les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction. Il fait quelques liens entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.	Avec l'aide du conseiller en RAC, le spécialiste de contenu peut nommer les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction. Il connaît ses tâches cependant, il fait peu ou pas de liens avec les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.
Commentaires/Justifications					

Pour plus d’informations, vous pouvez consulter le Guide explicatif pour l’évaluation des compétences professionnelles à l’intention des spécialistes de contenu en RAC

Niveaux d’appréciation (Mastracci, 2012)	
Excellent	En tout temps, je suis à l’aise de mettre en pratique de manière efficace mes capacités et de mobiliser mes ressources par une intervention, une action, etc.
Révéléteur	Je suis à l’aise de mettre en pratique régulièrement et de manière satisfaisante mes capacités et de mobiliser mes ressources par une intervention, une action, etc.
Émergent	Je démontre de façon limitée mes capacités. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence de mes interventions, des actions attendues ou de la mobilisation de mes ressources. Il s’agit du seuil attendu.
Non observable	Mes capacités ou ma pratique dans ce domaine ne sont pas observables ou doivent être développées dans leur globalité.
Non applicable	Je n’ai pas encore eu l’occasion de mettre en pratique cet élément de compétence (par une intervention, une action).

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="527 282 961 308"><input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller RAC ;<li data-bbox="527 318 1247 344"><input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ;<li data-bbox="527 354 1367 380"><input type="checkbox"/> À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail ;<li data-bbox="527 389 1997 451"><input type="checkbox"/> En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur ;<li data-bbox="527 461 1556 487"><input type="checkbox"/> En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.

Élément de compétence : 1. Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Analyse juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu</p>	<p>J'analyse les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte en vue d'une meilleure compréhension de ma pratique</p> <p>J'interviens en faisant une analyse juste et en respectant les rôles et les responsabilités de chacun des membres de l'équipe, y compris les miens.</p> <p>Je porte un regard critique et juste en lien avec les enjeux de la RAC au Québec.</p>	<p>Je compare les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.</p> <p>Je fais une distinction juste en respectant mon rôle, mes responsabilités et ceux des autres membres du service RAC.</p> <p>Je comprends les enjeux de la RAC au Québec.</p>	<p>J'identifie les caractéristiques de ma fonction de travail et des conditions d'exercice dans mon milieu.</p> <p>Je connais mon rôle et mes responsabilités et sommairement ceux des autres membres du service RAC.</p> <p>Il peut y avoir confusion dans le respect des rôles et responsabilités des intervenants en RAC, y compris les miens.</p> <p>Je peux nommer quelques enjeux en lien avec la RAC.</p>	<p>Je me réfère régulièrement au conseiller RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans mon milieu.</p> <p>Je connais partiellement mon rôle et mes responsabilités et ceux des autres.</p> <p>Il y a confusion dans le respect des rôles et responsabilités des intervenants en RAC y compris les miens, limitant une juste compréhension.</p> <p>Je ne connais pas les enjeux de la RAC au Québec.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Éléments de compétences : 2. Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Interprétation juste du cadre réglementaire relatif à la fonction de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>J'interviens dans le respect du cadre réglementaire et en me référant aux lois et règlements régissant la fonction de travail et en expliquant les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Je me réfère de manière juste aux lois et règlements régissant la fonction de travail et j'identifie les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Je peux me référer à la plupart des lois et des règlements sans être en mesure d'identifier l'ensemble des conséquences d'un manquement.</p>	<p>Je me réfère, avec l'aide du conseiller RAC ou d'un autre intervenant en RAC, aux lois et règlements qui régissent la fonction de travail et pour identifier les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Éléments de compétences : 3. Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Description juste des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>Je fais un examen pertinent des opérations et des conditions de réalisations liées à ma fonction.</p> <p>Je peux expliquer adéquatement mes tâches à chaque étape de la démarche en RAC et faire des liens avec l'approche par compétence et les principes de la RAC</p>	<p>Je fais un examen convenable des opérations et des conditions de réalisations liées à ma fonction.</p> <p>Je fais des liens pertinents entre mes tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC</p>	<p>J'identifie les opérations et les conditions de réalisation liées à ma fonction.</p> <p>Je fais quelques liens entre mes tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.</p>	<p>Avec l'aide du conseiller en RAC, je peux nommer les opérations et les conditions de réalisation liées à ma fonction.</p> <p>Je connais mes tâches cependant, je fais peu ou pas de liens avec les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Évaluer les compétences de la personne candidate inscrite dans une démarche de RAC	<input type="checkbox"/> Dans un contexte d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences tel que proposé par le ministère ; lors des étapes de l'entrevue de validation, d'évaluation et à la suite d'une prestation de formation manquante ; <input type="checkbox"/> En tenant compte des procédures locales de reconnaissance d'acquis et de compétences ; <input type="checkbox"/> En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, notamment le programme de formation collégial, les politiques institutionnelles du collège, de l'instrumentation de RAC ; <input type="checkbox"/> À partir d'une logique de mobilisation ; <input type="checkbox"/> À partir des outils de communication disponibles ; <input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur

Éléments de compétences : 1. Porter un jugement sur la présomption du degré d'acquisition des compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléteur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<u>Recommandation adéquate</u> à la suite de l'entrevue de validation en considérant le degré d'acquisition des compétences de la personne candidate	<p>J'utilise de manière efficace les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.).</p> <p>Tout au long de l'entretien, je fais les ajustements nécessaires pour m'adapter au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.), dans le respect des principes andragogiques.</p> <p>Je précise mon jugement en expliquant clairement ma décision basée sur les critères et par une documentation complète.</p>	<p>J'utilise de manière adéquate les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.).</p> <p>Au moment de l'entretien, je m'adapte au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.) et mène l'entrevue dans le respect des principes andragogiques.</p> <p>À la suite de la validation, mon jugement s'appuie sur des critères, je justifie mon avis et documente avec pertinence.</p>	<p>Je connais les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.), mais les utilise peu ou pas du tout durant l'entrevue de validation.</p> <p>Au moment de l'entretien, je démontre une ouverture envers le candidat sans égard au principe andragogique.</p> <p>À la suite de la validation, mon jugement s'appuie partiellement sur des critères ou ma justification est peu élaborée ou la documentation est lacunaire.</p>	<p>Je connais peu les outils de validation et leur utilité lors d'une entrevue de validation.</p> <p>Au moment de l'entretien, je m'en tiens à mon style d'intervention sans égard au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.).</p> <p>À la suite de la validation, mon jugement est peu appuyé sur des critères et est peu ou pas documenté.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>

	Je transmets une information complète et détaillée au conseiller RAC.	Je transmets une information complète au conseiller RAC.	Il manque certaines informations dans ma transmission au conseiller RAC.	Il manque plusieurs informations dans ma transmission au conseiller RAC.	
Commentaires/justifications					

Éléments de compétences : 2. Évaluer la mobilisation des compétences de la personne candidate

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<u>Interventions appropriées menant à l'évaluation de la mobilisation des compétences de la personne candidate</u>	<p>Je m'assure que la personne candidate comprenne toutes les informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, je prépare de manière appropriée et complète tout le matériel nécessaire.</p> <p>J'utilise un mode d'évaluation adapté au besoin et au contexte et je suggère des améliorations à apporter</p> <p>Je démontre une attitude positive et adaptée envers la personne candidate.</p>	<p>Je m'assure que la personne candidate reçoive toutes les informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, je prépare correctement tout le matériel nécessaire.</p> <p>J'utilise un mode d'évaluation adéquat et je m'ajuste au besoin selon le contexte.</p> <p>Je démontre une attitude positive envers la personne candidate.</p>	<p>Je m'assure que la personne candidate reçoive la majorité des informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, je prépare qu'en partie le matériel nécessaire.</p> <p>J'utilise le mode d'évaluation suggéré et je l'ajuste parfois au besoin et au contexte.</p> <p>Je démontre une attitude correcte (courtoise et polie) envers la personne candidate.</p>	<p>Je donne à la personne candidate certaines informations pertinentes à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Parfois, au moment de l'évaluation, je constate que je n'ai pas préparé tout le matériel nécessaire.</p> <p>J'utilise le mode d'évaluation suggéré sans égard au besoin ni au contexte.</p> <p>Je porte peu d'attention envers la personne candidate.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément compétence en pratique.</p>

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
	<p>Je complète les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant de manière détaillée et complète les résultats obtenus.</p> <p>Je m'assure de faire correctement tous les suivis administratifs nécessaires dans les délais prévus (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).</p>	<p>Je complète les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant les résultats obtenus.</p> <p>Je m'assure de faire correctement tous les suivis administratifs nécessaires (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).</p>	<p>Je complète sommairement les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant partiellement les résultats obtenus.</p> <p>Je fais régulièrement les suivis nécessaires et il peut parfois manquer certains documents ou interventions (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).</p>	<p>J'indique très peu d'informations dans les fiches d'évaluation ou mes commentaires et justifications sont succincts.</p> <p>Le conseiller RAC me rappelle fréquemment les suivis administratifs nécessaires à faire et il manque fréquemment des documents ou interventions lors (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).</p>	
Commentaires/justifications					

Éléments de compétences : 3. Appliquer les principes de mesure et d'évaluation

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<u>Démonstration rigoureuse des principes de mesure et d'évaluation</u>	<p>J'interviens constamment en démontrant des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC.</p> <p>Je vérifie de manière rigoureuse l'exactitude de l'information recueillie et je sais faire une interprétation juste et détaillée des résultats.</p>	<p>J'adopte des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC.</p> <p>Je vérifie de manière rigoureuse l'exactitude de l'information recueillie et je sais faire une interprétation juste des résultats.</p>	<p>Je tiens compte, la plupart du temps, des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC.</p> <p>Je vérifie sommairement l'exactitude de l'information recueillie et en fais une interprétation partielle des résultats.</p>	<p>Les valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC ne sont pas toujours prioritaires lorsque j'évalue une personne candidate.</p> <p>Je traite l'information recueillie et l'interprétation des résultats peut être imprécise ou erronée</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>

	Je pose une appréciation exhaustive de la mobilisation de la compétence par la personne candidate en respectant en tout temps les principes d'évaluation et les critères de validité, fiabilité et de faisabilité.	Je pose une appréciation adéquate de la mobilisation de la compétence par la personne candidate dans le respect des principes d'évaluation et des critères de validité, fiabilité et de faisabilité.	Je pose une appréciation adéquate de la mobilisation de la compétence par la personne candidate dans le respect des principes d'évaluation, sans être familier avec les critères de validité, fiabilité et de faisabilité.	J'effectue une appréciation de la mobilisation de la compétence par la personne candidate sans égard aux principes d'évaluation et aux critères de validité, fiabilité et de faisabilité.	
Commentaires/justifications					

Éléments de compétences : 4. Collaborer à la conception de matériel d'évaluation

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<u>Participation active à la conception de matériel d'évaluation</u>	Par une implication efficace en collaboration avec les divers intervenants, je rédige de manière claire et rigoureuse les composantes de l'évaluation. Je fais preuve d'innovation dans la conception ou l'adaptation d'un ou d'outils recherchés et adaptés.	Par une collaboration efficace avec les divers intervenants, je rédige de manière claire et précise les composantes de l'évaluation. Je conçois ou adapte un ou des outils pertinents.	En collaboration avec les divers intervenants, je rédige de manière correcte les composantes de l'évaluation. Je conçois ou adapte un ou des outils de mesures convenables et participe à sa validation.	Sous l'initiative des divers intervenants, je participe à la rédaction des composantes de l'évaluation. Je propose des idées pour la conception ou l'adaptation d'un ou des outils de mesures.	Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.

	Je vérifie de manière judicieuse la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation et coordonne sa validation.	Je m'assure de la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation et m'implique lors de sa validation.	J'éprouve une difficulté à voir la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation.	Je ne suis pas en mesure d'évaluer la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation.	
Commentaires/justifications					

Éléments de compétences : 5. Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p><u>Communication adéquate auprès de la personne candidate</u></p>	<p>Je démontre d'excellentes habiletés de communication par l'utilisation de moyens favorisant la relation spécialiste-candidat et adaptées à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Ma communication auprès de la personne candidate est faite avec aisance et authenticité. Les rétroactions formulées sont constructives et justifiées par des explications suffisantes, à la suite d'une évaluation et se font dans de courts délais.</p>	<p>Je démontre de bonnes habiletés de communication par l'utilisation de moyens appropriés et adaptés à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Ma communication auprès de la personne candidate est authentique, les rétroactions formulées sont constructives et parfois justifiées par quelques explications à la suite d'une évaluation et se fait dans les délais appropriés.</p>	<p>Je démontre certaines habiletés de communication par l'utilisation de moyens appropriés et majoritairement adaptés à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Ma communication auprès de la personne candidate est adéquate, les rétroactions formulées à la suite d'une évaluation sont constructives et se font dans des délais raisonnables.</p>	<p>Je suis peu familière avec les habiletés de communication. Je communique habituellement toujours de la même façon sans me préoccuper en priorité de la réalité de la personne candidate.</p> <p>Je n'ai pas tendance à communiquer avec la personne candidate et à lui formuler des rétroactions à la suite d'une évaluation.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Accompagner les candidates et candidats dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller en RAC ;<input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ;<input type="checkbox"/> Selon les particularités de la démarche de RAC auprès de la candidate ou du candidat ;<input type="checkbox"/> Dans un contexte individuel ou de groupe ;<input type="checkbox"/> Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes ;<input type="checkbox"/> En utilisant les TIC appropriées au besoin ;<input type="checkbox"/> Au regard d'un programme de formation collégiale ;<input type="checkbox"/> En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés

Éléments de compétences : 1. Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p><u>Interprétation juste de la situation de la personne candidate et de ses besoins d'accompagnement</u></p>	<p>J'identifie avec la personne candidate et de manière juste ses objectifs à atteindre de même que ses attentes, ses capacités, ses habiletés, ses limites, et ses résistances au regard des compétences acquises et celles à acquérir.</p> <p>Avec la personne candidate, j'analyse et fais le bilan du besoin d'accompagnement. Je m'assure d'une entente mutuelle sur le besoin d'accompagnement.</p>	<p>J'identifie de manière juste les objectifs à atteindre, les attentes, les capacités, les habiletés, les limites, et les résistances de la personne candidate.</p> <p>À partir de l'analyse de l'ensemble des informations pertinentes recueillies, je fais un bilan et je conviens avec la personne candidate du besoin d'accompagnement.</p>	<p>J'identifie les objectifs à atteindre, je fais un bilan et propose à la personne candidate le besoin d'accompagnement.</p>	<p>J'identifie les objectifs à atteindre et j'en fais part à la personne candidate.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Éléments de compétences : 2. Soutenir la personne candidate pour faciliter la mobilisation de ses compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p><u>Démonstration d'attitudes et utilisation de stratégies adéquates facilitant la mobilisation des compétences de la personne candidate.</u></p>	<p>Avec la personne candidate, j'établis clairement les règles de fonctionnement de l'accompagnement.</p> <p>J'utilise efficacement des moyens appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.) et je m'adapte continuellement selon la situation et les besoins de la personne candidate.</p> <p>Je démontre efficacement les attitudes nécessaires à la relation d'accompagnement.</p> <p>J'interviens de manière innovante par une utilisation efficace et adaptée des outils et des moyens pédagogiques et basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>J'établis clairement les règles de fonctionnement de l'accompagnement et les transmets à la personne candidate pour un accord mutuel.</p> <p>J'utilise des moyens variés et appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.).</p> <p>Je démontre correctement les attitudes nécessaires à la relation d'accompagnement.</p> <p>J'interviens de manière adéquate par un choix efficace d'outils et de moyens pédagogiques et basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>Je nomme les règles de fonctionnement de l'accompagnement à la personne candidate.</p> <p>J'utilise quelques moyens appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.).</p> <p>Je démontre les attitudes de base à la relation d'accompagnement.</p> <p>Je choisis des outils et des moyens pédagogiques convenant aux interventions et parfois basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>J'établis peu ou pas de règle au sujet du fonctionnement de son accompagnement.</p> <p>J'utilise différents moyens sans égard à la structure d'accompagnement, à la pédagogie ou aux principes andragogiques.</p> <p>Je porte peu ou pas du tout d'attention à la démonstration des attitudes de base nécessaires à la relation d'accompagnement.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
S'engager dans sa pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="527 207 884 232">☐ À partir de conflits éthiques ;<li data-bbox="527 245 1955 302">☐ En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, dont le Cadre général-cadre technique et les politiques d'évaluation des apprentissages locales ;<li data-bbox="527 315 1604 341">☐ En relation avec les intervenants du service de RAC de son cégep, les candidats, la communauté.

Éléments de compétences : 1. Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
Démarche pertinente de recherche de moyens pour actualiser sa pratique	<p>J'entreprends une démarche réfléchie d'amélioration de ma pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>Je varie les moyens de mise à jour et j'initie des échanges constructifs avec mes pairs et le conseiller en RAC sur ma pratique professionnelle.</p>	<p>Je fais une réflexion judicieuse dans une perspective d'amélioration de ma pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>J'ai recours à divers moyens de mise à jour et participe à des échanges constructifs avec mes pairs et le conseiller en RAC sur ma pratique professionnelle.</p>	<p>Je fais une réflexion appropriée dans une perspective d'amélioration de ma pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>J'explore divers moyens de mise à jour et participe à des échanges avec mes pairs et le conseiller en RAC sur ma pratique professionnelle.</p>	<p>J'examine les possibilités d'amélioration de ma pratique professionnelle (disciplinaire et RAC) à la demande du conseiller en RAC,</p> <p>Je participe peu aux échanges avec mes pairs et le conseiller en RAC sur ma pratique professionnelle.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
Commentaires/justifications					

Éléments de compétences : 2. Agir dans le respect de l'éthique professionnelle

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Manifestation adéquate de comportement et d'attitudes respectant l'éthique professionnelle telle qu'elle est définie dans la politique institutionnelle du cégep.</p>	<p>Je démontre, en tout temps, par mes comportements et mes attitudes une ouverture et un respect des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires. En tout temps, je respecte la confidentialité dans mes actions professionnelles.</p> <p>Je démontre des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de mon milieu de travail.</p> <p>J'exprime toujours mes opinions avec discernement et j'amorce des discussions constructives sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>J'agis constamment en respectant les opinions, les croyances et les caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires. En tout temps, je respecte la confidentialité dans mes actions professionnelles.</p> <p>J'adopte des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de mon milieu de travail.</p> <p>J'exprime mes opinions avec discernement et je discute de manière constructive sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>J'agis habituellement en respectant les opinions, les croyances et les caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires. La majorité du temps, je respecte la confidentialité dans mes actions professionnelles.</p> <p>J'adopte des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de mon milieu de travail.</p> <p>J'exprime mes opinions et je démontre de l'ouverture à discuter sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>Je peux avoir des comportements ou des attitudes démontrant une intolérance ou un non-respect des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires. Dans certaines situations, j'ai de la difficulté à respecter la confidentialité dans mes actions professionnelles.</p> <p>Je peux relever des situations démontrant une incohérence entre mes valeurs, celles favorisant les relations avec autrui ou celles de mon milieu de travail.</p> <p>J'exprime mes opinions clairement sans discernement et sans considérer si la situation peut causer préjudice.</p>	<p>Je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Bilan de l'autoévaluation

Quel(s) constat(s) faites-vous de cette autoévaluation ?
Quels sont les acquis ou forces qui se dégagent de cette évaluation ?
Que souhaitez-vous consolider, actualiser, améliorer ou développer ?
Préciser deux objectifs professionnels à atteindre. Comment avez-vous l'intention de les réaliser? Le cas, échéant, quel soutien auriez-vous besoin ?
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
Indiquez les thèmes de perfectionnement ou de formation qui vous aideraient à améliorer ou actualiser votre pratique.



Guide explicatif pour l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC

À l'intention de la conseillère ou du
conseiller en RAC

Marie-Josée Dupuis

Directrice adjointe

Direction de la formation continue et des services aux entreprises

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	206
LES BESOINS	207
LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES.....	208
LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE (OU L’AUTOEFFICACITÉ).....	208
LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE	209
L’OBJECTIF DE LA DÉMARCHE	210
L’ACCOMPAGNEMENT POUR LA CONSEILLÈRE OU LE CONSEILLER EN RAC	211
L’UTILISATION DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE.....	211
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	216
ANNEXE A RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC ET EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA CONSEILLÈRE OU DU CONSEILLER EN RAC	217
ANNEXE B EXTRAIT DE LA POLITIQUE D’ÉVALUATION DES PROFESSEURS DU CÉGEP DE SAINTE-FOY	224

INTRODUCTION

La conception de ce guide s'inscrit dans la perspective de soutenir la conseillère et le conseiller en RAC dans l'accompagnement des spécialistes de contenu du Cégep de Sainte-Foy dans une démarche d'évaluation de leurs compétences professionnelles. Son utilisation vise aussi à combler un manque de ressources matérielles et de procédure permettant aux spécialistes de contenu de se situer par rapport à leurs compétences au regard d'un référentiel reconnu et en fonction des dispositions de la politique d'évaluation des professeurs du Cégep de Sainte-Foy. Ces deux documents sont présentés en annexes, soit l'annexe A et l'annexe B.

« Dans le contexte du bureau de la RAC au Cégep de Sainte-Foy et comme précisé précédemment (référence à la section 1.3), le personnel spécialiste de contenu est embauché conformément aux normes de la convention collective et selon les mêmes conditions que le personnel enseignant. Il bénéficie des mêmes privilèges et responsabilités, et ce, même si ses tâches professionnelles diffèrent. Compte tenu de cette particularité, le Cégep de Sainte-Foy a l'obligation de se conformer à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Gouvernement du Québec, L.R.Q., C-29, a.18.0.2)³⁰ qui stipule qu'un collège doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée au sens du Code du travail (L.R.Q., c. C-27). » (Dupuis, M.-J., à paraître)

Dans cette optique, un dispositif méthodologique est proposé aux spécialistes de contenu et qui leur permet d'entreprendre une démarche d'évaluation réflexive dans une perspective d'amélioration continue de sa pratique professionnelle. Cette démarche a été conçue conformément aux objectifs de la politique d'évaluation des professeurs dont un extrait est présenté en annexe. Ce dispositif sert également de ressource d'accompagnement pour soutenir les conseillères et les conseillers en RAC qui souhaitent les guider dans une démarche d'actualisation et de développement des compétences professionnelles.

Dans un spectre plus large, on pourrait penser que ce projet aura une influence positive sur la qualité des services offerts en RAC et par le fait même la reconnaissance de la RAC. De plus, en soutenant les spécialistes de contenu et en reconnaissant le rôle essentiel qu'ils ont en RAC, cela pourra également permettre une rétention des spécialistes. En complémentarité, il appert que la création de ces outils pourra aussi ouvrir vers un perfectionnement pour les spécialistes qui le souhaitent.

³⁰ Gouvernement du Québec, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q., C-29) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>.

LES BESOINS

Dans les services de RAC, les spécialistes de contenu ont un rôle prépondérant en ce qui concerne l'accompagnement et l'évaluation des personnes candidates. Comme pour tout professionnel, il devient nécessaire de prévoir des mécanismes pouvant assurer leur développement et l'actualisation de leurs compétences. C'est dans ce contexte que nous avons élaboré un outil d'évaluation permettant de soutenir les spécialistes.

« Les apprentissages professionnels impliquent à des moments divers des processus d'évaluation. Que l'on se tourne vers l'appropriation de compétences, l'incorporation de gestes professionnels, l'acquisition d'une culture de métier, etc., la question du lien avec un système d'exigences se pose inévitablement parce qu'elle permet de porter un regard précis sur le degré d'appropriation des compétences et des gestes professionnels ainsi que sur leurs effets en termes de pertinence et d'efficience ». (Jorro, 2007)

Afin d'accompagner les spécialistes, le service de RAC du Cégep de Sainte-Foy doit disposer de ressources qui permettent à la fois de soutenir les spécialistes de contenu, de reconnaître leurs réalisations et de leur fournir les opportunités de poursuivre le développement de leurs compétences professionnelles. L'évaluation comme instrument d'analyse professionnelle s'avère un choix reconnu dans le système d'éducation.

Bien qu'il existe plusieurs outils d'autoévaluation, d'évaluation et de démarche de développement professionnel pour le personnel enseignant à l'ordre collégial, rien de similaire ni d'aussi pertinent n'est accessible pour les spécialistes de contenu en RAC.

Considérant que leur fonction est différente de celle du personnel enseignant, il devient essentiel de fournir des outils adaptés correspondant au profil de compétences d'un spécialiste de contenu.

LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

L'ensemble des compétences nécessaires à une fonction de travail constitue un référentiel de compétences. Afin de bien cerner les rôles et les fonctions de la conseillère et du conseiller en RAC et de la ou du spécialiste de contenu, les Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) ont élaboré un référentiel des compétences qui les définit clairement (CERAC, 2015) (référence à l'annexe A).

L'utilisation du référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu permet de réaliser une autoévaluation et de se situer par rapport aux différents standards de performance identifiés. « La question du référentiel est majeure dans l'intervention éducative, elle permet le partage d'une référence et la réflexion autour de celle-ci à partir du réel de l'activité » (Jorro, 2009, p. 16).

L'évaluation des compétences effectuée à l'aide d'un référentiel permet de relever les forces et les améliorations à apporter dans les pratiques. L'évaluation des compétences permet de mesurer non seulement le niveau de développement, mais aussi à quel seuil doit-on s'attendre à différentes étapes du parcours de la personne. On ne peut s'attendre au même niveau de compétence pour un nouveau spécialiste de contenu à son premier jour que pour un spécialiste d'expérience. Les grilles d'évaluation ou d'autoévaluation ont été élaborées en se basant sur les critères de performance des référentiels afin de porter un jugement éclairé sur les compétences professionnelles attendues. Dans un souci de logique de mobilisation des compétences, certains critères de performance du référentiel ont été regroupés. La grille d'évaluation à échelle descriptive a été retenue comme option puisqu'elle a l'avantage de regrouper plusieurs critères et elle permet de situer le niveau de développement d'une compétence.

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (ou l'autoefficacité)

La démarche proposée dans ce guide s'appuie aussi sur le concept du sentiment d'efficacité personnelle aussi nommé autoefficacité. Ce concept fait référence « à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser, et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 77). Dans le cadre d'un développement professionnel, il est certes possible d'établir une relation de sens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance ou la persévérance d'un individu à accomplir une tâche. Dans cette optique, les outils élaborés tiennent compte de quatre sources d'information sur le sentiment d'efficacité d'un individu :

1. La maîtrise personnelle de la personne à réaliser une tâche (l'utilisation de l'autoévaluation) ;
2. L'observation des pairs (favoriser le partage entre les pairs et avec la conseillère ou le conseiller en RAC) ;
3. La rétroaction de personnes significatives (accompagnement par la conseillère ou le conseiller en RAC) ;
4. L'état physiologique et émotionnel (l'utilisation d'un portfolio et de questions réflexives).

LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

Le dispositif méthodologique comprend 4 ressources :

2 ressources s'adressant aux spécialistes de contenu et 2 autres destinées aux conseillères et aux conseillers en RAC

Pour la ou le spécialiste de contenu en RAC :

1. Une grille d'autoévaluation à échelle descriptive lui permettant de se situer par rapport à ses compétences au regard du référentiel et en cohérence avec les dispositions de la politique d'évaluation des professeurs.
2. Un guide explicatif à l'intention des spécialistes de contenu expliquant la démarche et l'utilisation de la grille d'autoévaluation.

Pour la conseillère ou le conseiller en RAC :

3. Une grille d'évaluation à échelle descriptive pour soutenir la conseillère ou le conseiller en RAC qui souhaite accompagner la ou le spécialiste de contenu dans l'évaluation de ses compétences dans une perspective de développement professionnel.
4. Un guide explicatif à l'intention des conseillères et des conseillers en RAC expliquant la démarche et l'utilisation de la grille d'évaluation

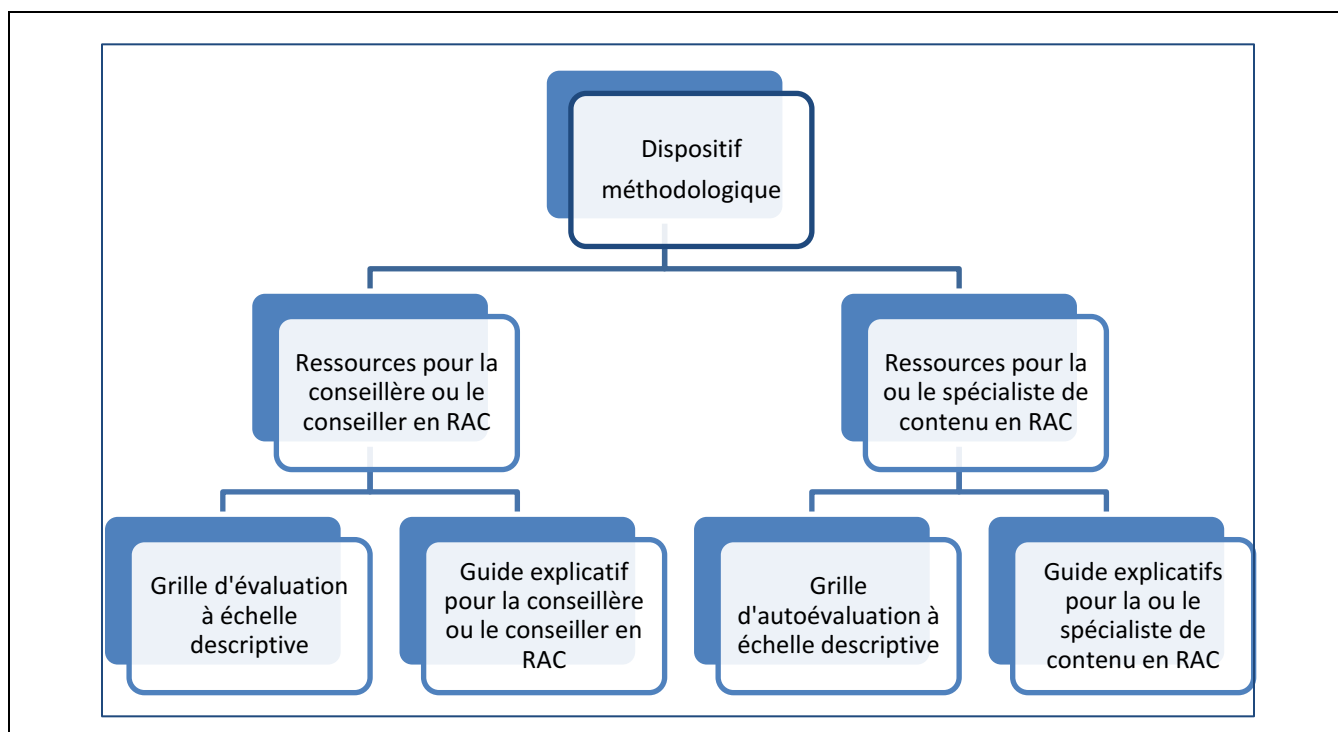


Schéma du dispositif méthodologique

L'OBJECTIF DE LA DÉMARCHE

La démarche d'autoévaluation permet à la ou au spécialiste de contenu :

- De recueillir des données pertinentes pour faire le point sur sa pratique en RAC ;
- D'initier une démarche réflexive dans une perspective d'amélioration continue ;
- De déterminer des pistes d'actions pour la ou le spécialiste de contenu afin d'actualiser ses compétences ou sa pratique dans une perspective de développement professionnel.

Le choix de l'outil d'autoévaluation permet a priori à la ou au spécialiste de contenu de se situer par rapport à ses compétences au regard d'un référentiel de compétences. La grille d'autoévaluation porte également sur l'évaluation de tâches complexes (les compétences du référentiel) et se divise en critères observables et mesurables. Elle permet à la ou au spécialiste de contenu de porter lui-même un jugement sur sa maîtrise des compétences attendues et de relever les points forts et les points perfectibles dans sa pratique. Elle sert également de ressource à la conseillère et au conseiller en RAC qui souhaite l'accompagner dans cette démarche d'évaluation.

L'ACCOMPAGNEMENT POUR LA CONSEILLÈRE OU LE CONSEILLER EN RAC

Au Cégep de Sainte-Foy, la conseillère ou le conseiller en RAC, qui porte en général un titre de conseiller pédagogique ou d'aide pédagogique individuelle, a entre autres, la responsabilité d'assumer le suivi pédagogique et administratif du cheminement de chaque personne candidate inscrite dans un processus de RAC. Il collabore à la coordination du service de la RAC et assure le développement du matériel d'évaluation. De plus, il recrute, accompagne et forme le spécialiste de contenu. Chaque collègue est responsable de l'insertion professionnelle de la ou du spécialiste de contenu et c'est généralement la conseillère ou le conseiller en RAC qui est mandaté pour le soutenir à cette étape (Educonseil, 2015). Dans le cadre de son accompagnement, il pourrait utiliser la grille d'évaluation conçue à son intention en se basant sur les observations effectuées au fil des échanges avec la ou le spécialiste de contenu.

Le référentiel des compétences de la ou du conseiller en RAC fait état de la compétence « Accompagner les spécialistes de contenu et les candidats en RAC ». Cette compétence requiert de coordonner, de manière adéquate, les travaux et les interventions de la ou du spécialiste de contenu. Dans la compétence « Collaborer à la coordination du service de la RAC de son établissement collégial », la conseillère ou le conseiller en RAC doit superviser le déroulement des activités de la RAC. Ces deux éléments de compétences nécessitent des ressources matérielles afin de s'assurer que les activités, y compris les interventions de la ou du spécialiste de contenu, se réalisent avec compétences.

L'UTILISATION DU DISPOSITIF

S'inscrivant dans une perspective de développement professionnel, la démarche est proposée sur une base volontaire. Le dispositif est pertinent autant pour les nouveaux spécialistes de contenu que pour ceux qui ont une expérience de plusieurs années.

En cours d'année, il est suggéré de référer le spécialiste de contenu à la grille d'autoévaluation fréquemment afin de voir l'évolution de ses compétences dans une perspective d'amélioration continue. Seul le spécialiste de contenu a accès aux résultats de sa grille d'autoévaluation. Les informations recueillies demeurent confidentielles. Il lui est toutefois suggéré d'entreprendre cette démarche avec la conseillère ou le conseiller en RAC. Avant de commencer son autoévaluation la ou le spécialiste de contenu est invité-e à prendre le temps de répondre aux questions de réflexion qui le prépareront à l'exercice d'autoévaluation. La grille comporte différents éléments donnant les informations nécessaires

aux spécialistes de contenu afin d'entreprendre une démarche réflexive sur sa pratique et de se situer au regard des compétences professionnelles attendues.

Pour les 4 énoncés de compétence issus du référentiel de la ou du spécialiste contenu, vous pourrez retrouver les composantes suivantes dans la grille d'autoévaluation :

Les éléments de compétence	Ils décrivent la compétence sous forme de comportements spécifiques. Ils précisent les étapes ou les principales composantes de la compétence. Il y a 12 éléments de compétences dans la grille d'autoévaluation.
Le contexte de réalisation	Il permet de mieux situer la compétence au regard du champ d'application et de sa complexité. Il informe, notamment, par rapport aux ressources utilisées, aux responsabilités et au cadre réglementaire en vigueur.
Les niveaux d'appréciation	Ils représentent les différents niveaux de mobilisation des éléments de compétence. Il y a 4 niveaux d'appréciation (référence au tableau). Dans le cas où le spécialiste de contenu n'a pas eu l'occasion de mettre en pratique un élément de compétence, vous pourrez utiliser la case « non applicable ».
Les critères d'évaluation	C'est un descriptif regroupant les résultats attendus en fonction des critères de performance. Ils sont composés d'indicateurs observables associés à des qualificatifs puisés dans le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC représentant les comportements ou les habiletés attendus. Il y a 12 critères d'évaluations dans la grille, soit un par élément de compétence.
Les descripteurs	Ils qualifient les habiletés et comportements attendus. Ils sont observables et mesurables et déterminent les exigences permettant de juger de l'atteinte des éléments de compétence. Les critères de performance du profil de compétences des spécialistes de contenu ont été utilisés pour rédiger les descripteurs. Parfois, les critères de performance ont été regroupés afin de se rapprocher du contexte authentique de la pratique professionnelle des spécialistes de contenu. Les descripteurs de chaque niveau contiennent un ou plusieurs indicateurs divisés en paragraphe dans la grille.

Inspiré de Leroux et Mastracci (2015)

Rappel des éléments contenus dans la grille d'autoévaluation/d'évaluation des compétences pour la ou le spécialiste de contenu en RAC par un exemple :

<p>Énoncé de compétence</p> <p>Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>Contexte de réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller RAC ; <input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ; <input type="checkbox"/> À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail ; <input type="checkbox"/> En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur ; <input type="checkbox"/> En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Éléments de compétences

Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice

Critères d'évaluation	Niveaux d'appréciation				
	Excellent	Révélateur	Émergent	Non Observable	Non applicable
Descripteurs					
Connaissance juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu	Le spécialiste de contenu compare les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.	Le spécialiste analyse les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.	Le spécialiste identifie les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice dans son milieu.	Le spécialiste se réfère régulièrement au conseiller en RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans son milieu.	Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.

Les niveaux d'appréciation (Mastracci, 2012)	
Excellent	En tout temps, la ou le spécialiste de contenu est à l'aise de mettre en pratique de manière efficace ses capacités et de mobiliser ses ressources par une intervention, une action, etc.
Révéléteur	La ou le spécialiste de contenu est à l'aise de mettre en pratique régulièrement et de manière satisfaisante ses capacités et de mobiliser ses ressources par une intervention, une action, etc.
Émergent	La ou le spécialiste de contenu démontre de façon limitée ses capacités. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence de ses interventions, des actions attendues ou de la mobilisation de ses ressources. Il s'agit du seuil attendu.
Non observable	Les capacités ou la pratique de la ou du spécialiste de contenu dans ce domaine ne sont pas observables ou doivent être développées dans leur globalité.
À ces niveaux s'ajoute le terme « Non applicable » dans le cas où la ou le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.	

Lorsque le spécialiste de contenu a terminé de remplir la grille d'autoévaluation, il est invité à faire le bilan de ses compétences. Un bilan très simple est proposé à la fin de la grille. Avant d'entreprendre la démarche d'autoévaluation, il peut être pertinent de lui recommander de suivre la formation s'adressant aux spécialistes de contenu³¹ et de l'encourager à utiliser le portfolio proposé dans cette formation. La formation initiale de la ou du spécialiste de contenu peut également servir d'activité de perfectionnement lorsque le spécialiste de contenu a identifié certaines lacunes. Tout comme l'outil d'autoévaluation, la formation a pour assise le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu. La conseillère ou le conseiller en RAC pourra identifier et suggérer au spécialiste de contenu le ou les modules pertinents à son développement. Encore une fois à cette étape, il est recommandé que la conseillère ou le conseiller en RAC accompagne le spécialiste de contenu. Cette étape vise à partager les constats établis et permet aussi de faire le point sur les possibilités et les outils qui s'offrent au spécialiste de contenu dans le cas où des défis sont identifiés.

³¹ Formation du spécialiste de contenu conçu par le CERAC de Drummondville (2016) accessible sur le Portail des CERAC <http://ceracegeps.ca/>

CONCLUSION

Le présent guide a pour objectif d'expliquer la démarche d'évaluation des compétences dans la pratique professionnelle proposée aux spécialistes de contenu dans une perspective d'amélioration continue. Cette démarche vise à lui permettre de faire le point sur sa pratique en RAC et à déterminer des pistes d'actions en matière de développement professionnel.

Le guide précise le cadre de référence sur lequel s'appuie la démarche d'évaluation et les référentiels utilisés. Il fournit également des indications sur l'utilisation du dispositif et les modalités d'accompagnement pour la conseillère ou le conseiller en RAC.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Dupuis, M-J. (à paraître). *Conception d'un outil soutenant l'évaluation des compétences de la ou du spécialiste de contenu en RAC au Cégep de Sainte-Foy* (Essai de maîtrise en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- EDUCONSEIL. (2015). *État de la situation de la formation manquante dans les établissements d'enseignement collégial du Québec : Résultat d'une étude*. Québec.
- Jorro, A. (2007). *L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). *L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation*, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 12, n° 1, p. 131-145.
- Leroux J.L. (dir) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, Québec. Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA
- Mastracci, A. (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Montréal. Cégep Marie-Victorin

ANNEXE A
 RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC
 ET
 EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DE

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DU SPÉCIALISTE DE CONTENU EN RAC

Janvier 2015

CERAC Champlain, Drummondville, Marie-Victorin, Sainte-Foy
 Accessible sur le Portail des CERAC
 Portail des CERAC <http://ceraccegeps.ca/>

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> – Avec le soutien du CP RAC; – Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; – À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail; – En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur; – En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.
Éléments de compétences	Critères de performance
Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice	<ul style="list-style-type: none"> • Examen des caractéristiques générales de la fonction de travail et de ses conditions d'exercice; • Distinction juste des rôles et des responsabilités de chacun des membres du service de RAC; • Respect des rôles et des responsabilités assignés. • Repérage juste des enjeux de la RAC au Québec.
Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Référence juste aux lois et règlements régissant la fonction de travail; • Reconnaissance juste des conséquences de manquements à une loi ou un règlement.
Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Examen convenable des opérations et de ses conditions de réalisations; • Mise en relation des tâches requises lors des opérations de validation, d'évaluation et de formation; • Mise en relation de l'approche par compétence, les théories actuelles d'apprentissage et la RAC; • Repérage juste des avantages et défis de l'utilisation des TIC.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Évaluer les compétences de la personne candidate inscrite dans une démarche de RAC	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un contexte d’une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences tel que proposé par le MESRS; lors des étapes de l’entrevue de validation, d’évaluation et à la suite d’une prestation de formation manquante; – En tenant compte des procédures locales de reconnaissance d’acquis scolaires; – En s’appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, notamment le programme de formation collégial, les politiques institutionnelles du collège, de l’instrumentation de RAC; – À partir d’une logique de mobilisation; – À partir des outils de communication disponibles; – Dans l’établissement collégial d’appartenance ou à l’extérieur.
Éléments de compétences	Critères de performance
Porter un jugement sur la présomption du degré d’acquisition des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des outils de validation (ex. : fiches descriptives, CV du candidat) • Entretien adapté au profil du candidat • Jugement appuyé par des critères; • Jugement justifié et documenté; • Entrevue de validation menée dans le respect des principes andragogiques; • Information complète transmise au conseiller en RAC.
Évaluer la mobilisation des compétences de la personne candidate	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation adéquate des fiches d’évaluation; • Explication claire à la personne candidate des conditions de reconnaissances retenues; • Clarification des critères de performance attendus; • Démonstration d’attitudes positives et adaptées à la situation d’évaluation envers la personne candidate afin de faciliter la démonstration d’acquisition des compétences; • Planification adéquate des activités d’évaluation en fonction de la personne candidate; • Propositions variées de mode d’évaluation; • Proposition de quelques modes d’acquisition lors de la prestation de formation manquante; • Préparation appropriée et complète du matériel nécessaire à la tenue de l’activité; • Utilisation d’outils d’évaluation appropriés; • Collecte de l’ensemble des données nécessaires; • Inscription de commentaires détaillés et objectifs au dossier de la personne candidate qui justifient le résultat obtenu; • Production d’un bilan des acquis détaillé et personnalisé; • Utilisation judicieuse des TIC lors de l’évaluation des compétences à distance.
Appliquer les principes de mesure et d’évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption constante des valeurs de justice, d’équité et d’égalité; • Vérification rigoureuse de l’exactitude de l’information recueillie; • Interprétation juste des résultats en respectant les critères sur tous les éléments essentiels; • Respect des critères de validité, fiabilité et de faisabilité.

<p>Collaborer à la conception de matériel d'évaluation</p> <p>(contenu : situations d'évaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'approche harmonisée • Adéquation entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation; • Rédaction claire et précise des composantes de l'outil; • Validation des outils de mesure; • Collaboration efficace avec les divers intervenants; • Conception ou adaptation d'outils en exploitant les TIC.
<p>Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une rétroaction constructive à la personne candidate à la suite d'une évaluation; • Communication transparente et selon des délais appropriés; • Utilisation de moyens de communication appropriés selon la réalité de la personne candidate en concordance avec les critères d'évaluation.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
<p>Accompagner les personnes candidates dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avec le soutien du CP RAC; - Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur; - Selon les particularités de la démarche de RAC auprès de la personne candidate; - Dans un contexte individuel ou de groupe; - Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes; - En utilisant les TIC appropriées au besoin; - Au regard d'un programme de formation collégial; - En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés.
Éléments de compétences	Critères de performance
<p>Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recension des informations pertinentes; • Établissement de liens entre les apprentissages déjà acquis et ceux à obtenir; • Identification juste des attentes et des objectifs à atteindre; • Identification des limites et des capacités d'apprentissage du candidat; • Reconnaissance des habiletés et des attitudes de la personne accompagnée; • Rédaction d'un mandat précis; • Repérage des éléments de résistance au changement; • Adoption mutuelle du besoin d'accompagnement;
<p>Soutenir la personne candidate pour faciliter la mobilisation de ses compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix et application d'une structure d'accompagnement appropriée selon la situation et centrée sur les besoins de la personne candidate; • Établissement des règles de fonctionnement de l'accompagnement; • Utilisation de moyens appropriés selon la structure d'accompagnement (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuanciant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.); • Démonstration d'attitudes nécessaires la relation d'accompagnement (établissement d'une relation de confiance, gestion efficace et suivi constant, partage de son opinion et de son expertise, etc.); • Animation adéquate de situations de communication et de collaboration; • Utilisation judicieuse de multimédias variés pour la communication avec les divers intervenants en RAC; • Utilisation efficace d'outils et de moyens de présentation visuelle pertinents visant à mettre en valeur les applications pédagogiques; • Prise en considération des principes andragogiques.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
S'engager dans sa pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de conflits éthiques; • En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, dont le Cadre général et technique et les politiques d'évaluation des apprentissages locales; • En relation avec les intervenants du service de RAC de son cégep, les candidats, la communauté.
Éléments de compétences	Critères de performance
Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion critique dans une perspective d'amélioration continue de sa pratique professionnelle disciplinaire et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Recours à divers moyens de mise à jour de ses connaissances disciplinaires et en lien avec son rôle de spécialiste de contenu; • Participation active et constructive à des rencontres d'équipe ; • Échange constructif avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.
Agir dans le respect de l'éthique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption de valeurs qui apparaissent prioritaires dans ses relations avec autrui; • Respect constant des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats et des spécialistes de contenu; • Respect constant de la confidentialité des actions professionnelles; • Discussion constructive avec les membres de son service de RAC sur des cas pouvant causer préjudice; • Respect des décisions administratives de son établissement collégial; • Expression de ses opinions avec discernement.

EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DU CONSEILLER EN RAC - 2015

CERAC Champlain, Drummondville, Marie-Victorin, Sainte-Foy
Accessible sur le Portail des CERAC
Portail des CERAC <http://ceraccegeps.ca/>

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Collaborer à la coordination du service de la RAC de son établissement collégial	<ul style="list-style-type: none"> ● En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés. ● En relation avec les intervenants du service de RAC de son établissement collégial, les services de l'établissement collégial, les candidats et la communauté. ● Dans des situations représentatives de l'exercice de la profession. ● À partir des besoins exprimés par les gestionnaires. ● À l'aide de systèmes informatisés et de logiciels.
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Participer à la planification des services	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse juste des besoins et des ressources en RAC. ● Détermination précise des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en place. ● Consultation appropriée des personnes impliquées. ● Collaboration appropriée à l'élaboration du plan de service RAC.
2. Superviser le déroulement des activités de RAC	<ul style="list-style-type: none"> ● Distinction juste des rôles et des responsabilités de chacun des membres de l'équipe ou du groupe. ● Respect des rôles et des responsabilités assignés. ● Manifestation de leadership, de diplomatie et de disponibilité. ● Vérification adéquate du déroulement des activités. ● Détermination précise des suivis à donner. ● Collaboration dans l'exécution des tâches du service de RAC de son établissement collégial.
3. Animer des rencontres avec les intervenants du service de RAC de son établissement collégial	<ul style="list-style-type: none"> ● Préparation appropriée et complète du matériel nécessaire à la tenue de l'activité. ● Utilisation de moyens propices pour assurer une animation dynamique et intéressante pour les intervenants présents.
4. Participer à l'élaboration et au suivi des budgets en lien avec le service de RAC de son établissement collégial	<ul style="list-style-type: none"> ● Collecte efficace des données pertinentes. ● Vérification rigoureuse de l'exactitude de l'information produite.
5. Participer à l'évaluation du fonctionnement du service	<ul style="list-style-type: none"> ● Interprétation juste des résultats. ● Utilisation appropriée de mode d'évaluation. ● Analyse juste des points forts et des aspects à améliorer. ● Détermination de moyens appropriés en vue d'améliorer le fonctionnement du service.

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Accompagner les spécialistes de contenu et les candidats en RAC	<ul style="list-style-type: none"> ● Selon les particularités de la démarche de RAC auprès du candidat et du spécialiste de contenu. ● Dans un contexte individuel ou de groupe. ● Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes. ● En adoptant des actions pédagogiques et andragogiques. ● En utilisant les TIC appropriées. ● Selon une approche éthique et professionnelle. ● Selon les mandats, politiques et règlements.
	Éléments de la compétence
1. Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> ● Recension des informations pertinentes. ● Repérage juste des attentes, des besoins et de leurs priorités auprès des spécialistes de contenu et les candidats. ● Établissement de liens entre les diverses informations obtenues. ● Établissement d'un mandat précis et mutuel.
2. Soutenir le spécialiste de contenu et la candidate ou le candidat en RAC	<ul style="list-style-type: none"> ● Établissement d'une stratégie appropriée en fonction des habiletés et attitudes de la personne accompagnée. ● Établissement des règles de fonctionnement de l'accompagnement. ● Manifestation d'attitudes favorisant l'accompagnement (ex. : établissement d'une relation de confiance, gestion efficace et suivi constant, partage de son opinion et de son expertise). ● Prise en considération des principes andragogiques.
3. Coordonner les travaux des spécialistes de contenu dans l'élaboration du matériel d'évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordination adéquate de l'ensemble des étapes du processus pour le développement de l'instrumentation. ● Explication claire du processus aux personnes impliquées dans le développement de l'instrumentation. ● Pertinence du soutien offert aux spécialistes de contenu dans l'élaboration de l'instrumentation. ● Animation efficace de l'équipe de travail. ● Stratégies de communication efficaces mises en place. ● Transmission pertinente de l'information et des documents aux personnes concernées.

ANNEXE B
EXTRAIT DE LA POLITIQUE D'ÉVALUATION DES PROFESSEURS DU CÉGEP
DE SAINTE-FOY

5.13



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3
(418) 659-6600 www.cegep-ste-foyqc.ca

**POLITIQUE D'ÉVALUATION
DES PROFESSEURS**

POUR LE DÉVELOPPEMENT,
LE SOUTIEN ET LA RECONNAISSANCE
DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

2014

Adoptée en 2007, dernières modifications adoptées par le conseil d'administration du Cégep de Sainte-Foy en 2014.

PRÉAMBULE

La *Politique d'évaluation des professeurs* s'inscrit dans la poursuite des orientations privilégiées par les plans de développement¹ de notre établissement. Nous avons tous eu maintes fois l'occasion de constater que le Cégep de Sainte-Foy est riche de la compétence et de l'expertise de chacun des membres de son personnel, riche de la collaboration développée entre eux et du souci de bien faire qu'ils manifestent. Cette richesse assure le succès de nos réalisations et est un gage de la qualité de l'enseignement et des services offerts. Aussi, reconnaissant le souci de la qualité, celui de l'amélioration continue et celui d'assurer la pertinence des actions qui caractérisent les membres de son personnel, il importe au Collège de donner l'occasion à chacun de poursuivre le développement de ses possibilités.

Cette préoccupation se traduit également dans la *Politique de gestion des ressources humaines* qui précise que la direction du Collège doit :

- donner à chaque membre du personnel l'occasion de faire le point sur la qualité de sa contribution par une évaluation régulière ;
- encourager et soutenir les membres du personnel dans leur démarche de développement de leurs compétences professionnelles².

La *Politique d'évaluation des professeurs* cherche donc à prolonger les engagements exprimés dans ces documents en mettant en place un processus favorisant le développement, le soutien et la reconnaissance de la compétence professionnelle. Elle prend appui sur des pratiques déjà en place en matière d'évaluation des professeurs au Collège, notamment au regard de l'évaluation du professeur non permanent, et s'inscrit dans le respect de la convention collective. La *Politique d'évaluation des professeurs* établit les principes sur lesquels elle repose, les objectifs qu'elle poursuit et le cadre qui en circonscrit les conditions de mise en œuvre et d'application.

1. LES PRINCIPES DE LA POLITIQUE

Quatre principes sont à la base de la *Politique d'évaluation des professeurs* et en orientent la mise en œuvre.

- Assurer la qualité de la formation offerte aux étudiants constitue une responsabilité partagée. Pour le Collège, celle-ci se traduit dans la mise en place, de façon continue, de conditions favorables à l'enseignement et à l'apprentissage. Le professeur, quant à lui, a la responsabilité de mettre en œuvre de bonnes pratiques professionnelles. L'évaluation offre une occasion privilégiée d'y veiller.
- L'évaluation s'inscrit dans une perspective de développement professionnel. À la suite des démarches menées dans ce cadre, le Collège met en place des activités d'aide et de perfectionnement liées aux besoins des professeurs en fonction de leur contexte d'enseignement. Il lui importe de déployer les efforts nécessaires pour que soient disponibles les ressources et les moyens essentiels à un suivi efficace.
- L'évaluation permet de témoigner de la qualité de l'action professionnelle des professeurs du Cégep de Sainte-Foy, de reconnaître leurs réalisations et s'inscrit dans une perspective de valorisation.

¹ *Plan de développement 2004-2009*, Cégep de Sainte-Foy, juin 2004 et *Plan de développement 2009-2014*, Cégep de Sainte-Foy, 2009.

² *Politique de gestion des ressources humaines*, Cégep de Sainte-Foy, avril 1995, page 2.

- Le Collège a la responsabilité de développer un processus d'évaluation qui est crédible et fiable et qui repose sur des moyens pertinents. Il a aussi la responsabilité de mettre en place un processus équitable s'établissant dans un climat de confiance, de respect et de confidentialité.

2. LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE

- Fournir au professeur des données pertinentes pour lui permettre de faire le point sur son enseignement et sur sa contribution à la vie collégiale.
- Soutenir le professeur dans sa démarche de développement professionnel et, éventuellement, l'aider à prévenir ou surmonter les difficultés, par des activités d'aide et de perfectionnement adaptées à ses besoins.
- Fournir à la direction des données pertinentes pour appuyer la décision en ce qui a trait au maintien ou au retrait de la priorité d'emploi.

3. LE CHAMP D'APPLICATION

Le processus d'évaluation s'adresse à tous les professeurs du secteur régulier ou de la formation continue qui donnent des cours crédités, qu'ils soient à l'emploi du Collège à temps plein, à temps partiel ou à titre de chargé de cours.

4. LES OBJETS D'ÉVALUATION

Les compétences attendues du professeur constituent³ les objets d'évaluation de la politique.

LES COMPÉTENCES ATTENDUES PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT

Planifier (planification)

- Rédiger un plan de cours respectant le plan cadre ou le devis de cours, la *Politique d'évaluation des apprentissages*, les autres politiques institutionnelles ainsi que les règles départementales et de la formation continue concernées.
- Identifier les objectifs à poursuivre en tenant compte des devis institutionnels de même que ministériels dans le cadre d'un programme menant à un DEC.
- Déterminer des contenus de cours adéquats aux objectifs poursuivis.
- Déterminer des stratégies pédagogiques pertinentes aux objectifs poursuivis et aux caractéristiques des étudiants.
- Choisir, élaborer ou adapter le matériel pédagogique approprié.
- Déterminer les moyens d'évaluation conformément aux règles institutionnelles, des programmes, départementales et de la formation continue concernées.
- Ces moyens permettent au professeur notamment d'offrir aux étudiants une rétroaction efficace et d'adapter son enseignement, de même qu'ils permettent d'apprécier adéquatement et équitablement les apprentissages des étudiants.

³ La *Politique de gestion des ressources humaines* et la *Convention collective des professeurs* ont constitué les documents de référence pour la détermination des compétences attendues du professeur.

Intervenir (prestation et encadrement)

- Construire un environnement pédagogique propice aux apprentissages.
- Mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui captent, soutiennent l'attention et facilitent l'apprentissage des étudiants.
- Utiliser des instruments d'évaluation appropriés.
- Adopter des comportements qui favorisent la relation pédagogique.
- Manifester une attitude de confiance en la capacité de réussir de la majorité des étudiants.
- Être attentif aux besoins particuliers des étudiants et les diriger, au besoin, vers les services d'aide (pédagogique, psychologique, financier, aide à l'apprentissage, etc.) ou, dans le cas de la formation continue, le conseiller pédagogique concerné.
- Offrir un encadrement et, selon les exigences particulières liées au titre d'emploi, une disponibilité qui permettent de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages.

LES COMPÉTENCES ATTENDUES VIS-À-VIS DE LA VIE COLLÉGIALE (CONTRIBUTION ET ADAPTATION AU MILIEU)

- Respecter les décisions, les règles et les politiques institutionnelles, départementales ou de la formation continue ainsi que les modalités qui encadrent la mise en œuvre des programmes et des pratiques pédagogiques.
- Utiliser une langue de qualité dans ses communications orales et écrites.
- Participer⁴, pour le professeur de l'enseignement régulier :
 - aux journées pédagogiques organisées par le Collège à l'intention des professeurs,
 - aux rencontres départementales,
 - aux différentes tâches du département,
 - aux rencontres d'un comité de programme pour lequel le professeur a été désigné par son département.
- Participer⁵, pour le professeur à temps complet ou à temps partiel de la formation continue :
 - aux journées pédagogiques organisées par le Collège à l'intention des professeurs,
 - aux rencontres de la formation continue pour la mise en œuvre des programmes.
- Manifester du respect et de l'ouverture envers les membres de la communauté collégiale.
- Se concerter⁶ et collaborer avec ses collègues et les autres membres du personnel.
- Maintenir ou acquérir les compétences requises pour l'accomplissement de son travail, tant pédagogiques que disciplinaires.
- Ne pas se placer en situation de conflit d'intérêts, d'abus de pouvoir et de harcèlement de quelque nature que ce soit.
- Respecter l'intégrité des personnes et de l'institution.
- Éviter toute situation susceptible de porter préjudice ou d'entacher la réputation des personnes et du Collège.

L'évaluation pourrait porter sur d'autres aspects qui sont spécifiques à l'enseignement dans une discipline. Si tel est le cas, ces aspects doivent faire l'objet d'une entente entre le Collège et le Syndicat ; les professeurs évalués en sont informés avant que ne débute le processus d'évaluation.

⁴ Le professeur est tenu de participer au prorata de sa charge d'enseignement.

⁵ Le professeur est tenu de participer au prorata de sa charge d'enseignement.

⁶ Puisque le département et les comités de programme sont les lieux reconnus de la concertation, celle-ci est une exigence propre du secteur de l'enseignement régulier.

GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE LA OU DU SPÉCIALISTE DE CONTENU À L'INTENTION DE LA
CONSEILLÈRE OU DU CONSEILLER EN RAC

Questions préparatoires (à remplir seulement par la ou le spécialiste de contenu)

Avant de remplir la grille, la ou le spécialiste de contenu est invité(e) à répondre aux questions préparatoires. Cette première réflexion la ou le prépare à l'exercice d'autoévaluation.

Quelle est votre vision du rôle en tant que spécialiste de contenu... envers le candidat ? Envers la conseillère ou le conseiller pédagogique ? Envers l'environnement externe (démarchage, partenariat) ?
Comment percevez-vous vos tâches à titre de spécialiste de contenu ? (vos habiletés, vos capacités et les défis rencontrés)
Selon vous, quelles sont les trois tâches les plus importantes d'un spécialiste de contenu ?
Comment vous est-il possible d'améliorer votre pratique à titre de spécialiste de contenu en RAC ?

Consignes pour la conseillère ou le conseiller en RAC

Nous vous invitons à remplir ce questionnaire d'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu.

Pour remplir le questionnaire, sélectionnez pour chaque élément de compétence les descripteurs qui représentent le mieux la pratique (intervention, attitude, habileté) de la ou du spécialiste de contenu. Pour le même élément de compétence, les indicateurs peuvent se retrouver dans différents niveaux.

Éléments de compétences : 3- Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent	Non Observable	Non applicable
Description exhaustive des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu	Le spécialiste de contenu fait un examen pertinent des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction. Il peut expliquer adéquatement ses tâches à chaque étape de la démarche en RAC et faire des liens avec l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu fait un examen convenable des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction. Il fait des liens pertinents entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu identifie les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction. Il fait quelques liens entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.	Avec l'aide du conseiller en RAC, le spécialiste de contenu peut nommer les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction. Il connaît ses tâches cependant, il fait peu ou pas de liens avec les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC	Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique.
Commentaires/Justifications					

Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le Guide explicatif pour l'évaluation des compétences professionnelles de la ou du spécialiste de contenu en RAC à l'intention de la conseillère ou du conseiller en RAC

Légende des niveaux d'appréciation de la grille d'évaluation

Les niveaux d'appréciation (Mastracci, 2012)	
Excellent	En tout temps, la ou le spécialiste de contenu est à l'aise de mettre en pratique de manière efficace ses capacités et de mobiliser ses ressources par une intervention, une action, etc.
Révéléteur	La ou le spécialiste de contenu est à l'aise de mettre en pratique régulièrement et de manière satisfaisante ses capacités et de mobiliser ses ressources par une intervention, une action, etc.
Émergent	La ou le spécialiste de contenu démontre de façon limitée ses capacités. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence de ses interventions, des actions attendues ou de la mobilisation de ses ressources. Il s'agit du seuil attendu.
Non observable	Les capacités ou la pratique de la ou du spécialiste de contenu dans ce domaine ne sont pas observables ou doivent être développées dans leur globalité.
À ces niveaux s'ajoute le terme « Non applicable » dans le cas où la ou le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre en pratique cet élément de compétence.	

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Analyser la situation de travail du spécialiste de contenu	<input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller RAC ; <input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ; <input type="checkbox"/> À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail ; <input type="checkbox"/> En tenant compte des documents officiels, ministériels ou de toute autre instance, notamment des lois, de règlements, de normes et de codes en vigueur ; <input type="checkbox"/> En appliquant/respectant les lois et les règlements officiels, ministériels et propres au cégep.

Élément de compétence : 1. Caractériser la fonction de travail et ses conditions d'exercice

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
Analyse juste des caractéristiques de la fonction de travail et des conditions d'exercice du spécialiste de contenu	<p>Le spécialiste de contenu analyse les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice selon le contexte.</p> <p>Le spécialiste de contenu intervient en faisant une analyse juste et en respectant les rôles et les responsabilités de chacun des membres de l'équipe, y compris les siens.</p>	<p>Le spécialiste de contenu compare les caractéristiques de sa fonction de travail et conditions d'exercice selon le contexte et les milieux.</p> <p>Le spécialiste de contenu fait une distinction juste en respectant son rôle, ses responsabilités et ceux des autres membres du service RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie les caractéristiques de sa fonction de travail et des conditions d'exercice dans son milieu.</p> <p>Le spécialiste de contenu connaît son rôle et ses responsabilités et sommairement ceux des autres membres du service RAC.</p> <p>Il peut y avoir confusion dans le respect des rôles et responsabilités des intervenants en RAC, y compris les siens.</p>	<p>Le spécialiste de contenu se réfère régulièrement au conseiller RAC pour identifier les fonctions de travail et les conditions d'exercice dans son milieu.</p> <p>Le spécialiste de contenu connaît partiellement son rôle et ses responsabilités et ceux des autres.</p> <p>Il y a confusion dans le respect des rôles et responsabilités des intervenants en RAC y compris les siens, limitant une juste compréhension.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>

	Le spécialiste de contenu porte un regard critique et juste en lien avec les enjeux de la RAC au Québec.	Le spécialiste de contenu comprend les enjeux de la RAC au Québec.	Le spécialiste de contenu peut nommer quelques enjeux en lien avec la RAC.	Le spécialiste de contenu ne connaît pas les enjeux de la RAC au Québec.	
Commentaires/justifications					

Élément de compétence : 2. Se référer à la réglementation relative à l'exercice de la fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Interprétation juste du cadre réglementaire relatif à la fonction de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>Le spécialiste de contenu intervient dans le respect du cadre réglementaire et en se référant aux lois et règlements régissant la fonction de travail et en expliquant les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu se réfère de manière juste aux lois et règlements régissant la fonction de travail et il identifie les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu peut se référer à la plupart des lois et des règlements sans être en mesure d'identifier l'ensemble des conséquences d'un manquement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu se réfère, avec l'aide du conseiller RAC ou d'un autre intervenant en RAC, aux lois et règlements qui régissent la fonction de travail et pour identifier les conséquences d'un manquement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Élément de compétence : 3. Nommer les tâches et les opérations liées à sa fonction de travail

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Description juste des tâches et opérations liées à la fonction de travail du spécialiste de contenu</p>	<p>Le spécialiste de contenu fait un examen pertinent des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction.</p> <p>Il peut expliquer adéquatement ses tâches à chaque étape de la démarche en RAC et faire des liens avec l'approche par compétence et les principes de la RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu fait un examen convenable des opérations et des conditions de réalisations liées à sa fonction.</p> <p>Il fait des liens pertinents entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction.</p> <p>Il fait quelques liens entre ses tâches, les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.</p>	<p>Avec l'aide du conseiller en RAC, le spécialiste de contenu peut nommer les opérations et les conditions de réalisation liées à sa fonction.</p> <p>Il connaît ses tâches cependant, il fait peu ou pas de liens avec les étapes de la démarche en RAC, l'approche par compétence et les principes de la RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Évaluer les compétences de la personne candidate inscrite dans une démarche de RAC	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dans un contexte d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences tel que proposé par le ministère ; lors des étapes de l'entrevue de validation, d'évaluation et à la suite d'une prestation de formation manquante ; <input type="checkbox"/> En tenant compte des procédures locales de reconnaissance d'acquis et de compétences ; <input type="checkbox"/> En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, notamment le programme de formation collégial, les politiques institutionnelles du collège, de l'instrumentation de RAC ; <input type="checkbox"/> À partir d'une logique de mobilisation ; <input type="checkbox"/> À partir des outils de communication disponibles ; <input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur.

Élément de compétence : 1. Porter un jugement sur la présomption du degré d'acquisition des compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Recommandation adéquate à la suite de l'entrevue de validation en considérant le degré d'acquisition des compétences de la personne candidate</p>	<p>Le spécialiste de contenu utilise de manière efficace les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.).</p> <p>Tout au long de l'entretien, il fait les ajustements nécessaires pour s'adapter au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.), dans le respect des principes andragogiques.</p> <p>Il précise son jugement en expliquant clairement sa décision basée sur les critères et par une documentation complète.</p> <p>Il transmet une information complète et détaillée au conseiller RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu utilise de manière adéquate les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.).</p> <p>Au moment de l'entretien, il s'adapte au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.) et mène l'entrevue dans le respect des principes andragogiques.</p> <p>À la suite de la validation, son jugement s'appuie sur des critères, il justifie son avis et documente avec pertinence.</p> <p>Il transmet une information complète au conseiller RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu connaît les outils de validation (fiches descriptives, dossier du candidat, guide d'entrevue, etc.), mais les utilise peu ou pas du tout durant l'entrevue de validation.</p> <p>Au moment de l'entretien, il démontre une ouverture envers le candidat sans égard au principe andragogique.</p> <p>À la suite de la validation, son jugement s'appuie partiellement sur des critères ou sa justification est peu élaborée ou la documentation est lacunaire.</p> <p>Il manque certaines informations dans sa transmission au conseiller RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu connaît peu les outils de validation et leur utilité lors d'une entrevue de validation.</p> <p>Au moment de l'entretien, il s'en tient à son style d'intervention sans égard au profil du candidat (utilisation des TIC, vocabulaire, ouverture, etc.).</p> <p>À la suite de la validation, son jugement est peu appuyé sur des critères et est peu ou pas documenté.</p> <p>Il manque plusieurs informations dans sa transmission au conseiller RAC.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Élément de compétence : 2. Évaluer la mobilisation des compétences de la personne candidate

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Interventions appropriées menant à l'évaluation de la mobilisation des compétences de la personne candidate</p>	<p>Le spécialiste de contenu s'assure que la personne candidate comprenne toutes les informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, il prépare de manière appropriée et complète tout le matériel nécessaire.</p> <p>Il utilise un mode d'évaluation adaptée au besoin et au contexte et il suggère des améliorations à apporter.</p> <p>Il démontre une attitude positive et adaptée envers la personne candidate.</p> <p>Il complète les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant de manière détaillée et complète les résultats obtenus.</p>	<p>Le spécialiste de contenu s'assure que la personne candidate reçoive toutes les informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, il prépare correctement tout le matériel nécessaire.</p> <p>Il utilise un mode d'évaluation adéquat et s'ajuste au besoin et au contexte.</p> <p>Il démontre une attitude positive envers la personne candidate.</p> <p>Il complète les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant les résultats obtenus.</p>	<p>Le spécialiste de contenu s'assure que la personne candidate reçoive la majorité des informations nécessaires à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Au moment de l'évaluation, il prépare qu'en partie le matériel nécessaire.</p> <p>Il utilise le mode d'évaluation suggéré, mais s'ajuste parfois au besoin et au contexte.</p> <p>Il démontre une attitude correcte (courtoise et polie) envers la personne candidate.</p> <p>Il complète sommairement les fiches d'évaluation conformément aux exigences prévues et dans le respect des principes de la RAC en justifiant partiellement les résultats obtenus.</p>	<p>Le spécialiste de contenu donne à la personne candidate certaines informations pertinentes à la réalisation de la condition de reconnaissance.</p> <p>Parfois, au moment de l'évaluation, il constate qu'il n'a pas préparé tout le matériel nécessaire.</p> <p>Il utilise le mode d'évaluation suggéré sans égard au besoin ni au contexte.</p> <p>Il démontre peu d'ouverture envers la personne candidate.</p> <p>Il manque plusieurs informations dans les fiches d'évaluation ou les commentaires et justifications sont incomplets, inadéquats ou non pertinents.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
	Il s'assure de faire correctement tous les suivis administratifs nécessaires et dans les délais prévus (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).	Il s'assure de faire correctement tous les suivis administratifs nécessaires (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).	Il fait régulièrement les suivis nécessaires et il peut parfois manquer certains documents ou interventions (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).	Il fait les suivis administratifs nécessaires à la demande du conseiller RAC et il manque fréquemment des documents ou interventions lors (ex. : bilan à la personne candidate, remise des notes, dépôt des pièces justificatives, etc.).	
Commentaires/justifications					

Élément de compétence : 3. Appliquer les principes de mesure et d'évaluation

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Démonstration rigoureuse des principes de mesure et d'évaluation</p>	<p>Le spécialiste de contenu intervient constamment en démontrant des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC.</p> <p>Il vérifie de manière rigoureuse l'exactitude de l'information recueillie et sait en faire une interprétation juste et détaillée des résultats.</p> <p>Il pose une appréciation exhaustive de la mobilisation de la compétence par la personne candidate en respectant en tout temps les principes d'évaluation et les critères de validité, fiabilité et de faisabilité.</p>	<p>Le spécialiste de contenu adopte des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure d'évaluation en RAC.</p> <p>Il vérifie de manière rigoureuse l'exactitude de l'information recueillie et sait faire une interprétation juste des résultats.</p> <p>Il pose une appréciation adéquate de la mobilisation de la compétence par la personne candidate dans le respect des principes d'évaluation et des critères de validité, fiabilité et de faisabilité.</p>	<p>Le spécialiste de contenu applique la plupart du temps des valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC.</p> <p>Il vérifie sommairement l'exactitude de l'information recueillie ou en fait une interprétation partielle des résultats.</p> <p>Il pose une appréciation adéquate de la mobilisation de la compétence par la personne candidate dans le respect des principes d'évaluation, sans être familier avec les critères de validité, fiabilité et de faisabilité.</p>	<p>Les valeurs de justice, d'équité, d'égalité et de respect des principes de mesure et d'évaluation en RAC ne sont pas toujours prioritaires lorsque le spécialiste de contenu évalue une personne candidate.</p> <p>Il traite l'information recueillie partiellement et l'interprétation des résultats peut être imprécise ou erronée.</p> <p>Il effectue une appréciation de la mobilisation de la compétence par la personne candidate sans égard aux principes d'évaluation et aux critères de validité, fiabilité et de faisabilité.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Éléments de compétences : 4. Collaborer à la conception de matériel d'évaluation

Critère d'évaluation	Excellent	Révéléateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
Participation active à la conception de matériel d'évaluation	<p>Par une implication efficace en collaboration avec les divers intervenants, le spécialiste de contenu rédige de manière claire et rigoureuse les composantes de l'évaluation. Il fait preuve d'innovation dans la conception ou l'adaptation d'un ou d'outils recherchés et adaptés.</p> <p>Il vérifie de manière judicieuse la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation et coordonne sa validation.</p>	<p>Par une collaboration efficace avec les divers intervenants, le spécialiste de contenu rédige de manière claire et précise les composantes de l'évaluation. Il conçoit ou adapte un ou des outils pertinents.</p> <p>Il s'assure de la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation et s'implique lors de sa validation.</p>	<p>En collaboration avec les divers intervenants, le spécialiste de contenu rédige de manière correcte les composantes de l'évaluation. Il conçoit ou adapte un ou des outils de mesures convenables et participe à sa validation.</p> <p>Il peut y avoir quelques incohérences entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation.</p>	<p>Sous l'initiative des divers intervenants, le spécialiste de contenu participe à la rédaction des composantes de l'évaluation. Il propose des idées pour la conception ou l'adaptation d'un ou des outils de mesures.</p> <p>Il n'est pas en mesure d'évaluer la cohérence entre l'outil de mesure et les critères d'évaluation.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
Commentaires/justifications					

Élément de compétence : 5. Communiquer les résultats attendus et les rétroactions au regard de l'acquisition des compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p><u>Communication adéquate auprès de la personne candidate</u></p>	<p>Le spécialiste de contenu démontre d'excellentes habiletés de communication par l'utilisation de moyens favorisant la relation spécialiste-candidat et adaptées à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Sa communication auprès de la personne candidate est faite avec aisance et authenticité. Les rétroactions formulées sont constructives à la suite d'une évaluation et se font dans de courts délais.</p>	<p>Le spécialiste de contenu démontre de bonnes habiletés de communication par l'utilisation de moyens appropriés et adaptés à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Sa communication auprès de la personne candidate est authentique, les rétroactions formulées sont constructives à la suite d'une évaluation et se font dans des délais appropriés.</p>	<p>Le spécialiste de contenu démontre certaines habiletés de communication par l'utilisation de moyens appropriés et majoritairement adaptés à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Sa communication auprès de la personne candidate est adéquate, les rétroactions formulées à la suite d'une évaluation sont parfois constructives et se font dans des délais raisonnables.</p>	<p>Le spécialiste de contenu démontre peu d'habiletés de communication. Il communique habituellement toujours de la même façon et utilise parfois des moyens appropriés ou adaptés à la réalité de la personne candidate.</p> <p>Sa communication auprès de la personne candidate est parfois inadéquate et il y a peu ou pas de rétroactions formulées à la suite d'une évaluation.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
Accompagner les candidates et candidats dans le processus de validation, d'évaluation et de formation manquante.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Avec le soutien du conseiller en RAC ;<input type="checkbox"/> Dans l'établissement collégial d'appartenance ou à l'extérieur ;<input type="checkbox"/> Selon les particularités de la démarche de RAC auprès de la candidate ou du candidat ;<input type="checkbox"/> Dans un contexte individuel ou de groupe ;<input type="checkbox"/> Dans un contexte de changements ou de résolution de problèmes ;<input type="checkbox"/> En utilisant les TIC appropriées au besoin ;<input type="checkbox"/> Au regard d'un programme de formation collégiale ;<input type="checkbox"/> En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés.

Élément de compétence : 1. Analyser le portrait des situations nécessitant un accompagnement

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Interprétation juste de la situation de la personne candidate et de ses besoins d'accompagnement</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie avec la personne candidate et de manière juste ses objectifs à atteindre de même que ses attentes, ses capacités, ses habiletés, ses limites, et ses résistances au regard des compétences acquises et celles à acquérir.</p> <p>Avec la personne candidate, il analyse et fait le bilan du besoin d'accompagnement. Il s'assure d'une entente mutuelle sur le besoin d'accompagnement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie de manière juste les objectifs à atteindre, les attentes, les capacités, les habiletés, les limites, et les résistances de la personne candidate.</p> <p>À partir de l'analyse de l'ensemble des informations pertinentes recueillies, il fait un bilan et s'entend avec la personne candidate sur le besoin d'accompagnement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie les objectifs à atteindre, il fait un bilan et propose à la personne candidate le besoin d'accompagnement.</p>	<p>Le spécialiste de contenu identifie les objectifs à atteindre et il en fait part à la personne candidate.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Élément de compétence : 2. Soutenir la personne candidate pour faciliter la mobilisation de ses compétences

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p><u>Démonstration d'attitudes et utilisation de stratégies adéquates facilitant la mobilisation des compétences de la personne candidate.</u></p>	<p>Avec la personne candidate, le spécialiste de contenu établit clairement les règles de fonctionnement de l'accompagnement.</p> <p>Il utilise efficacement des moyens appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.) et en s'adaptant continuellement selon la situation et les besoins de la personne candidate</p> <p>Il démontre efficacement les attitudes nécessaires à la relation d'accompagnement.</p> <p>Il intervient de manière innovante par une utilisation efficace et adaptée des outils et des moyens pédagogiques et basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>Le spécialiste de contenu établit clairement les règles de fonctionnement de l'accompagnement et les transmet à la personne candidate pour accord.</p> <p>Le spécialiste utilise des moyens variés et appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.).</p> <p>Il démontre correctement les attitudes nécessaires à la relation d'accompagnement.</p> <p>Il intervient de manière adéquate par un choix efficace d'outils et de moyens pédagogiques et basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>Le spécialiste de contenu nomme les règles de fonctionnement de l'accompagnement à la personne candidate.</p> <p>Le spécialiste utilise quelques moyens appropriés selon la structure d'accompagnement choisie (en questionnant, recadrant, clarifiant, nuancant, reformulant, résumant, synthétisant, donnant de la rétroaction, réalisant des activités de soutien, etc.).</p> <p>Il démontre quelques attitudes de base à la relation d'accompagnement.</p> <p>Il choisit des outils et de moyens pédagogiques la plupart du temps convenant aux interventions et parfois basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>Le spécialiste de contenu établit peu ou pas de règle au sujet du fonctionnement de son accompagnement.</p> <p>Le spécialiste utilise différents moyens sans égard à la structure d'accompagnement à privilégier.</p> <p>La démonstration des attitudes de base nécessaires à la relation d'accompagnement est absente.</p> <p>Le choix des outils et des moyens pédagogiques dans son intervention sont rarement basés sur les principes andragogiques.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique.</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Énoncé de compétence	Contexte de réalisation
S'engager dans sa pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="558 302 915 329">☐ À partir de conflits éthiques ;<li data-bbox="558 334 2022 402">☐ En s'appuyant sur la réglementation pertinente et les documents de référence appropriés, dont le Cadre général-cadre technique et les politiques d'évaluation des apprentissages locales ;<li data-bbox="558 407 1629 435">☐ En relation avec les intervenants du service de RAC de son cégep, les candidats, la communauté.

Élément de compétence : 1. Actualiser son expertise comme spécialiste de contenu

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Démarche pertinente de recherche de moyens pour actualiser sa pratique</p>	<p>Le spécialiste de contenu entreprend une démarche réfléchie d'amélioration de sa pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>Il varie les moyens de mise à jour et initie des échanges constructifs avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.</p>	<p>Le spécialiste de contenu fait une réflexion judicieuse dans une perspective d'amélioration de sa pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>Il a recours à divers moyens de mise à jour et participe activement à des échanges constructifs avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.</p>	<p>Le spécialiste de contenu fait une réflexion appropriée dans une perspective d'amélioration de sa pratique professionnelle (disciplinaire et RAC).</p> <p>Il explore divers moyens de mise à jour et participe à des échanges avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.</p>	<p>À la demande du conseiller en RAC, le spécialiste de contenu examine les possibilités d'amélioration de sa pratique professionnelle (disciplinaire et RAC)</p> <p>Il participe peu aux échanges avec ses pairs et le conseiller en RAC sur sa pratique professionnelle.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément de compétence en pratique</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

Éléments de compétences : 2. Agir dans le respect de l'éthique professionnelle

Critère d'évaluation	Excellent	Révélateur	Émergent (seuil attendu)	Non observable	Non applicable
<p>Manifestation adéquate de comportement et d'attitudes respectant l'éthique professionnelle telle qu'elle est définie dans la politique institutionnelle du cégep.</p>	<p>Le spécialiste de contenu démontre, en tout temps, par ses comportements et attitudes, une ouverture et un respect des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires.</p> <p>En tout temps, il respecte la confidentialité dans ses actions professionnelles et relève les situations où il y a un non-respect de la confidentialité.</p> <p>Il démontre des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de son milieu de travail.</p> <p>Il exprime toujours ses opinions avec discernement et il initie des discussions constructives sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>Le spécialiste de contenu agit constamment en respectant les opinions, les croyances et les caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires.</p> <p>En tout temps, il respecte la confidentialité dans ses actions professionnelles.</p> <p>Il adopte des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de son milieu de travail.</p> <p>Il exprime ses opinions avec discernement et il discute de manière constructive sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>Le spécialiste de contenu agit habituellement en respectant les opinions, les croyances et les caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires.</p> <p>La majorité du temps, il respecte la confidentialité dans ses actions professionnelles.</p> <p>Il adopte la plupart du temps des valeurs favorisant les relations avec autrui et en cohérence avec celles de son milieu de travail.</p> <p>Il exprime ses opinions et il démontre une ouverture à discuter sur les situations pouvant causer préjudice.</p>	<p>Le spécialiste de contenu peut avoir des comportements ou attitudes démontrant un non-respect des opinions, des croyances et des caractéristiques individuelles des candidats, des collègues et des partenaires.</p> <p>Dans certaines situations, il ne respecte pas la confidentialité dans ses actions professionnelles.</p> <p>Il y a des situations démontrant une incohérence entre ses valeurs, celles favorisant les relations avec autrui ou celles de son milieu de travail.</p> <p>Il exprime ses opinions clairement sans discernement et sans considérer si la situation peut causer préjudice.</p>	<p>Le spécialiste de contenu n'a pas encore eu l'occasion de mettre cet élément en pratique</p>
<p>Commentaires/justifications</p>					

À la fin, la ou le spécialiste de contenu est invité(e) à rédiger son bilan en répondant aux questions suivantes (à remplir seulement par la ou le spécialiste de contenu) :

Bilan de l'autoévaluation

Quel(s) constat(s) faites-vous de cette autoévaluation ?
Quels sont les acquis ou forces qui se dégagent de cette évaluation ?
Que souhaitez-vous consolider, actualiser, améliorer ou développer ?
Préciser deux objectifs professionnels à atteindre. Comment vous avez l'intention de les réaliser et quel soutien avez-vous besoin ?
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
Indiquez les thèmes de perfectionnement ou de formation qui vous aideraient à améliorer ou actualiser votre pratique.

