

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Proposition pour fixer un seuil de réussite dans
l'évaluation des compétences lors d'un stage

par

Julie Lyne Leroux

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

Novembre 1999

© Julie Lyne Leroux, 1999

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, il me semble important d'expliquer comment s'est développé l'intérêt pour ce sujet de recherche. Aussi, j'aimerais formuler certains remerciements.

Depuis le début des années 1990, j'ai eu la chance de travailler avec toute l'équipe d'enseignants du département de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme. Cette équipe, toujours impliquée dans l'amélioration des outils de stage, a travaillé à expérimenter des outils de stage conçus par une équipe de chercheurs du département. L'intérêt ayant suscité chez moi la problématique entourant le jugement et la décision en stage qui revenait fréquemment lors de nos rencontres à la suite des stages de formation, a été l'élément déclencheur de ce projet.

Je tiens donc à remercier cette équipe d'enseignants qui a été pour moi une grande source d'inspiration et de motivation. Plus particulièrement, Madame Natalie Lamarche, coordonnatrice des stages, pour ses conseils précieux, et Monsieur Gilles Cantin pour son intérêt, sa disponibilité et la confiance qu'il a su m'accorder quant à ce projet.

Aussi je désire remercier le Cégep de Saint-Hyacinthe, et plus particulièrement toute l'équipe d'enseignantes de Techniques d'éducation en services qui a su me faire confiance et me permettre de poursuivre les travaux de recherche commencés.

J'aimerais remercier Monsieur Robert Howe, mon tuteur du cours PED 851, qui a su m'aider à me diriger au coeur de la problématique. Il a su à chacune de nos rencontres

manifester beaucoup d'intérêt pour mon sujet tout en me guidant efficacement vers les références essentielles.

Enfin, je remercie sincèrement Messieurs Raymond Tétreault et Armand M' Batika, qui ont su me guider au niveau du processus de recherche et qui tout au long de la réalisation de ce document, l'ont lu, relu, analysé et commenté, tant au plan du contenu qu'à celui de la forme.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES TABLEAUX	VII
INTRODUCTION	8
PREMIER CHAPITRE-LA PROBLÉMATIQUE	10
1.1 Un questionnement en situation professionnelle.....	10
1.2 Brève description des éléments du programme	12
1.2.1 La structure du programme professionnel	12
1.2.2 Les outils d'évaluation des stages	15
1.2.2.1 Les compétences.....	16
1.2.2.2 Le modèle de grille d'évaluation	17
1.2.2.3 Le formulaire de notation	21
1.3 L'émergence d'une question de recherche.....	26
1.4 Les objectifs de la recherche	29
1.5 Le type de recherche	29
DEUXIÈME CHAPITRE LA RECENSION DES ÉCRITS	30
2.1 Le processus d'évaluation	32
2.1.1 Le rôle de l'enseignant superviseur	32
2.1.2 Les étapes de la démarche de l'évaluation.....	35
2.1.3 La distinction entre l'évaluation formative et sommative	37
2.1.4 L'interprétation critérielle et normative	42
2.2 L'objet de l'évaluation	43
2.2.1 La définition de «compétence»	44
2.2.2 Les composantes des compétences	47
2.2.3 L'évaluation des compétences.	48
2.2.4 L'instrument d'évaluation.....	53
2.3 La synthèse des écrits.....	59
TROISIÈME CHAPITRE-LE CADRE	61
3.1 Le seuil de réussite	62

3.1.1 La pertinence d'établir un seuil de réussite.....	65
3.1.2 Les énoncés à la base de l'établissement d'un seuil de réussite	67
3.2 Le processus d'établissement d'un seuil de réussite.....	69
3.3 Les liens entre les compétences et le seuil de réussite.....	74
QUATRIÈME CHAPITRE-UNE MÉTHODE D'UTILISATION	76
4.1 La séquence de réalisation de la méthode.....	76
4.1.1 Le comment	77
4.1.1.1 La planification.....	77
4.1.1.2 La mise en œuvre.....	79
4.1.1.3 L'évaluation.....	80
4.1.2 Les différents acteurs impliqués	81
4.2 Quelques considérations critiques sur la méthode	82
4.2.1 Les avantages	82
4.2.2 Les limites.....	83
CONCLUSION RÉSERVES ET OPPORTUNITÉ.....	85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	89
ANNEXE A-Information générales sur les stages du département de Techniques d'éducation en services de garde (version du 28 août 1998)	94
ANNEXE B-Grilles d'évaluation Stage I.....	99
ANNEXE C-Grilles d'évaluation Stage II	111
ANNEXE D-Grille d'évaluation Stage III	130
ANNEXE E-Outil de notation finale Stage I (Mise à jour en Octobre 1997).....	148
ANNEXE F-Outil de notation finale Stage II (Mise à jour en octobre 1997).....	153
ANNEXE G-Outil de notation finale Stage III (Mise à jour en hiver 1997)	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :la typologie des stages du programme de Techniques d'éducation en services de garde	14
Tableau 2 : les étapes d'élaboration des grilles d'évaluation selon Delisle et Cantin	16
Tableau 3 : les compétences professionnelles retenues selon Delisle et Cantin	19
Tableau 4 : les compétences retenues pour chacun des stages selon Delisle et Cantin ...	20
Tableau 5 : la description des niveaux de performance du formulaire de notation	22
Tableau 6 : le calcul de la note finale de stage III.....	25
Tableau 7 : les compétences essentielles et prioritaires pour la réussite du stage III au Cégep de Saint-Jérôme.....	26
Tableau 8: les principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d'enseignement selon Roy,D.....	34
Tableau 9 : la démarche évaluative selon le Ministère de l'Éducation du Québec.....	36
Tableau 10: les fonctions de l'évaluation.....	41
Tableau 11: la comparaison des interprétations critérielles et normatives des résultats selon Morissette, D.....	43
Tableau 12 : la compétence selon Le Boterf	46
Tableau 13 : l'évaluation des compétences.....	54
Tableau 14: les éléments constitutifs de l'instrument de mesure.....	58
Tableau 15: le seuil de réussite	65
Tableau 16: une méthode d'établissement de standards pour l'évaluation des	73
Tableau 17: la correspondance entre les étapes de la méthode et les acteurs désignées..	82

INTRODUCTION

Cette recherche a pour origine un problème concret vécu au Cégep de Saint-Jérôme, plus particulièrement lors des cours de type «stage». D'entrée de jeu et afin de nous situer, nous conviendrons de la définition suivante du stage.

Le stage est une expérience supervisée d'apprentissage d'une profession dans un milieu réel d'intervention (le milieu de travail). Il est considéré comme un moyen d'apprentissage, une méthode, permettant d'atteindre des objectifs contenus dans un programme de formation.

(Hébert, 1996 , p. 2)

Le problème auquel nous essaierons d'apporter des solutions, dans la présente recherche, se présente depuis plusieurs années en situation d'évaluation sommative des cours de type «*stage*» plus particulièrement lorsque les enseignants ont à déterminer la note finale. Les enseignants se réunissent en groupe de superviseurs de stages ou plus spécifiquement en groupe d'experts et discutent des résultats des étudiants. Malgré que des grilles de stages aient été expérimentées par l'équipe des enseignants à la suite d'une recherche menée par Delisle et Cantin (1994), le processus permettant de porter un jugement aussi juste que possible sur le niveau d'atteinte de chacune des compétences par l'élève demeure problématique. Ainsi il en découle une difficulté à dégager un portrait juste de la situation de l'élève afin d'en arriver à une notation qui rejoigne le jugement expert de l'enseignant.

En cette matière, la première question qui nous vînt à l'esprit, question générale et préliminaire, consistait à nous demander à quoi faisons-nous référence lorsque nous parlons d'évaluation sommative des compétences en stage ? En d'autres mots, quel processus permettrait de fixer un seuil de réussite reflétant le plus justement possible le jugement de l'enseignant par rapport au niveau d'atteinte par l'élève de chacune des compétences?

Le premier chapitre de notre recherche élabore une problématique observant la réalité du département de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme. : nous sommes en mesure dès lors de poser une question spécifique servant d'amorce à notre recherche. Puis, nous présentons l'ensemble des outils du programme spécifique auquel nous apportons notre attention. Enfin nous apportons des précisions sur l'objectif, les limites et le genre de la recherche qui nous caractérise.

Le deuxième chapitre fait état des connaissances sur la question, plus spécifiquement sur les concepts principaux de notre recherche. Les écrits que nous avons retenus sont principalement des rapports de recherche, des articles et des monographies spécialisés dans le domaine de la mesure et de l'évaluation.

Le troisième chapitre de notre recherche présente le cadre de référence proposant une méthode d'établissement de standards dans un contexte d'évaluation des performances. Ce cadre de référence que nous avons retenu nous permettra de procéder à l'élaboration d'une méthode d'utilisation.

Le quatrième chapitre décrira donc, à la suite de l'élaboration du cadre opératoire, les conditions de la mise en œuvre et amorcera une démarche critique de la méthode choisie.

En conclusion, nous rappellerons le chemin parcouru. Par la suite, nous ferons état des réserves que nous avons par rapport à différents aspects de notre recherche. Pour terminer, nous dégagerons les opportunités dans le temps et dans l'espace qui se dégagent dans le contexte de l'approche par compétences.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Une recherche sur l'évaluation sommative des compétences pour un stage de Techniques d'éducation en services de garde présuppose un rappel de certains aspects de la situation des stages au Cégep de Saint-Jérôme. Dans ce premier chapitre, nous présenterons tout d'abord les principaux éléments du programme, plus spécifiquement la structure du programme professionnel et les outils d'évaluation actuels par la suite nous dégagerons les éléments qui ont retenu notre attention et qui sont, en quelque sorte, à l'origine de ce projet de recherche. Nous terminerons ce chapitre en précisant les caractéristiques de notre étude : la question, les objectifs et le type de recherche.

1.1 Un questionnement en situation professionnelle

Notre recherche concernant l'évaluation sommative des compétences en stage nous amène tout d'abord à regarder la situation de l'évaluation des stages au Cégep de Saint-Jérôme dans une perspective historique.

De 1967 à 1974, un événement attire plus particulièrement notre attention : c'est la création des cégeps dans le système éducatif du Québec. À la même époque, devant l'émergence et l'urgence des besoins exprimés par les femmes de plus en plus actives sur le marché du travail, un réseau de garderies sans but lucratif naît au Québec.

Afin de répondre aux besoins spécifiques de formation dans le domaine des garderies, l'enseignement collégial s'est vu attribuer la responsabilité de la formation professionnelle du personnel des services de garde.

Dès la mise en place des garderies et des autres services de garde, les collèges, responsables de la formation du personnel des services de garde, ont dû travailler en étroite collaboration avec ceux qui devenaient leurs partenaires de formation afin d'accueillir des étudiants lors des différents stages prévus au programme. Depuis sa création au début des années 70, le programme de Techniques d'éducation en services de garde offert au Cégep de Saint-Jérôme prévoit trois stages de formation.

Après plusieurs années d'expérimentation des stages dans les milieux de garde, une équipe de chercheurs du Cégep de Saint-Jérôme a travaillé à la conception de grilles d'évaluation des stages adaptées au programme de Techniques d'éducation en services de garde. Dès le début de leur recherche, les chercheurs ont constaté l'inexistence de recherches dans le domaine de l'évaluation en stage : «La formation en éducation en services de garde étant un domaine relativement nouveau (1975), aucune recherche systématique n'a encore été entreprise jusqu'à ce jour sur la problématique de l'évaluation en stage.» (Delisle, Cantin, 1994, p. 11)

Les observations effectuées par ces chercheurs ont démontré qu'aucun collège offrant le programme de Techniques d'éducation en services de garde ne possède des outils d'évaluation validés. De plus, la responsabilité des stages relevant des départements, chacun d'eux peut produire ses propres outils d'évaluation en stage en s'appuyant sur les seules compétences d'une éducatrice professionnelle en services de garde qui ne sont pas unanimement identifiées et reconnues à ce jour.

1.2 Brève description des éléments du programme

Dans cette partie de notre recherche, nous ferons état tout d'abord de la structure du programme professionnel et des outils d'évaluation actuellement utilisés.

1.2.1 La structure du programme professionnel

Dans un document comprenant les informations générales sur les stages au département de Techniques d'éducation en services de garde (1997) sont présentées les caractéristiques des stages ainsi que les modalités de sélection et d'attribution des milieux (annexe A)

Dans un premier temps, nous observons que le programme en Techniques d'éducation en services de garde (322,03) comprend dans l'ordre trois stages:

- le stage de sensibilisation (322-253-85) ;
- le stage d'implication (322-353-85);
- le stage d'intervention (322-653-85).

Pour les fins de notre étude, nous avons repris l'ensemble des informations relatives au stage que nous avons classifiées dans un tableau. Essentiellement, ce tableau nous permet d'observer des caractéristiques spécifiques quant à la nature, aux objectifs, à la durée des stages ainsi qu'aux types de milieux pouvant être sélectionnés en fonction de chacun des stages.

Dans le tableau 1 présenté à la page 14, la typologie des stages prévus au programme de Techniques d'éducation en services de garde spécifique au Cégep de Saint-Jérôme, reprend l'ensemble des informations relatives aux stages . Nous avons classé l'information en quatre catégories : la nature des activités, l'objectif de chaque stage, leur durée et les types de milieux de stage. Cet ensemble se situe entre deux seuils : un seuil inférieur (le stage de sensibilisation) en deçà duquel l'étudiant n'a pas débuté sa période de stages . Il se situe en même temps qu'une période d'enseignement durant laquelle il reçoit des cours de formation prévus au programme et préalables au stage de sensibilisation. Un seuil supérieur (le stage d'intervention), au-delà duquel on termine sa formation et on entre dans le travail productif ou plus spécifiquement sur le marché du travail.

Tableau 1 : la typologie des stages du programme de Techniques d'éducation en services de garde

Nature de l'activité	Objectif	Durée du stage	Types de milieux de stage
Enseignement			
Le stage 1 Stage de sensibilisation (322-253-85)	Découvrir le monde des services de garde éducatifs et les différents aspects du travail des éducatrices afin que les élèves puissent vérifier leur choix d'orientation professionnelle.	<i>Le stage se déroule durant sept (7) semaines à raison de deux (2) jours par semaine. Il est offert à la session d'automne ou d'hiver .</i>	<u>Les centres de la petite enfance</u> : le stage peut s'effectuer auprès des enfants de 18 mois à 4 ans principalement. <u>Les services de garde en milieu scolaire</u> : Une expérience d'animation auprès des enfants de 6 à 12 ans est souhaitable.
Le stage 2 Stage d'implication (322-353-85)	Améliorer ses attitudes, ses actions et ses interventions auprès des enfants. De plus, l'élève doit démontrer des habiletés liées à l'animation du groupe d'enfants.	<i>Le stage se déroule durant 12 semaines à raison de deux (2) jours par semaine et est réalisé à la session d'automne uniquement.</i>	<u>Les centres de la petite enfance, les services de garde en milieu scolaire et les jardins d'enfants</u> : tous les groupes d'âge, sauf la pouponnière, puisque c'est un stage axé sur l'animation d'un groupe d'enfants.
Le stage 3 Stage d'intervention (322-653-85)	Intégrer de façon pratique l'ensemble des éléments de sa formation en s'intéressant à toutes les sphères d'activités d'un milieu éducatif.	<i>Le stage se déroule durant sept(7) semaines à raison de cinq (5) jours par semaine. Il s'effectue à l'hiver à compter de la mi-session.</i>	Les centres de la petite enfance, les services de garde en milieu scolaire et les jardins d'enfants : pour un stage auprès auprès des poupons, la réussite du cours « <i>La garde en pouponnière</i> » s'avère obligatoire. L'élève doit de plus démontrer une bonne capacité d'animation lors de son stage d'implication.
Travail productif			

Note : Pour les fins de cette recherche, j'ai adapté la typologie des stages du programme de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme à partir de l'ouvrage de Patrice Pelpel (1989).

1.2.2 Les outils d'évaluation des stages

Rapellons qu'un groupe de chercheurs, Délisle et Cantin (1994) , ont mené une recherche qui portait sur l'élaboration, l'expérimentation et la validation de grilles visant à évaluer de façon plus objective la performance des étudiantes en stage et inscrites au programme de Techniques d'éducation en services de garde.

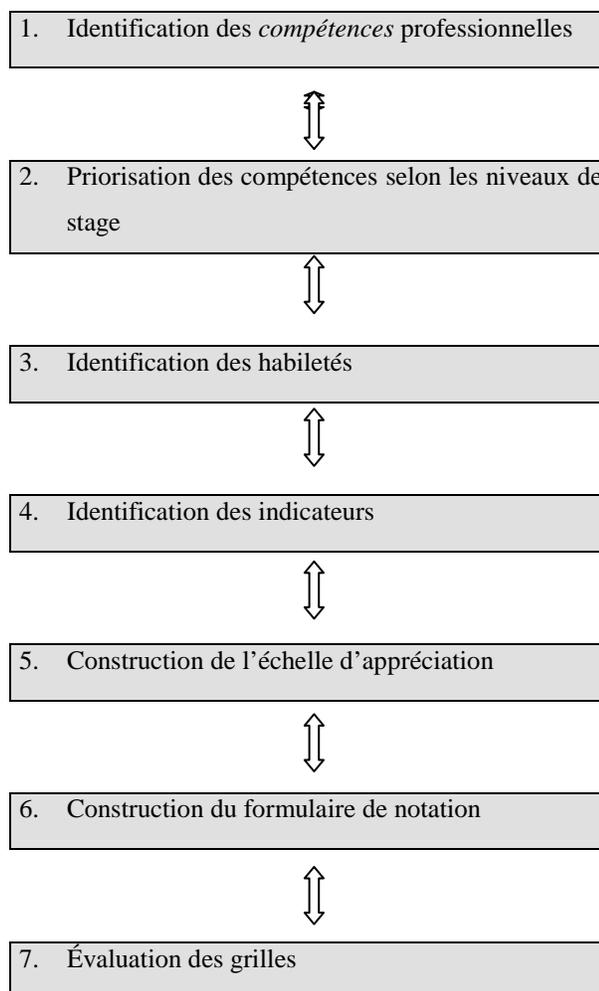
Les objectifs poursuivis par cette recherche étaient les suivants :

1. identifier les compétences professionnelles d'une éducatrice en services de garde;
2. identifier les habiletés qu'il importe de développer durant la formation pratique pour permettre aux élèves de cheminer vers les compétences professionnelles;
3. préciser les comportements reliés aux habiletés attendues;
4. créer un système de notation qui favorise l'objectivité;
5. vérifier la validité et la fidélité des grilles d'évaluation.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, Delisle et Cantin (1994) ont consultés plusieurs ouvrages (Morissette, 1984; Tousignant, 1982; Bernard et Fontaine, 1989; Postic, 1981; De Bal *et al.*, 1976; Scallon, 1988; Auger, 1984; etc). Malgré l'abondance des ouvrages consultés, les chercheurs font le constat d'une certaine pauvreté concernant la documentation relative à la méthodologie de construction de grilles d'évaluation. De plus, les études proposant un processus d'évaluation et d'élaboration d'outils d'évaluation en lien avec les compétences sont à peu près inexistantes.

À la suite de ce constat, Delisle et Cantin (1994) ont identifié une méthode d'élaboration des grilles d'évaluation résultant de la synthèse des différents ouvrages consultés. Dans le tableau 2 à la page 16, nous retrouvons les sept étapes principales conduisant à l'élaboration des grilles d'évaluation.

Tableau 2 : les étapes d'élaboration des grilles d'évaluation selon Delisle et Cantin



(Delisle et Cantin , 1994 , p. 24)

1.2.2.1 Les compétences

Afin d'identifier les compétences professionnelles requises pour s'acquitter du travail d'éducatrice, Delisle et Cantin (1994) ont procédé à une enquête qui a été menée auprès de services de garde, après que les compétences visées aient été identifiées par

un groupe d'intervenants dans le domaine. Suite à cette enquête auprès du milieu, l'équipe de chercheurs a dressé une liste des compétences que doit posséder une éducatrice professionnelle et ils ont sélectionné les compétences à retenir pour chacun des trois stages. Au total, vingt et une compétences professionnelles ont été retenues et elles sont présentées dans le tableau 3 de la page 19. À la suite de cette étape plus globale, les compétences furent réparties pour chacun des trois stages du programme de formation. Dans le tableau 4 de la page 20, nous retrouvons les compétences pour chacun des stages qui sont présentes dans les grilles de stage utilisées à la session d'automne 1997, par le département de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme.

1.2.2.2 Le modèle de grille d'évaluation

L'outil retenu par Delisle et Cantin (1994) afin d'évaluer la performance des étudiants est une grille d'évaluation possédant une échelle d'appréciation. Rappelons que «la grille d'observation, aussi appelée grille d'appréciation, est un instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus.» (Legendre 1993, Houle, D., Howe, R., Ménard, L., 1998)

Selon Houle, D. et al. (1998), cet instrument de mesure comporte deux volets caractéristiques : une liste d'éléments à observer et une façon d'enregistrer ce qui est observé.

À chacun des éléments ou des items que nous devons observer, peut être associée une échelle d'appréciation plus ou moins détaillée ou précise. Selon Morissette, D., Laurencelle, L., (1993), cette échelle qui accompagne chacun des items consiste en une série de points de repère qui constituent les niveaux d'appréciation.

Le même modèle de grille a été retenu pour les trois stages. Le modèle de la grille comprend les quatre parties suivantes :

1. les compétences professionnelles de référence;
2. les habiletés reliées à la compétence et attendues chez la stagiaire;
3. les comportements ou les indicateurs des habiletés à développer durant le stage concerné;
4. l'échelle d'appréciation.

Dans la dernière version des grilles élaborées par Delisle et Cantin (1994) et utilisées à l'automne 1997 au Cégep de Saint-Jérôme, les grilles contiennent pour le stage I 7 compétences et 35 indicateurs (annexe B); celles du stage II 9 compétences et 65 indicateurs (annexe C); et les grilles du stage III 9 compétences et 62 indicateurs (annexe D).

La lecture du tableau 4 de la page 20 nous permet de constater que certaines compétences sont reprises à chacune des années tandis que d'autres ne réapparaissent plus au stage suivant. Les chercheurs expliquent cette situation comme suit :

Comme on peut le remarquer [...], certaines compétences sont reprises à chaque année tandis que d'autres ne réapparaissent plus, étant considérées comme suffisamment développées l'année précédente ou incluses dans les compétences à développer ultérieurement. Les compétences retenues pour un stage sont celles qui réfèrent aux habiletés jugées importantes pour le niveau du stage. (Delisle et Cantin, 1994, p. 29)

Tableau 3 : les compétences professionnelles retenues selon Delisle et Cantin

1. Établir un environnement sain et sécuritaire
2. Encadrer le groupe
3. Communiquer avec les enfants
4. Stimuler les enfants
5. Observer les comportements
6. Reconnaître les différents modes de comportement
7. Évaluer les données de l'observation
8. Démontrer un sens de la perspective
9. Gérer un programme éducatif
10. Maintenir un équilibre personnel
11. Établir des limites réalistes
12. Se développer professionnellement
13. Faire preuve de créativité
14. Démontrer un sens de l'initiative
15. Faire preuve d'engagement professionnel
16. Avoir confiance en soi
17. Démontrer de la chaleur humaine
18. Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants
19. Établir des relations professionnelles de coopération
20. Respecter l'éthique de la profession
21. Collaborer à l'intégration sociale

(Delisle et Cantin, 1994, p. 28)

Tableau 4 : les compétences retenues pour chacun des stages selon Delisle et Cantin

STAGE I	STAGE II	STAGE III
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un environnement sain et sécuritaire ▪ Communiquer avec les enfants ▪ Se développer professionnellement ▪ Démontrer un sens de l'initiative ▪ Encadrer le groupe ▪ Stimuler les enfants ▪ Établir des relations professionnelles ▪ Utiliser adéquatement la langue française 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un environnement sain et sécuritaire ▪ Communiquer avec les enfants ▪ Encadrer le groupe ▪ Stimuler les enfants ▪ Observer/décoder/évaluer ▪ Gérer un programme éducatif ▪ Se développer professionnellement ▪ Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants ▪ Établir des relations professionnelles de collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un environnement sain et sécuritaire ▪ Communiquer avec les enfants ▪ Encadrer le groupe ▪ Stimuler les enfants ▪ Gérer un programme éducatif ▪ Se développer professionnellement ▪ Faire preuve d'engagement professionnel ▪ Établir des relations professionnelles de collaboration

Stage I, version Octobre 1997(expérimentation et consultation), les compétences en caractères gras relèvent du champ de compétences professionnelles "priorisées."

Stage II, version Octobre 1997, les compétences en caractères gras représentent les compétences professionnelles essentielles.

Stage III, version hiver 1997, les compétences en caractères gras caractérisent le champ de compétences professionnelles "priorisées"

(Delisle et Cantin, 1994 , p. 29)

1.2.2.3 Le formulaire de notation

Dans les ouvrages que nous avons consultés, la note est considérée comme «un symbole numérique (un pourcentage) ou littéral (A,B,C, par exemple)» (Bernard,H.,1989; Morissette, D., 1996) ou elle peut être considérée comme «une valeur numérique (4 sur 10, 80%)» (Legendre , R. 1993)

D'une part, ces symboles et valeurs servent principalement à exprimer :

- «..le résultat de la mesure ou de l'appréciation d'une performance.»
Legendre,R..(1993)
- «..le résultat obtenu par un étudiant pour un cours ou un ensemble de cours pendant une période donnée.» Bernard,H. (1989)
- «...l'appréciation à laquelle l'enseignant en arrive à la suite de la performance de l'étudiant (ou de ce qu'il peut en percevoir) en regard des objectifs du programme.» Morissette, D., Laurencelle. L., (1993)

D'autre part et plus globalement, les notes ont pour fonction de nous informer plus spécifiquement. Elles nous renseignent sur : «..le cheminement de l'élève, sur sa maîtrise des objectifs de chaque programme ou sur son degré de compétence.» (Morissette, D., 1996, p. 104)

Le formulaire de notation permet aux enseignants d'apprécier l'ensemble de la performance de l'étudiant durant tout son stage. Il est utilisé par l'enseignant à la dernière étape de la supervision de stage et sert à exprimer le résultat de l'évaluation par une note. Cette dernière étape de l'évaluation permet aux enseignants d'apprécier globalement l'ensemble de la performance de l'étudiant durant tout le stage.

Tableau 5 : la description des niveaux de performance du formulaire de notation

Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D	Niveau E
Démontre une maîtrise exceptionnelle des habiletés reliées à la compétence	Démontre régulièrement, avec aisance, assurance et souplesse, une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	Démontre à l'occasion un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	Démontre un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	Démontre généralement de la difficulté ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.

Source : Formulaire de notation, le stage III, version Hiver 1997, Cégep de Saint-Jérôme, Techniques d'éducation en services de garde.

Depuis la réalisation de la recherche menée par Delisle et Cantin (1994), le formulaire de notation a subi plusieurs transformations. Pour les fins de cette recherche, nos observations s'appuient sur les versions des outils de notation suivantes :

- le stage I, version Octobre 1997 (annexe E);
- le stage II, version Octobre 1997 (annexe F);
- le stage III, version Hiver 1997 (annexe G).

En nous référant donc aux dernières versions des formulaires de notation utilisées par le Cégep de Saint-Jérôme dans le cadre de la présente recherche, nous pouvons constater les changements suivants et leurs caractéristiques :

- O Priorisation de certaines compétences : nous y retrouvons des compétences professionnelles dites «essentielles». Il s'agit du champ des compétences professionnelles priorisées dans la première partie du formulaire de notation à la section 1 et des autres compétences professionnelles dans la deuxième partie du formulaire de notation à la section 2. Dans le tableau 4 de la page 20, nous retrouvons en caractères gras les compétences professionnelles dites «essentielles» c'est-à-dire le champ de compétences professionnelles priorisées pour chacun des stages.;
- O Modification dans la description des niveaux de performance : les niveaux de performances varient du niveau A, qui est le niveau supérieur, c'est-à-dire le plus élevé, vers le niveau E, qui est le niveau le plus bas. Pour chacun des niveaux, un niveau de performance est décrit dans le tableau 5 de la page 22.
- O Variation de l'échelle de notation : le niveau de performance varie d'une valeur de 10 pour le niveau supérieur vers une valeur de 2 pour le niveau inférieur.

- O Calcul de la note finale : dans une première étape sont additionnées les notes pour chacun des énoncés de la section 1. Ce résultat est divisé par 7 et multiplié par 10. Le résultat obtenu correspond à la valeur finale pour la section 1. La deuxième étape consiste à additionner les notes pour les 17 énoncés de la section 2. Le résultat obtenu est divisé par 17 et multiplié par 10. Le résultat obtenu correspond à la valeur finale attribuée à la section 2. La troisième étape qui permet d'obtenir la note finale est le résultat de l'addition de la valeur finale de la section 1 et de la section 2. Cette somme est divisée par 2 et le résultat de cette équation nous donne la note finale de stage. Le calcul est présenté dans tableau 6 à la page 25.

Ces explications concernant le calcul de la note nous permettent d'observer que la note finale est la somme de la moyenne de la section 1 et de la section 2. Le résultat réel est une moyenne pondérée qui doit correspondre à un seuil égal ou supérieur à 60 % afin d'obtenir une réussite. En deçà de ce seuil, l'élève sera en situation d'échec.

De plus, dans le plan de cours du stage III du programme de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme du trimestre d'hiver 1998, nous constatons qu'il existe des seuils de réussite. Ainsi, quatre des compétences évaluées sont jugées essentielles et prioritaires pour la réussite du stage. Elles sont présentées dans le tableau 7 de la page 26. La non réussite de l'une de ces compétence entraîne automatiquement un échec du stage, même si la note finale est égale ou supérieure à 60%.

Tableau 7 : les compétences essentielles et prioritaires pour la réussite du stage III au Cégep de Saint-Jérôme

Compétences essentielles	Seuil de réussite
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un environnement sain et sécuritaire ; ▪ Encadrer le groupe ; ▪ Stimuler les enfants ; ▪ Se développer professionnellement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Note finale de 60 %. <p style="text-align: center;"><u>et</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 60% pour toutes les compétences essentielles. Un échec dans une de ces compétences entraîne l'échec du stage.

1.3 L'émergence d'une question de recherche

Depuis les quatre dernières années, plus spécifiquement de 1994 à 1998, malgré plusieurs changements apportés au formulaire de notation dans le but de l'améliorer, plusieurs questions préoccupent l'ensemble des superviseurs réunis afin d'apprécier les résultats de stage. Est-ce que la valeur de 60% obtenue à la suite des opérations effectuées pour obtenir une note finale permet d'inférer la maîtrise suffisante de toutes les compétences du stage ?

En d'autres termes, est-ce que cette valeur de 60%, qui correspond à l'utilisation d'un résultat exprimé en pourcentage comme seuil de réussite, permet d'affirmer que l'élève a atteint le seuil de réussite pour chacune des compétences ?

Les observations effectuées auprès des collègues nous ont permis de constater que les résultats lors d'un stage sont davantage le produit d'une approche comptable que d'une approche par laquelle on apprécie chacune des compétences au regard des niveaux de performance clairement définis en fonction de seuils de réussite pour chacune des compétences.

Dans notre pratique professionnelle au Cégep de Saint-Jérôme, nous avons pu constater que le problème de l'appréciation du seuil de réussite devient plus critique lorsqu'un élève éprouve des difficultés lors de son stage et que le résultat final peut être équivalent ou inférieur à 60%. L'enseignant peut alors agir de différentes façons, il peut avoir tendance à démontrer de l'indulgence. Selon Howe et Ménard (1993)

«Plusieurs études ont démontré que les professeurs ne sont pas objectifs lorsqu'ils calculent la note finale d'étudiants à risque d'échec. Pour ce type d'étudiants, ils semblent avoir tendance à être plutôt indulgents et cherchent des moyens de donner une "chance au coureur".» (Howe et Ménard ,1993, p. 40)

Dans une autre recherche menée auprès d'enseignants du Virginia Polyetnic Institute par Cross et Frary (1992) et citée par Howe et Ménard (1993), font état des pratiques suivantes .

«Lorsqu'ils ont à décider du sort d'un étudiant en "zone grise", entre une note de passage et une note d'échec :

- a. 75% des professeurs interrogés ont indiqué qu'ils ont tendance à augmenter la note si des efforts exceptionnels méritent d'être récompensés.
- b. 50% des professeurs ont tendance à donner la note inférieure à un étudiant dont le comportement est jugé inacceptable.
- c. chez 30% des répondants, une attitudes négative envers le cours influencera à la baisse la note finale attribuée.» (p. 42)

L'enseignant dans ces situations critiques de "zone grise" est confronté à sa propre appréciation du niveau d'atteinte du seuil de réussite et à sa propre objectivité. Aura-t-il tendance à être indulgent ? Plus concrètement, quelles sont les habiletés et les attitudes qui devront être démontrées par l'élève en situation de stage afin d'atteindre le niveau de performance équivalent au seuil de réussite pour chacune des compétences ? Pour en arriver à établir un niveau de performance réel de l'élève, l'enseignant doit inférer à partir des observations qu'il a recueillies et qu'il a colligées dans la grille de stage. Cette démarche peut être sujette à beaucoup d'arbitraire car les attitudes et les habiletés correspondantes à chacun des niveaux de performance ne sont pas décrites. Chaque enseignant supervisant des stages a la responsabilité de faire sa propre interprétation des habiletés et des attitudes correspondant au niveau de performance pour chacune des compétences.

Comment pourrions-nous décrire plus spécifiquement les niveaux de performance dans les formulaires de notation afin que l'interprétation des enseignants permette de générer une note dans un contexte d'évaluation sommative des compétences ? Comment pourrions-nous en arriver à obtenir un jugement expert en s'assurant qu'il y ait une cohérence d'un enseignant à l'autre et que le niveau de performance pour chacune des compétences soit identifié et clairement décrit ?

Plus spécifiquement, dans cette recherche nous aimerions apporter une réponse à la question suivante .

Dans un contexte d'une pédagogie axée sur l'approche par compétences, comment évaluer un stage de Techniques d'éducation en services de garde, ou plus précisément, comment fixer un seuil de réussite de façon objective et rigoureuse?

1.4 Les objectifs de la recherche

Il nous apparaît important de trouver une réponse à la question qui nous préoccupe pour plusieurs raisons.

En tout premier lieu, la réponse à cette question viendrait combler une carence car, à notre connaissance, ce genre de recherche sur l'établissement d'un seuil de réussite dans un contexte d'évaluation sommative des compétences en stages qui a très peu été exploré.

Deuxièmement, nous croyons qu'il serait fort pertinent de connaître le processus qui nous permet d'en arriver à une évaluation rigoureuse des niveaux de performance des compétences en stages et à une cohérence entre le résultat signifié au plan institutionnel et le jugement expert des enseignants impliqués. Nous croyons qu'il serait fort pertinent de cerner un quelconque processus avant l'arrivée du nouveau programme qui introduira des compétences «uniformes» dans tous les collèges offrant le programme en question soit les Techniques d'éducation en services de garde.

Enfin, d'autres chercheurs, appartenant au domaine de la mesure et de l'évaluation, ou plus particulièrement des responsables de la gestion des stages du niveau collégial ou dans des milieux universitaires pourraient certainement utiliser les résultats de cette recherche en vue de concevoir des outils de notation et d'en faire l'expérimentation et éventuellement l'analyse critique.

1.5 Le type de recherche

Étant donné la pénurie de documentation «scientifique» sur l'évaluation des compétences en stages, nous croyons utile d'entreprendre une recherche de type exploratoire.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre précédent nous a permis d'expliciter notre question de recherche. Ainsi, nous avons constaté que notre question est porteuse de trois axes : l'évaluation, les compétences et le seuil de réussite. Dans ce chapitre, nous reprendrons les éléments du processus de l'évaluation et l'objet de l'évaluation.

Pour amorcer notre revue de littérature au sujet de notre objet de recherche, nous nous sommes initialement inspirés de la recherche réalisée au Cégep de Saint-Jérôme par Delisle et Cantin (1994). Le point d'ancrage de la recension des écrits se situe donc au Cégep de Saint-Jérôme pour ensuite s'ouvrir sur des banques de données aux niveaux collégial et universitaire.

Pour réaliser cette étape spécifique dans laquelle nous nous recherchons la définition des concepts-clés, des processus et des modèles théoriques en lien avec la question de recherche, nous avons extrait du problème qui nous préoccupe quelques concepts de base afin d'entreprendre notre cueillette d'information. En d'autres termes, nous avons décontextualisé la situation concrète que nous avons définie dans le chapitre sur la problématique pour nous situer à distance de celle-ci.

À travers la littérature disponible, nous avons traversé une phase d'adaptation où nous avons observé que les concepts sélectionnés pour la cueillette d'information étaient différents des descripteurs ayant servi à indexer les documents dans les différentes banques de données. Aussi, nous avons constaté qu'il n'y avait pas ou très peu d'ouvrages traitant spécifiquement de l'évaluation sommative en stage. Par une démarche d'essais et d'erreurs, nous avons exploré les banques de données en utilisant

des concepts plus généraux. Cette démarche nous a permis de répertorier un ensemble de documents que nous avons dépouillés et nous avons gardé ceux qui étaient en lien avec nos préoccupations de recherche.

D'une dizaine des documents retenus, nous allions vers d'autres documents en nous inspirant des références citées par l'auteur. Ce processus en boucle, qui n'était pas du tout linéaire bien au contraire, nous a permis de trouver une cinquantaine de documents très pertinents. A la fin de ce processus nous commençons à retrouver les mêmes sources d'information, ce qui nous permettait de conclure que nous avions exploré de façon exhaustive la documentation disponible.

En ce qui concerne le fichier ERIC, nous avons préalablement filtré les concepts de ce que nous cherchions, compte tenu de l'ampleur de cette banque de données et de l'utilisation des différents concepts en anglais. Pour cette démarche spécifique, nous avons fait appel aux concepts «rubric», «grading» et «cutting off score».

Tout au long de notre recension des écrits, nous nous sommes laissés influencer par la littérature et nous avons trouvé des concepts qui étaient en lien avec ceux que nous avons initialement identifiés. Dans ce chapitre, les concepts spécifiques à notre recherche seront présentés dans un ordre défini par nous. Au prochain chapitre nous aborderons la dimension du seuil de réussite.

2.1 Le processus d'évaluation

Dans cette partie de notre étude concernant plus spécifiquement l'évaluation et son processus, nous aborderons en ordre les thèmes suivants : le rôle de l'enseignant superviseur, les étapes de la démarche d'évaluation, la distinction entre l'évaluation formative et sommative et l'interprétation critérielle et normative.

2.1.1 Le rôle de l'enseignant superviseur

Dans un travail de supervision de stage, l'enseignant a la responsabilité de poser un ensemble d'actes professionnels. Dans son étude concernant les diverses caractéristiques propres à l'acte d'enseigner, Daniel Roy (1991) propose un schème conceptuel constitué des principales connaissances de l'enseignant et des actes professionnels d'enseignement. Les caractéristiques professionnelles que le chercheur présente sont regroupées en **quatre dimensions** du processus de l'enseignement et elles sont présentées dans le tableau 8 de la page 34 :

- les principales connaissances d'un enseignant ;
- les actes professionnels d'enseignement de la dimension planification ;
- les actes professionnels d'enseignement de la dimension intervention;
- les actes professionnels d'enseignement de la dimension évaluation.

Pour les fins de son étude, l'auteur a considéré les quatre dimensions du processus de l'enseignement comme indépendantes l'une de l'autre. Toutefois, il précise que le processus de l'enseignement s'apparente davantage à un processus cyclique et organique, où les connaissances des enseignants et les différents actes professionnels d'enseignement forment un tout et ne se morcellent pas.

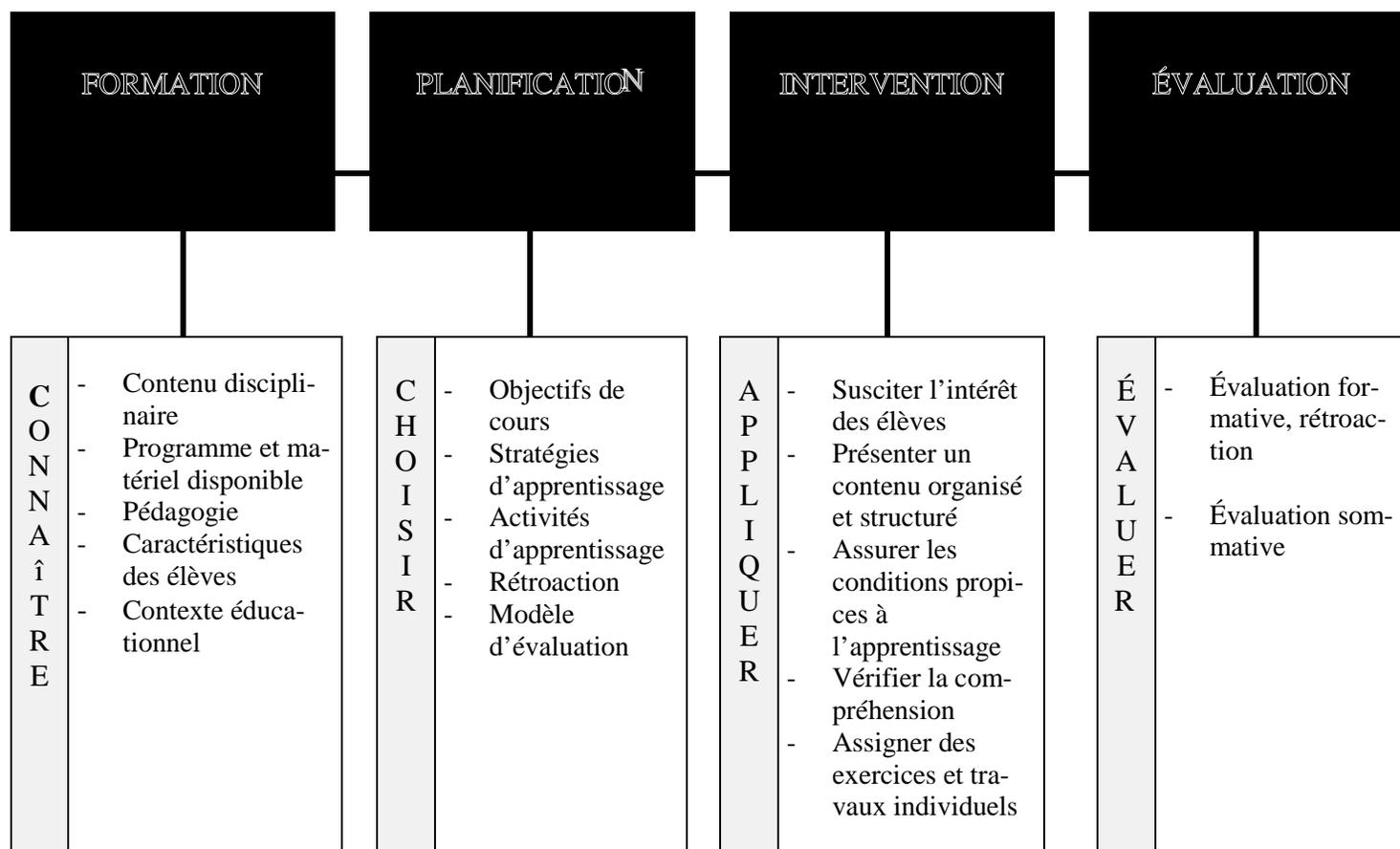
Dans le contexte spécifique au stage de formation, l'enseignant superviseur effectue un ensemble d'actes professionnels et si nous nous référons au modèle présenté par D.Roy (1991), dans la dimension *Évaluation*, il doit assurer une évaluation formative qui mesure les progrès des étudiantes et assurer une évaluation sommative qui mesure plus spécifiquement le niveau de réussite des compétences .

L'enseignant ayant dans ses fonctions à assumer des responsabilités relativement à la supervision de stage aura donc un mandat dans le sens suggéré par le modèle choisi ici. En ce sens, selon le département de Techniques d'éducation en services de garde, dans les informations générales sur les stages (annexe A),

La superviseure établit une relation qui stimule, soutient et confronte l'étudiante dans son cheminement personnel tout au long de l'expérience pratique qu'elle acquiert. Elle joue un rôle d'évaluateur, mais principalement un rôle de formateur auprès de la stagiaire. (Cégep de Saint-Jérôme, 1997 , p. 3)

Dans ce contexte, l'enseignant agissant à titre de superviseur, aura à guider et à situer l'élève en stage par rapport à ses performances et il aura à porter un jugement de valeur sur le niveau d'atteinte des compétences à la fin du stage.

Tableau 8: les principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d'enseignement selon Roy,D.



2.1.2 Les étapes de la démarche de l'évaluation

L'enseignant qui s'implique dans l'exécution des tâches reliées à sa profession et plus spécifiquement à la supervision des stages de formation devra suivre une démarche évaluative qui lui permettra de prendre une décision.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1983), tel que présenté dans le tableau 9 de la page 36, cette démarche évaluative consiste à mesurer, évaluer et décider. Dans un article de Howe (1991), par Howe et Ménard (1993), les chercheurs précisent que le cycle de l'évaluation comprend trois temps : la mesure, l'évaluation et la décision. Ainsi en fusionnant la conception de la démarche évaluative au cycle de l'évaluation qui comprennent les trois mêmes étapes, nous sommes en mesure de constater que :

Le premier temps, c'est l'étape de «la mesure, qui consiste à recueillir des informations et à les rendre significatives, habituellement au moyen de symboles (chiffres, lettres, etc.) » (Howe, Ménard, 1993, p. 29). Dans le même ordre d'idées, dans le dossier sur l'évaluation, il est précisé que la mesure « [...] est [...], non pas un jugement de valeur, mais la cueillette et la classification systématiques des données quantifiables sur un objet ou une classe d'objets.» (Fontaine, 1989, p. 6). De même à propos du processus de la démarche évaluative, il est dit que lorsque l'enseignant se situe à l'étape de la mesure, il cherchera principalement «[...] à recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève[...]

(Ministère de l'Éducation du Québec, 1983, p. 18).

Le deuxième temps, cette étape spécifique comprend « l'évaluation, le jugement de valeur, fondé sur une comparaison entre les données recueillies et un critère» (Howe, Ménard, 1993, p. 29). Aussi, nous pourrions ajouter que c'est le moment de «porter

un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983 , p. 18).

Le troisième temps, c'est la dernière étape qui comprend « la décision, l'action». (Howe, Ménard, 1993, p. 29) Celle-ci permet à l'enseignant de «prendre les meilleures décisions possibles relativement au cheminement ultérieur de l'élève.» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983 , p. 18) tel que présenté ci-dessous :

Tableau 9 : la démarche évaluative selon le Ministère de l'Éducation du Québec

1.	MESURER	i.e. recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, analyser et interpréter ces renseignements.
	↓	
2.	ÉVALUER	i.e. porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève
	↓	
3.	DÉCIDER	i.e. prendre les meilleures décisions possibles relativement au cheminement ultérieur de l'élève.

(Ministère de l'Éducation du Québec, 1983, p. 18)

2.1.3 La distinction entre l'évaluation formative et sommative

Chez l'ensemble des auteurs que nous avons parcourus, deux formes d'évaluation prédominent, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Nous les considérons maintenant de façon successive.

Comme nous l'avons vu précédemment dans la démarche évaluative élaboré par le Ministère de L'Éducation du Québec (1983), l'évaluation ou le jugement est une étape entre-deux ou intermédiaire: elle suit la mesure et précède la décision. Est-ce que ce jugement sera de nature définitive ou visera-t-il plutôt à améliorer les apprentissages ? Dans le cas où nous sommes, soit un contexte d'évaluation sommative ou formative à l'étape de l'évaluation, le type de décision que l'enseignant prendra peut être déterminant pour l'étudiante.

En effet, les différents ouvrages consultés nous ont appris que les fonctions en situation d'évaluation formative et sommative seront différentes. Ainsi les intentions, les buts ainsi que les types de décisions à prendre à la dernière étape du processus d'évaluation seront influencés par le type d'évaluation choisi. Dans le dossier sur l'évaluation, il a été identifié « cinq types principaux de décisions correspondant à autant de rôles de l'évaluation :

- les décisions reliées à l'orientation des étudiants dans leur choix de cours;
- les décisions reliées à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants;
- les décisions reliées à la mise à jour de l'enseignement donné;
- les décisions reliées à la sélection, à la promotion et à la classification des étudiants;
- les décisions reliées aux études de coûts et de rendement. (Fontaine F., 1989 , p. 6)

À la suite de la distinction des types de décisions, Fontaine F. (1989) a regroupé sous le terme «évaluation sommative» les types d'évaluation qui intéressent plus particulièrement l'administration et sous le terme «évaluation formative» les types d'évaluation s'adressant à l'enseignant et à l'étudiant. La nature des décisions à prendre guidera l'enseignant vers le choix du type d'évaluation à choisir. Selon Fontaine F. (1989), «l'évaluation sommative» possède un caractère définitif tandis que «l'évaluation formative» vise plutôt l'amélioration et permet un retour en arrière.

Dans son essai, Couture S. (1994) constate que les définitions de l'évaluation varient et elle s'explique que «les définitions varient suivant les fonctions de l'évaluation, les objectifs poursuivis, les valeurs en jeu, les finalités de la pédagogie et les évaluateurs eux-mêmes.» (Couture, S., 1994, p. 13)

Cette constatation ou cette mise en garde de l'auteur nous permettra d'éviter de nous impliquer dans un processus de synthèse des définitions de l'évaluation trop exigeant pour les fins de cette recherche. À partir des différentes définitions de l'évaluation formative et sommative que nous avons retenues pour les fins de cette recherche, sans vouloir faire une synthèse de celles-ci, nous avons dégagé les principales fonctions que nous avons regroupées dans le tableau 10 de la page 41. Ce travail de synthèse nous a permis de constater que les fonctions de l'évaluation formative sont principalement réguler, donner du feedback, faciliter, aider et diagnostiquer. Tant qu'à l'évaluation sommative, ces principales fonctions sont de certifier et de sanctionner.

Toutefois, les observations de Couture (1994) permettent de dégager un consensus au sujet de la démarche évaluative au niveau de l'évaluation formative et sommative et elle précise : «Cette dernière ne change pas, même si l'objet de la mesure, du jugement et de la décision diffère.» (Couture, S. 1994, p. 13)

Les quatre étapes de l'évaluation formative :

- 1) une cueillette d'informations (la mesure);
- 2) une analyse de l'information (un jugement);
- 3) un résultat est communiqué à l'apprenant (la décision);
- 4) une régulation de la part de l'apprenant. (Couture,S., 1994; p. 14)

Les trois étapes de l'évaluation sommative :

- 1) une cueillette d'informations (la mesure);
- 2) une analyse de l'information (un jugement);
- 3) un résultat est communiqué à l'apprenant (la décision).

Nous pouvons constater que les trois premières étapes de l'évaluation sommative sont les mêmes que dans le contexte de l'évaluation formative. Toutefois, tel que précisé «une fois la sanction établie, il n'y a plus de place pour l'apprenant comme pour l'évaluation formative.» (Couture,1994 , p. 16)

Ces processus précédemment exposé permettent de mettre en relief le caractère définitif de l'évaluation sommative et la possibilité de rétroaction de l'évaluation formative.

À propos de l'évaluation sommative, nous avons retenu quatre définitions qui marquent une évolution des concepts. La première définition origine de Bloom (1971) et elle a été repris par le M.E.Q. (1988) et par Couture (1994) :

C'est le type d'évaluation employée, à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. La caractéristique essentielle de l'évaluation sommative c'est qu'un jugement est porté sur les apprentissages réalisés par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme du déroulement de la démarche. (Bloom, 1971, p. 6)

Deuxièmement, le dossier sur l'évaluation fait ressortir le caractère définitif de l'évaluation sommative comme suit : «Nous entendons par «évaluation sommative» un jugement définitif qui met un terme à une activité.» (Fontaine ,1989, p. 7)

La troisième définition retenue introduit les notions d'inventaire des compétences et de durée plus ou moins longue : «Évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue.» (Hadji ,1995, p. 186)

Quatrièmement, nous avons retenu la définition donnée récemment par le Cégep de Saint-Jérôme qui inclut la notion de compétence.

L'évaluation sommative est une mesure, à partir de critères précis, qui permet, à la fin d'une séquence d'apprentissage significative, d'un cours ou d'un programme d'études, de porter un jugement définitif sur le niveau d'acquisition d'un élément de compétence, d'une compétence ou d'un ensemble de compétences afin de prendre une décision relativement à la sanction des études. (Direction des études,1998, p. 1)

Tableau 10: les fonctions de l'évaluation

<i>L'ÉVALUATION FORMATIVE</i>	<i>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La <i>régulation</i> de l'enseignement et de l'apprentissage. (Morissette, D., Laurencelle, L., 1993) ▪ <i>La régulation et l'accompagnement.</i> (Cardinet, Jean, 1988) ▪ Fournir au maître et/ou à l'élève un <i>feedback</i> concernant le progrès de l'élève. <i>Repérer les problèmes d'apprentissage/d'enseignement.</i> (Allal, L., 1991) ▪ <i>Régulation</i> interne. (Pepel, P., 1989) ▪ Amélioration de l'apprentissage, <i>feedback</i>, mise à jour de l'enseignement. (Fontaine, F., 1989) ▪ <i>Réguler, faciliter.</i> (Hadji, C., 1995) ▪ <i>Diagnostique.</i> (Legendre, R., 1993) ▪ S'intéresse à <i>la progression</i> de l'étudiant afin d'ajuster l'enseignement ou de corriger les difficultés d'apprentissage. (Howe, R., Ménard, L., 1993) ▪ Porter un jugement à partir de critères dans le but <i>d'aider</i> l'étudiant et <i>améliorer l'apprentissage.</i> (Direction des études, 1998) ▪ <i>Feedback</i> régulier à l'étudiant favorisant de sa part un ajustement. (Delisle, Cantin, 1994) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La <i>sanction</i> des apprentissages, la reconnaissance des acquis. (Morissette, D., Laurencelle, L., 1993) ▪ <i>Certifier</i> les résultats des apprentissages. (Cardinet, Jean, 1988) ▪ <i>Établir un bilan</i> de ce que l'élève a appris. <i>Certification</i> intermédiaire ou finale. (Allal, L., 1991) ▪ Contrôler les capacités possédées par l'apprenant. (Pepel, P., 1989) ▪ Sélection, promotion, <i>certification</i>, classification. (Fontaine, F., 1989) ▪ Mesure la somme des apprentissages en vue d'une décision de promotion. (Howe, R., Ménard, L., 1993) ▪ Vérifier, <i>certifier.</i> (Hadji, C., 1995) ▪ Déterminer le <i>degré de maîtrise</i> en rapport avec les objectifs du programme, le passage à la classe supérieure, à l'octroi ou non de crédits. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983) ▪ Juger du niveau d'acquisition d'un élément de compétence, d'une compétence ou d'un ensemble de compétences afin de <i>sanctionner</i> des études. (Direction des études, 1998) ▪ <i>Certifier</i> que la stagiaire a fait les acquisitions nécessaires pour passer au stage suivant ou encore pour entrer sur le marché du travail. (Delisle, Cantin, 1994)

Tableau synthèse réalisé au terme de notre recension des écrits

2.1.4 L'interprétation critérielle et normative

Après avoir distingué l'évaluation formative et l'évaluation sommative pour ce qui les démarquent essentiellement, nous parlons maintenant de l'aspect «interprétation».

Dans le contexte de l'évaluation sommative autant que formative, il est possible d'utiliser les résultats dans le but d'en faire une interprétation critérielle ou normative. Afin de comprendre davantage le sens de chacun de ces concepts, nous avons retenu le tableau de Morissette, D. (1996) concernant la comparaison des interprétations critérielles et normatives des résultats, voir le tableau 11 à la page 43.

Lorsque nous regardons les différents éléments du tableau, l'information est présentée autour de quatre éléments spécifiques soit les résultats, la notation, les informations et les décisions.

Au niveau de l'interprétation critérielle, *les résultats* de l'étudiant sont interprétés à la lumière des objectifs du programme ou des compétences. *La notation* est quant à elle absolue. *Les informations* servent à court, à moyen et à long terme, en évaluation formative et en évaluation sommative. Quant à elles, *les décisions* concernent directement l'apprentissage et la pédagogie.

En situation d'interprétation normative, *Les résultats* de l'étudiant sont interprétés par comparaison avec les résultats des autres étudiants. *La notation* est relative. *Les informations* sont utilisées dans un contexte d'évaluation sommative et peuvent servir à améliorer l'enseignement à moyen et à court terme. *Les décisions* concernent essentiellement la pédagogie et l'administration.

Nous pouvons constater à la lecture des informations regroupées dans le tableau 11 à la page 43 qu'auparavant, en contexte d'évaluation, la perspective normative était nettement dominante. Dans la majorité des cas, un étudiant était comparé à la performance des autres étudiants et les résultats du groupe étaient présentés à l'aide de la

courbe normale. Toutefois, l'interprétation critérielle permet aux enseignants de mesurer le niveau de performance ou de situer les apprentissages réalisés par un étudiant par rapport à un ensemble de tâches relevant d'un domaine ou par rapport à des objectifs prévus.

Tableau 11: la comparaison des interprétations critérielles et normatives des résultats selon Morissette, D.

Interprétation critérielle	Interprétation normative
Les résultats bruts sont interprétés à la lumière des objectifs du programme ou des compétences.	Les résultats bruts sont interprétés par comparaison avec les résultats bruts des autres élèves.
La notation est absolue (étape franchie, objectif atteint, compétence acquise, etc.).	La notation est relative : elle situe l'élève dans le groupe (quintile, rang cinquième ou centile).
Les informations servent à court, à moyen et à long terme, en évaluation formative et en évaluation sommative.	Les informations sont utilisées en évaluation sommative et peuvent servir à améliorer l'enseignement à moyen et à long terme.
Les décisions concernent directement l'apprentissage et la pédagogie.	Les décisions concernant la pédagogie et l'administration : orientation, sélection, classement, etc.

Remarque : En évaluation sommative, l'enseignant qui souhaite tirer le maximum d'informations d'une épreuve ou d'un examen doit expliquer les interprétations critérielles et normatives, et concevoir l'instrument de mesure en conséquence. (Morissette, D. 1996, p. 110)

2.2 L'objet de l'évaluation

Dans cette partie de notre étude concernant plus spécifiquement l'objet de l'évaluation, nous aborderons en ordre les thèmes suivants : la compétence, la description de la compétence, l'évaluation des compétences et l'instrument d'évaluation.

2.2.1 La définition de «compétence»

Les principales caractéristiques du concept de compétence retenues lors de la recension des écrits nous permettent de définir d'abord le concept et de circonscrire les différents éléments périphériques.

Tout d'abord, le concept de compétence peut être envisagé d'une façon plus globale.

Au sens plus général, **la compétence** peut se définir comme la connaissance assez approfondie en une matière ou comme une habileté reconnue. La compétence diffère de l'excellence tant par son caractère que par son niveau. Le terme compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui. (De Landsherre, 1988, p. 21) (De Landsherre, 1990, p. 36)

Dans un récent ouvrage, un équipe de chercheurs ont voulu cerner les caractéristiques essentielles d'une compétence. À la suite de chacune des définitions qu'ils ont retenues (DGEC, *cadre général* (1991); DGEC, *cadre technique* (1994); Legendre (1993); Hameline (1979); D'Hainaut (1977) ; Gillet (1991)), ils ont dégagé les caractéristiques d'une compétence. Dans un premier temps, nous croyons pertinent de présenter les principales caractéristiques de la compétence dégagées par le groupe Pôle de L'Est (1996) . Ces principales caractéristiques qui nous permettent de mieux cerner le concept de «compétence» sont les suivantes :

Une compétence

- est un objectif de deuxième génération, une cible de formation et cette cible est terminale.
- est une capacité *liée à une action de la vie réelle*.
- est une *potentialité d'action*.

- est un *ensemble intégré* d'habiletés.
- repose sur des connaissances *pertinentes*.
- est un système de connaissances *conceptuelles et procédurales*.
- est *multidimensionnelle*.
- est une habileté à *circonscrire* et à *résoudre des problèmes*.
- est une habileté acquises grâce à *l'expérience*.
- est une capacité d'action *immédiate*.
- est liée à *un domaine spécifique* d'action.
- est définie par rapport à un seuil connu, un *standard*.
- est une CAPACITÉ STABLE.
- est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE.

(Pôle de L'Est ,1996 , p. 17)

Dans une recherche de Lavoie et Painchaud (1992) concernant les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu, les chercheurs ont élaboré une définition intégrant les compétences à caractère général et les compétences à caractère professionnel.

La compétence est cette qualité et cette capacité qu'a la personne dans son champ d'activité professionnelle et dans toute situation de vie, d'utiliser ses connaissances et sa compréhension du «monde», d'exercer ses habiletés et de faire montre d'attitudes appropriées afin de s'acquitter adéquatement des tâches qu'elle doit assumer et de relever de nouveaux défis, dans différents contextes. Dans cette perspective, lorsque la personne intervient, elle cherche à établir une cohérence entre ses valeurs et ses actions, entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Elle cherche alors à donner un sens à ce qu'elle vit et accomplit, par la démarche de réflexion et de remise en question qu'elle alimente tout en cours d'action. Par ailleurs, dans un processus interactif, elle met à profit ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Pour développer ses compétences, la personne s'engage alors tout entière dans un processus continu où la réflexion et l'action, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont sollicités et en constance interaction.

(Lavoie et Painchaud, 1992 , p. 24)

En complément à cette définition, Le Boterf (1995) présente la compétence comme un savoir-agir. Tout ce potentiel d'action efficace se met en œuvre dans une situation propre au contexte professionnel. Le tableau 12 à la page 46 présente cette idée de savoir-agir.

Tableau 12 : la compétence selon Le Boterf ¹

La compétence = un savoir-agir			
Compétence =	Savoir-agir Responsable et validé	=	Savoir -mobiliser Savoir-intégrer Savoir-transférer
			Des ressources (connaissances, capacités...)
Dans un contexte professionnel			

(Le Boterf, 1995, p. 33)

Pour les fins de notre recherche, nous croyons pertinent de retenir la définition de la direction des études (1998) du Cégep de Saint-Jérôme définit globalement le concept de compétence . « Une compétence est une capacité reconnue à accomplir une tâche. Elle résulte de l'intégration des connaissances, habiletés et attitudes visées par le cours et se manifeste dans le comportement de l'élève. » (Directions des études, 1998, p. 1)

¹ Le Boterf, 1995, p.33

2.2.2 Les composantes des compétences

Le Ministère de l'Éducation qui précisait auparavant les objectifs généraux, les contenus de cours et de laboratoire ainsi que la médiagraphie. Dans une approche par compétences s'inspirant des concepts de base développés par l'approche humaniste et par l'approche cognitive, la description prend une tout autre forme. Le groupe Pôle de L'Est (1996) précise que le Ministère est responsable de préciser les compétences pour l'ensemble des cours et des programmes afin d'assurer une cohérence d'un collègue à l'autre.

Ainsi le groupe Pôle de L'Est (1996) précise que le Ministère utilise deux moyens qui constituent le devis ministériel pour un cours donné :

- **La description de la compétence** : la compétence est décrite par l'énoncé de la compétence, les éléments de la compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance.
- **La contribution du cours à la formation** : les intentions éducatives, la nature des cours et le cadre général de formation décrivent l'apport du cours à la formation.

Nous constatons que cette façon de décrire la compétence est très différente de la description antérieure des cours qui était centrée sur les objectifs généraux, les contenus. Le laboratoire et la médiagraphie. Afin de cerner plus précisément les composantes de cette nouvelle forme de description d'un cours, nous avons retenu des composantes de la compétence du groupe de recherche Pôle de l'Est (1996) :

- O Énoncé de la compétence : énoncé synthétisant ce que l'élève devra démontrer à la fin d'un cours au moment de la résolution de situation(s)-problème(s) représentative(s) de la compétence.

- O Éléments de la compétence : ce sont des composantes de la compétence qui visent à préciser l'énoncé de la compétence afin d'en donner une compréhension la plus univoque possible.
- O Performance : c'est le comportement attendu de chacun des élèves à la fin des cours; l'élève doit démontrer lors de la résolution d'une situation-problème qu'il a atteint le niveau de compétence visé.
- O Le standard précise la manière dont le Ministère entend assurer une certaine comparabilité de l'évaluation de la compétence et de ses éléments. Ce standard détermine le niveau d'exigence du cours. Deux moyens ont été retenus pour identifier ce standard : l'identification du contexte de réalisation et les critères de performance.
- O Contexte de réalisation : ce sont les indications sur les conditions qui devraient prévaloir au moment de l'évaluation de la performance des élèves, performance qui devrait être représentative de la compétence acquise. En principe, le contexte de réalisation devrait s'inspirer le plus possible de la situation «réelle» dans laquelle l'élève aura à démontrer sa compétence après sa formation.
- O Critères de performance : ce sont les critères qui permettent d'évaluer la performance de l'élève. Ces critères permettent :
 - de juger du degré d'atteinte de la compétence;
 - d'évaluer la qualité de la structure de connaissances utilisée par les élèves;
 - de préciser le niveau d'exigences visé en fonction de la compétence (seuil de performance).

2.2.3 L'évaluation des compétences.

Faisant état de la tradition actuelle au collégial, Goulet (1993) affirme que l'évaluation sommative consiste en une opération qui vise à quantifier un ou plusieurs juge-

ments de valeurs que l'enseignant porte sur la performance de l'élève. Dans le même ordre d'idée, il précise que la note finale est la somme des mesures faites sur un nombre déterminées de performances.

La définition de Gillet reprise par Goulet (1993) présente la compétence comme un «système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schèmes opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).» (Goulet, 1993, p. 34)

Cette définition de la compétence amène Goulet (1993) à faire le constat suivant : «une compétence est plus que la somme des parties.» (Goulet, 1993, p. 34)

Ces constatations l'amènent à conclure que l'approche par compétences s'accorde mal avec des pratiques actuelles au collégial visant à comptabiliser des notes. Ces pratiques paraissent inadéquates «[] lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence, d'un tout intégré.» (Goulet, 1993, p. 36)

Dans un autre ordre d'idées, Tardif (1996) souligne la problématique gigantesque que représente l'évaluation des compétences. Il précise que le seul moyen d'évaluer judicieusement les élèves consistent à placer comme pour l'enseignement des compétences dans un contexte caractérisé par l'authenticité des situations.

Pour qu'une évaluation soit authentique, D'Amour (1996) donne les précisions suivantes.

[...] ce sont les caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation qu'on met en évidence. Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible sa maîtrise de la compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée.

Cette authenticité de la tâche et du contexte peut se manifester sous différentes facettes: le stimulus, la complexité de la tâche, le temps alloué à l'accomplissement de celle-ci, les ressources accessibles, la part de contrôle de l'élève sur la façon de réaliser la tâche, les critères de qualité de la performance, les exigences, les conséquences, etc. (D'Amour, 1996, p. 13)

Le groupe de recherche Pôle de L'Est (1996) a retenu certaines caractéristiques de Wiggings (1993) que devrait respecter une évaluation authentique.

Afin qu'une situation d'évaluation ait un caractère authentique :

1. elle doit porter sur des questions et des problèmes importants, stimulants et valables, face auxquels l'élève doit utiliser ses connaissances pour réaliser des performances efficaces et créatives;
 2. elle intègre des caractéristiques du contexte réel dans lequel les «professionnels» oeuvrent;
 3. elle exige que l'élève accomplisse des tâches non routinières, impliquant divers types «de problèmes réels»;
 4. elle exige que l'élève réalise une production et/ou une performance concrète;
 5. elle est évaluée sur la base de critères et de standards clairs et compris par l'élève;
 6. elle peut comporter des interactions entre l'évaluateur et l'évalué (dépannage, indices, ressources, etc.);
 7. elle exige que l'élève se préoccupe à la fois du processus et du produit, les deux influençant la qualité de son travail;
 8. elle suppose que l'élève fasse preuve de créativité et démontre ses habiletés personnelles;
 9. elle contient un nombre d'indices suffisant pour que la situation soit «réelle», tout en ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de «résoudre» la situation.
- (Pôle de l'Est, 1996, p. 161)

Voulant dégager les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages, D'Amour (1996) met en relief une nouvelle conception qui considère «[...] l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage alors qu'auparavant l'accent en matière d'évaluation des apprentissages était mis sur la sanction.. [...] » (D'Amour,1996,p. 12)

Dans ce même courant d'idées, D'Amour (1996) dégage les caractéristiques méthodologiques des **objets**, des **fonctions** et de **l'interprétation des résultats** d'une évaluation des apprentissages au collégial qui s'inscrit dans le cadre des nouvelles tendances.

Les objets

L'évaluation doit être adaptée à un contexte d'approche par compétences, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables. Cela entraîne une évaluation :

- globale, holistique, multidimensionnelle ;
- contextualisée ;
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence;
- assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

Les fonctions

L'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage pour le guider et le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés.

Dans cette perspective, les moyens doivent permettre une évaluation :

- dynamique plutôt que statique;
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;
- comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement mais également une perspective de diagnostic;
- assortie de possibilités d'ajustements, de poursuite de l'apprentissage;
- mettant à contribution une diversité d'évaluateurs;
- prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives;
- ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.

L'interprétation des résultats

Il faut avoir recours à une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ce qui signifie une évaluation :

- mettant à profit les méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;
- préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.

Afin de reprendre l'ensemble des éléments concernant l'évaluation des compétences qui s'inscrit dans une nouvelle tendance en évaluation des apprentissages, nous avons élaboré le tableau 13 de la page 54 reprenant l'ensemble des caractéristiques méthodologiques présentées par D'amour (1996).

2.2.4 L'instrument d'évaluation

Les caractéristiques méthodologiques cernées par D'Amour (1996) influenceront nos pratiques d'évaluation, plus particulièrement celles spécifiques à l'évaluation sommative en stage. Pour le moment, nous croyons que c'est un grand défi d'adapter nos outils et nos pratiques d'évaluation en stage à l'ensemble de ces caractéristiques. Toutefois, dans cette partie de notre recherche, nous essaierons de dégager de certaines expérimentations d'évaluation en situation authentique ou en stage les éléments qui pourraient influencer nos pratiques d'élaboration d'instruments d'évaluation en stage.

Tableau 13 : l'évaluation des compétences²

	Les éléments de l'évaluation	Les caractéristiques méthodologiques
L'évaluation des compétences	L'objet	L'évaluation doit être : <ul style="list-style-type: none"> ▪ globale, holistique, multidimensionnelle ; ▪ contextualisée ; ▪ donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence; ▪ tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.
	Les fonctions	. Dans cette perspective, les moyens doivent permettre une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ dynamique plutôt que statique; ▪ menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique; ▪ comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement mais également une perspective de diagnostic; ▪ assortie de possibilités d'ajustements, de poursuite de l'apprentissage; ▪ mettant à contribution une diversité d'évaluateurs; ▪ prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives; ▪ ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.
	L'interprétation des résultats	Une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs des apprentissages ce qui signifie une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ mettant à profit les méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives; <ul style="list-style-type: none"> ▪ préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.

² Nous avons élaboré ce tableau synthèse en reprenant systématiquement le contenu des travaux de d'Amour (1996)

Afin de faire face à une situation de stage difficile, une équipe a décidé de l'évaluation pour le cours «stage d'intégration» spécifique au programme en soins infirmiers.

Houle et al (1998) ont travaillé sur la mise au point d'une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les apprentissages en stage. «La mise au point d'une échelle descriptive comporte deux grandes étapes : d'une part, le choix des critères et la rédaction des énoncés descriptifs et, d'autre part, l'assemblage de la grille» (Houle et al ,1998, p. 11)

Si nous regardons de plus près leur démarche, nous pouvons constater que pour chacun des critères considérés à évaluer il y a des énoncés descriptifs qui se distinguent les uns aux autres par un niveau de performance. Les énoncés descriptifs pour chacun des critères retenus ont été rédigés dans un ordre allant d'un inférieur à un supérieur. Houle et al. (1998) précise les quatre niveaux :

- le niveau de la compétence insuffisante;
- le niveau de la compétence minimale;
- le niveau de la compétence moyenne;
- le niveau de la compétence supérieure .

Les avantages relevés par Houle et al. (1998) par l'utilisation d'une échelle descriptive sont intéressants. En autres, «l'échelle descriptive aide l'observateur à toujours focaliser son attention, d'une étudiante à l'autre, sur un même indicateur de compétence. Cette stabilité dans l'observation favorise la fidélité des résultats de l'évaluation.[...]» (Houle et al., 1998, p. 11) Aussi, les chercheurs ont constaté que «[...] les échelles descriptives permettent aux observateurs [...] d'observer l'objet de l'évaluation de la même manière. Dans un tel cas, les échelles descriptives favorisent la stabilité (fidélité) inter-juges.» (Houle et al., 1998, p. 11)

Les écrits que nous avons colligés nous permettent d'identifier la popularité du courant de l'évaluation authentique du côté américain. Un chercheur s'est intéressé au concept de «rubric» qui est de plus en plus populaire auprès des enseignants. Selon Popham, J. (1997), le terme «rubric» comme tel fait référence à **un guide de notation** qui est utilisé afin d'évaluer la capacité des enfants dans certaines situations. Ce concept possède **trois caractéristiques fondamentales** plus spécifiquement :

- l'évaluation critériée,
- les définitions de qualité,
- une stratégie de notation.

L'évaluation critériée est utilisée pour distinguer une réponse acceptable d'une réponse inacceptable. Les critères devront varier d'une «rubric» à l'autre tout dépendant de l'habileté en cause.

Les définitions de qualité décrivent le processus afin de juger de la différence qualitative dans la réponse ou dans la performance de l'étudiant.

Une stratégie de notation peut être holistique ou analytique. Dans l'utilisation d'une stratégie holistique, l'évaluateur prend tous les critères d'évaluation en considération qu'il appréciera globalement lui permettant de porter un jugement de nature qualitative.

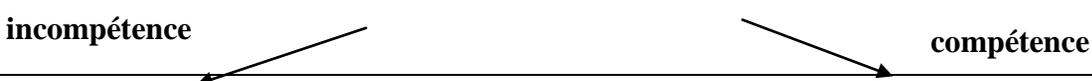
Dans le même ordre d'idées, Goodrich (1997) définit aussi les «rubric» comme un guide notation. Elle précise que chacun des critères composant le «rubric» est décrit de manière qualitative d'un niveau excellent à pauvre.

À ce moment-ci, et en considérant les limites de notre recherche, nous pouvons démontrer certains éléments constitutifs des instruments de mesure. Dans un contexte d'évaluation des compétences, l'instrument devra inclure la description de la compé-

tence. Plus spécifiquement, il devra être constitué de l'énoncé de la compétence, des éléments de la compétence. Une échelle des descriptions qualitatives des éléments de la compétence serait élaborée à l'aide des critères de performance. Les énoncés descriptifs se distinguent les uns des autres par un niveau de performance. Les seuils de performance pour chacun des niveaux de l'échelle sont précisés d'un niveau supérieur à un niveau inférieur.

Par conséquent, les énoncés descriptifs pour chacun des critères retenus seraient rédigés dans un ordre allant d'un inférieur à un supérieur. Dans le tableau 14 à la page 58, nous avons illustré différents éléments de l'instrument de mesure. Afin de permettre une pondération de l'instrument de mesure, pour en arriver à une note dans un contexte d'évaluation sommative, une échelle de pondération pour chaque seuil de performance pourrait être élaborée en s'inspirant des connaissances sur le sujet.

Tableau 14: les éléments constitutifs de l'instrument de mesure

L'Énoncé de la compétence	L'élément de la compétence			
	Seuils de performance			
	incompétence		compétence	
				
	<p>Une échelle des descriptions qualitatives des éléments de la compétence à l'aide des critères de performance . Les seuils de performance sont précisés d'un niveau supérieur vers un niveau inférieur. Ex : compétence supérieure vers la compétence insuffisante.</p>			
	Compétence in-suffisante	Compétence mi-nimale	Compétence moyenne	Compétence supérieure
Une échelle de pondération pour chaque seuil de performance				

2.3 La synthèse des écrits

La recension des écrits nous fournit des données fondamentales pour notre recherche qu'il importe de reprendre chaque élément rencontré selon l'ordre d'occurrence :

- a) Parmi l'ensemble des actes professionnels que l'enseignant doit effectuer en supervision de stage de formation, il en est un éminemment important, celui d'évaluation qui nous concerne. Plus spécifiquement, il doit situer l'élève en stage par rapport à ses performances (évaluation formative) et il doit mesurer le niveau d'atteinte des compétences à la fin du stage (évaluation sommative).
- b) La démarche évaluative comprend trois étapes spécifiques : la mesure, l'évaluation et la décision.
- c) L'évaluation formative et sommative comprennent des étapes spécifiques et des fonctions différentes qui les caractérisent.
- d) Dans un contexte d'évaluation formative et sommative, l'interprétation critérielle permet d'interpréter des résultats obtenus par rapport aux compétences d'un programme . La notation est absolue et permet de certifier que la compétence est acquise ou non acquise.
- e) La compétence comprend différentes caractéristiques qui lui sont propres. La description de la compétence est constitué de l'énoncé de la compétence, les éléments de la compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance.
- f) L'évaluation de la compétence fait ressortir les tâches, le contexte et les caractéristiques d'une évaluation en situation authentique. Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages met en relief une nouvelle conception de l'évaluation. Dans ce même courant d'idées, des caractéristiques méthodologiques des objets, des fonctions et de l'interprétation des résultats d'une évaluation des apprentissages sont dégagées et s'inscrivent dans cette nouvelle tendance.

- g) Dans le courant de l'approche par compétence, le choix, la conception et la méthodologie d'utilisation des instruments de mesure sont revus . Les caractéristiques et les éléments constitutifs de l'instrument de mesure devront s'inscrire dans ce courant d'évaluation en situation authentique.

En définitive les auteurs fréquentés nous livrent chacun de façon complémentaire les éléments constitutifs du cadre que nous allons développer au chapitre suivant.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE

Nous savons maintenant que dans le contexte de l'évaluation sommative, l'interprétation critérielle permet l'interprétation des résultats par rapport aux compétences d'un programme ou d'un cours. Aussi, nous savons que la compétence qui devient l'objet de l'évaluation comprend des caractéristiques qui lui sont propres. Il est donc possible de faire une description de la compétence à partir des énoncés de la compétence, des éléments de la compétences, du contexte de réalisation et des critères de performance. Ceci étant l'évaluation de la compétence qui se dégage comme une nouvelle tendance en évaluation des apprentissages, fait appel des caractéristiques méthodologiques d'une nouvelle conception de l'évaluation .

Nous n'avons pas rencontré de recherches proprement dites traitant du processus d'établissement des seuils de réussite des compétences dans un contexte d'évaluation sommative en stage. Toutefois, nous avons rencontré suffisamment d'éléments relatifs à l'établissement d'un seuil de réussite pour qu'il nous soit permis d'élaborer un cadre opératoire susceptible de convenir à la recherche en cours.

Notre cadre opératoire comportera deux volets bien distincts. Le premier concerne les caractéristiques spécifiques du seuil de réussite. Le deuxième volet présente et identifie un processus d'établissement d'un seuil de réussite.

3.1 Le seuil de réussite

Dans une étude menée par Auger (1989), le chercheur aborde le concept de seuil de réussite en le distinguant du concept de la note de passage. Il introduit ainsi le concept de seuil de réussite : «Lorsque des tests critériés sont utilisés pour mesurer le niveau de maîtrise des élèves, il faut inmanquablement juger à quel niveau un élève est déclaré maître ou non-maître» (Auger, 1989, p. 129).

Cette définition fait référence à l'identification d'un **niveau** dans un contexte **d'évaluation critériée**. Ce concept de niveau nous permet d'inférer qu'il y aura une situation de **maîtrise** au delà de ce niveau et de **non maîtrise** en deçà de ce niveau.

L'établissement d'un niveau permet de définir un ensemble de procédures afin de préciser celles-ci et par le fait même d'exclure des procédures qui pourraient être arbitraires, subjectives et non justifiées. En ce sens Auger (1989) affirme ceci : « [] il existe aussi, au niveau d'une approche critériée, un besoin de fixer des seuils de réussite rattachés à chaque examen pour enrayer le plus possible l'arbitraire.» (Auger, 1989, p. 130)

De manière générale, Auger (1989) définit un seuil de réussite « [...] comme un critère quantitatif ou un indice statistique, à partir duquel on infère la maîtrise ou non qu'a un élève des apprentissages visés. [...] » (Auger, 1989, p. 130)

Auger (1989) précise encore que cette inférence permet l'établissement d'un devis de profil stable et absolu. L'aspect de l'absolu permet une comparaison des performances de l'élève par rapport à des comportements prédéterminés. Ainsi, on exclue l'établissement d'un seuil de réussite sur une base relative parce qu'il y aurait une perte de signification du critérié au profit d'un contexte plus normatif.

La note de passage (60%) décrétée par le Ministère de l'Éducation du Québec «[...] est un point de référence administratif à partir duquel on attribue à un élève soit une reconnaissance des acquis, soit un droit de passage à une classe supérieure.» (Auger, 1989, p. 131)

La note de passage est davantage située dans un contexte d'analyse normative des résultats. En ce sens, cette note de passage représente davantage une règle de nature administrative permettant «[...] de certifier tant bien que mal une maîtrise générale.» (Auger, 1989, p. 132)

L'éclairage proposé par Auger (1989) nous permet de déduire que l'établissement d'un seuil de réussite se situe davantage dans un contexte d'approche critériée dans le but d'inférer la maîtrise ou la non maîtrise d'un ou des apprentissages. La note de passage (60%), quant à elle, se situe dans un contexte d'analyse normative des résultats pour des fins de nature administrative.

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993) définit ainsi le seuil de réussite et le seuil de performance.

Critère quantitatif exprimé en nombre (ex. : 4 items sur 5) ou en pourcentage (ex. :80%) des items auxquels on a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de problèmes, ou de questions relatives à un objectif ou à un domaine déterminé permettant de diviser la distribution des scores en deux catégories mutuellement exclusives : une catégorie contient les scores égaux ou supérieurs au critère à partir desquels la maîtrise ou la compétence des répondants est inférée, une autre catégorie comprend les scores inférieurs au critère à partir desquels la non-maîtrise ou l'incompétence des répondants est inférée. (Legendre,1993,p. 1160)

Dans cette définition, Legendre (1993) fait appel à la notion de critères qui vient permettre d'inférer la maîtrise ou la non-maîtrise. En d'autres termes, l'établissement de ces critères vient préciser le seuil de réussite et de performance. Les critères de performance et de réussite, quant à eux, détermineront le degré de succès ou plus particulièrement le seuil minimal à partir duquel on considère qu'un objectif est atteint.

Le critère de performance peut s'exprimer de diverses façons : par des unités de temps (4 minutes), des pourcentages (10%), des proportions (1 sur 5), des normes de précision (à 4 décimales près), des quantités (5 ou moins), des adverbes (correctement), sans erreur. Les critères de performance indiquent la qualité du travail attendu, c'est-à-dire le seuil d'acceptabilité ou de réussite d'une performance. (Legendre, 1993, p. 282)

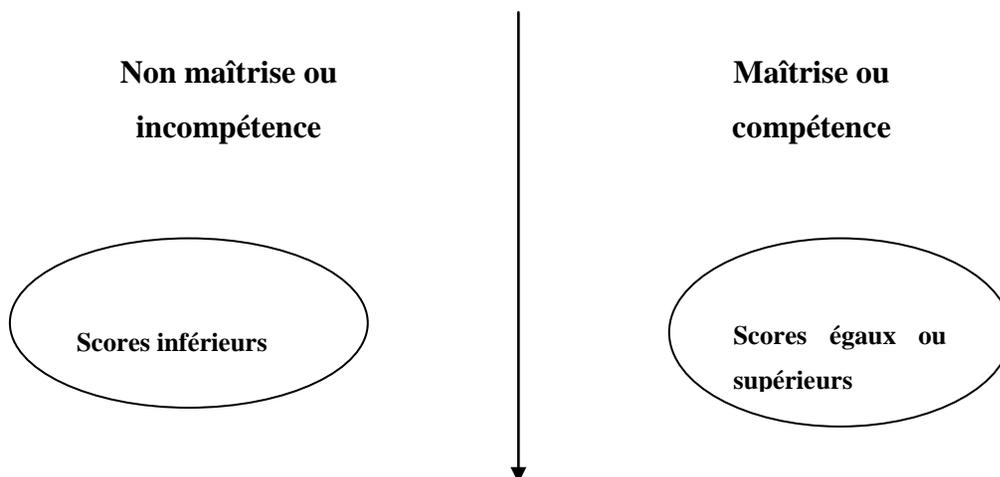
Le Ministère de l'Éducation du Québec (1983) dans son document 60% de quoi ? précise que la fixation du seuil de réussite qui précise la performance attendue des élèves par rapport aux objectifs évalués peut être fixé, selon le cas, pour chaque objectif évalué ou pour l'ensemble de l'épreuve.

Afin d'intégrer l'ensemble des éléments spécifiques au concept du seuil de réussite, nous avons regroupé l'ensemble des éléments dans le tableau 15 à la page 66. Nous avons voulu illustrer notre compréhension en élaborant une définition illustrant plus spécifiquement ce concept. Pour les fins de notre recherche, la définition suivante est donc retenue :

«La définition du seuil de réussite est un processus utilisé dans un contexte d'évaluation critériée afin de définir la maîtrise ou la compétence ou la non maîtrise ou l'incompétence à l'aide de critères de performance.»

Tableau 15: le seuil de réussite

Dans un contexte
d'évaluation critériée



Le SEUIL DE RÉUSSITE

mesuré à l'aide de critères de performance

3.1.1 La pertinence d'établir un seuil de réussite

Maintenant que nous avons dégagé les éléments spécifiques au concept du seuil de réussite et que nous avons élaboré notre propre définition du concept en nous inspirant des différents auteurs (Auger, 1989, Legendre, 1993, Ministère de l'Éducation du Québec, 1983) nous pourrions nous questionner sur la pertinence d'établir un seuil de réussite .

En ce qui concerne la pertinence d'établir un seuil de réussite, pour Auger (1986), l'établissement d'un « [] seuil de réussite devient pertinent dans la mesure où l'on

cherche à utiliser ce seuil comme règle de décision qui s'applique uniformément à tous les candidats et toutes les candidates d'un examen. » (Auger, 1986 , p. 2)

En ce sens, Auger (1986) précise que cette règle de décision qui sera définie doit avoir trois caractéristiques spécifiques . Elle se doit :

- d'être équitable et juste;
- d'être défendable en tout temps;
- d'être explicable d'une façon compréhensive.

Une fois reconnue la pertinence d'établir un seuil de réussite et les caractéristiques spécifiques aux règles de décision, dans un contexte d'évaluation critériée, nous pouvons nous demander quel degré de réussite pour chaque compétence sera suffisant afin qu'il y ait réussite ?

En considérant que l'établissement d'un seuil de réussite s'insère dans un processus décisionnel, ce seuil n'est donc qu'un indicateur qui aide à prendre une décision. Dans le contexte où l'on retrouve un seuil de réussite relié à un instrument de mesure, ce dernier étant lui-même issu d'une définition de domaine, le seuil de réussite peut se définir comme un score qui divise une distribution en deux parties distinctes : la première contenant les scores à partir desquels on infère la compétence des individus et la seconde, les scores à partir desquels on infère l'atteinte d'un degré insuffisant de compétence. (Auger, 1986, p. 2)

Somme toute, on fait référence au contexte spécifique qui nous préoccupe et dans lequel un ensemble d'enseignants ont à établir à l'aide d'instruments de mesure la réussite ou l'échec en situation de stage.

3.1.2 Les énoncés à la base de l'établissement d'un seuil de réussite

Quelle que soit la méthode retenue pour établir le seuil de réussite, Auger (1986) suggère des énoncés généraux qui influenceront directement notre démarche. Nous avons retenu à cette fin quelques énoncés et brèves explications.

- A. Il n'existe pas de référent universel .
- B. Il existe un jugement à la base de toute méthode.
- C. Il n'existe pas en soi de méthode meilleure qu'une autre;.
- D. Tout seuil de réussite implique des conséquences à assumer par les responsables.
- E. Un seuil de réussite doit être efficace.

Voyons maintenant chaque élément de façon détaillée.

A. Il n'existe pas de référent universel.

Le référent universel est plus spécifiquement la définition que chaque individu se donne du concept de compétence. Ce concept est en fait relié aux valeurs de chaque individu ou aux valeurs acceptées par une collectivité. Une fois le concept défini, il s'agit de cerner ce que l'on veut signifier par compétence suffisante. Ceci revient à se poser la question : " Combien suffisant est suffisant ?"

B. Il existe un jugement à la base de toute méthode.

Peu importe la méthode employée, qu'elle soit basée sur des jugements d'experts, sur des données empiriques, ou sur des calculs statistiques, il n'en demeure pas moins qu'une décision doit être prise, soit d'accepter le seuil de réussite, de le rejeter ou de l'ajuster. En d'autres termes, on ne peut pas accepter un seuil de réussite qui est le ré-

sultat de l'application rigoureuse d'une méthode sans se questionner sur la pertinence d'un tel seuil de réussite.

En résumé, pour que ce seuil reflète un choix fait avec discernement il est avantageux d'utiliser son jugement pour fixer un seuil de réussite.

C. Il n'existe pas en soi une méthode meilleure qu'une autre.

Chaque méthode a ses propres limites. On constate également que chaque méthode produit des seuils de réussite différents pour un même examen. Certaines méthodes produisent des seuils de réussite dont l'écart est acceptable .

Si aucune méthode n'est meilleure qu'une autre, alors on doit en choisir une en regard de sa pertinence avec :

- le but visé;
- les personnes ressources disponibles;
- le temps et les budgets dont on dispose;
- les capacités et les habiletés à utiliser une méthode.

D. Tout seuil de réussite implique des conséquences à assumer par les responsables.

L'établissement du seuil de réussite se situe dans un processus décisionnel; cela entraîne que les personnes qui décident assument leurs responsabilités face aux conséquences qu'engendre un seuil de réussite. Il existe des conséquences importantes reliées à un seuil de réussite trop bas ou trop haut.

E. Un seuil de réussite doit être efficace

Un seuil de réussite est d'autant plus efficace qu'il permet de classer les individus avec un risque minime d'erreur.

3.2 Le processus d'établissement d'un seuil de réussite

Il existe différentes approches afin de déterminer le seuil de réussite. Trois approches sont précisées dans la recherche de Auger (1989) en se basant sur des chercheurs dans le domaine : Glass (1978). Jaeger (1976) et Hambleton (1982,1978). « Glass croit que le jugement est à la base de tout. Jaeger précise qu'il existe deux types d'approches : le jugement et l'empirisme. Hambleton en distingue un troisième : la combinaison de l'empirisme et du jugement.» (Auger, 1989, p. 133)

À la lumière des différentes approches préconisées au niveau de l'établissement des seuils de réussite, nous avons retenu des méthodes qui s'adaptent plus spécifiquement à l'évaluation des compétences et qui se situent dans un nouveau courant d'évaluation dans lequel l'enseignant doit évaluer des tâches et des productions complexes à l'aide de «rubric» qui sont, comme nous l'avons précisé, des échelles descriptives.

Dans cet optique, nous nous sommes intéressées aux travaux de Jaeger, Hambleton et Plake (1997) qui ont élaboré une nouvelle méthode d'établissement des standards pour l'évaluation des performances. Ces chercheurs affirment que plusieurs des évaluations courantes sont basées sur des performances exigeant l'étude ou l'examen des tâches complexes incluant des essais, des projets, des performances et des portfolios. Ils constatent que les écrits sur l'évaluation des performances, il y a un vide en ce qui concerne les méthodes d'établissement de standards et ils font référence aux autres méthodes en précisant que celles-ci ne conviennent pas dans un contexte d'évaluation des performances. Ils observent également qu'il y a un réel besoin pour une méthode d'établissement de standards qui peut être utilisée dans des évaluations de performance avec une multitude de réponses possibles. Ils précisent ainsi «De plus, il y a un besoin pour des nouvelles méthodes d'établissement de standards pouvant être utilisées pour évaluer des résultats multidimensionnels dans l'évaluation des performances.» (Jaeger et al., 1997, p. 401)

Ces chercheurs ayant constaté que les méthodes traditionnelles d'établissement des seuils de réussite n'étaient plus efficaces pour effectuer l'évaluation des performances dans des tâches complexes. Les auteurs de cette recherche précisent que les méthodes communément utilisées ne sont pas adaptées au contexte de l'évaluation des performances en affirmant et c'est nous qui traduisons ³:

« Il y a une réelle absence dans la littérature en mesure et évaluation pour des méthodes d'établissements de standards pouvant être utilisées lors de l'évaluation des performances. C'est bien reconnu, que les méthodes les plus utilisées pour l'établissement de standards lors d'évaluation d'examens à choix multiples comme les méthodes d'Angoff (1971), Jaeger (1982) et Nedelsky (1954) ne conviennent pas à l'évaluation des performances même si elles ont été très expérimentées avec une variété d'examens à choix multiples incluant l'évaluation des savoirs de base, les examens de graduation à la fin du cycle secondaire et les examens de certification (Sireci & Binskin, 1993, Zieky, 1995).» (Jaeger et al. , 1997, p. 401)

En s'appuyant sur ces nouveaux besoins clairement exprimés concernant l'évaluation des compétences sur un constat que les méthodes connues ne sont pas adaptées à ce contexte spécifique d'évaluation, Jaeger, Hambleton et Plake (1997) ont élaboré une nouvelle méthode d'établissement de standards pour l'évaluation de performances fondée sur le jugement du profil dominant: *The dominant profile judgement*. Compte tenu que cette méthode s'adapte au contexte d'évaluation auquel nous faisons spécifiquement référence dans notre recherche, nous avons retenu cette méthode .

³ Note : Nous reproduisons le texte intégral en raison de son importance capitale pour notre propos et son rôle fondamental dans notre recherche.

«It is well know that the most commonly used standard-setting methods for multiple-choice tests, such as the Angoff (1971), Jaeger (1982), and Nedelsky (1954) methods, are not suitable for une with performance assesments, although they have been extensively researched have been used riutinely with a wide variety of dichotomoustly scored multi-choice tests, including basic skills assesments , high school graduation tests,, and credentialing examination (Sireci & Biskin, 1993; Zieky, 1995)» (Jaeger et al. , 1997, p .401)

La méthode de jugement du profil dominant telle que décrite par Jaeger, Hambleton et Plake (1997) est constituée de trois étapes de jugements. Cette méthode a été expérimenté avec vingt enseignants de la région d'Athens et de Georgie. Ces enseignants étaient des généralistes dans leur domaine et enseignaient depuis au moins 5 ans. Ces enseignants étaient familiers avec plusieurs aspects de l'évaluation parce qu'ils avaient participé à des études précédentes et des exercices.

De cette expérimentation, citée par Jaeger et al. (1997) nous avons relevé les trois principales étapes que nous avons traduites librement et que nous avons adaptées pour nos besoins. Ces étapes sont représentées dans le tableau 16 de la page 73.

Dans la première étape, les experts sont appelés à définir leurs politiques à l'égard des niveaux de performance ou des seuils de réussite.

À partir de l'expérience des experts, il leur est demandé individuellement de brosser un portrait des notes ou du profil des résultats qui seraient considérés à titre de résultat inférieur le plus bas. En d'autres termes, il est demandé aux experts d'effectuer le portrait des notes ou des résultats pour les candidats «tout juste certifiables» dans le sens que s'il y a un des résultats ou des notes en-dessous des résultats attendus de l'exercice, il y aura comme résultat une décision d'échec ou la non certification du candidat.

Cette tâche est suivie par une présentation écrite dans laquelle chacun des experts présente individuellement sa politique initiale à l'égard des niveaux de performance ou des seuils de réussite.

La deuxième étape débute par une brève discussion concernant la politique initiale de chacun des experts. À la suite de cette discussion, les experts sont regroupés en équipe aléatoire de quatre experts afin de justifier leur politique de façon plus détaillée.

À cette étape spécifique, les attentes sont à l'effet que les experts concentrent leurs discussions sur les points ou les aspects de différence de leur politique en essayant de mieux comprendre le rationnel qui sous-tend les politiques des autres experts.

À la suite de ces discussions, chaque groupe fait état de ses travaux et rapporte à l'ensemble des équipes un résumé des discussions de son équipe.

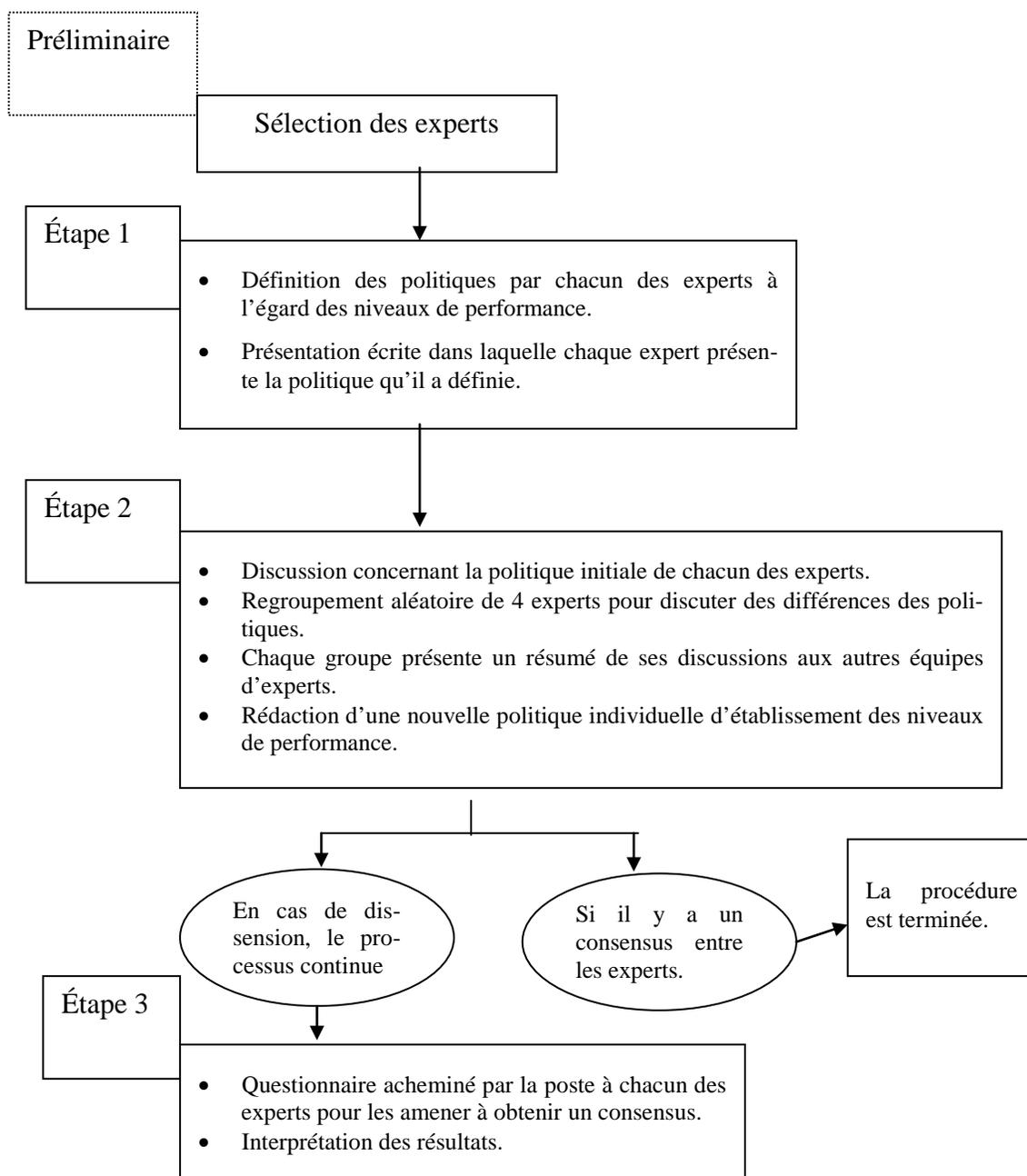
Après cette présentation, les experts sont à nouveau appelés à écrire leur politique individuelle d'établissement des seuils de performance ou des seuils de réussite. Comme résultat à cette étape, un consensus entre les experts est attendu. À cette étape du processus, s'il y a un consensus qui rejoint l'ensemble des experts, la procédure est terminée. Sinon on ajoute une autre étape.

La troisième étape aura lieu s'il n'y a pas de consensus entre les experts. Dans ce cas, un questionnaire est acheminé par la poste à chacun des experts pour les amener à obtenir un consensus concernant la politique d'établissement des seuils de performance.

Le questionnaire comprend deux parties. La première partie du questionnaire présente aux experts les politiques favorisées qui ont émergés de la deuxième étape. Il y avait de présenté un exemple de profil de résultat qui peut certifier et un exemple de profil qui n'amène pas à une certification pour chacune des politiques favorisées. Dans le reste du questionnaire, les experts sont appelés à :

- a) indiquer leur niveau de support pour chacune des politiques favorites;
- b) indiquer leur niveau de confiance pour chacune des politiques;
- c) placer les politiques par ordre de préférence;
- d) commenter le processus lui-même.

Tableau 16: une méthode d'établissement de standards pour l'évaluation des performances : le jugement du profil dominant.



Ce tableau a été conçu en s'inspirant de la méthode de Jaeger, Hambleton et Plake (1997) que nous avons adaptée à notre étude.

3.3 Les liens entre les compétences et le seuil de réussite

Cette recherche visant à élaborer un processus pour l'établissement d'un seuil de réussite dans un contexte d'évaluation des compétences en stage, nous a amené à clarifier dans un premier temps le processus d'évaluation et dans un deuxième temps à approfondir l'objet d'évaluation, plus spécifiquement la compétence.

Cette démarche nous a amené de constater que la compétence comprend différentes caractéristiques qui lui sont propres. Comme nous l'avons mentionné précédemment dans notre recherche, la description d'un cours par compétence est très différente de la description antérieure des cours qui était centrée sur les objectifs généraux, les contenus, le laboratoire et la médiagraphie.

L'évaluation de la compétence fait ressortir les tâches, le contexte et les caractéristiques d'une évaluation en situation authentique. Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages met en relief une nouvelle conception de l'évaluation. Dans ce même courant d'idées, des caractéristiques méthodologiques des objets, des fonctions et de l'interprétation des résultats d'une évaluation des apprentissages sont dégagées et s'inscrivent dans cette nouvelle tendance.

Dans le courant de l'approche par compétence, le choix, la conception et la méthodologie d'utilisation des instruments de mesure sont revus. Les caractéristiques et les éléments constitutifs de l'instrument de mesure devront s'inscrire dans ce courant d'évaluation en situation authentique. Par conséquent, le choix d'un processus d'établissement de seuil de réussite devait tenir compte de ce nouveau contexte.

Nous nous sommes intéressés aux travaux de Jaeger, Hambleton et Plake (1997), car ces chercheurs ont constaté que les méthodes traditionnelles d'établissement des seuils de réussite ne sont plus efficaces pour effectuer l'évaluation des performances de tâches complexes. Ces chercheurs précisent que les méthodes communément utili-

sées ne sont pas adaptées au contexte de l'évaluation des performances exigeant l'étude ou l'examen des tâches complexes incluant des essais, des projets, des performances et des portfolios.

Le contexte et les besoins exprimés par ces chercheurs mettent en relief les besoins et le contexte spécifique à l'évaluation des compétences. Par la méthode proposée par Jaeger et al. (1997) la méthode de jugement du profil dominant, les juges sont appelés à définir leurs politiques à l'égard des niveaux de performance et de suivre un processus en trois étapes les guidant vers la recherche d'un consensus.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu cette méthode que nous essaierons maintenant d'adapter au contexte spécifique des stages.

QUATRIÈME CHAPITRE

UNE MÉTHODE D'UTILISATION

À la lumière des éléments que nous avons retenus au chapitre précédent, nous savons maintenant que les méthodes traditionnelles d'établissement des seuils de réussite ne sont plus efficaces pour effectuer l'évaluation des performances . Les méthodes communément utilisées ne sont pas adaptées au contexte d'évaluation des performances exigeant l'évaluation de tâches complexes. À la suite de ce constat, Jaeger et al. (1997) proposent une méthode d'établissement de standards dans un contexte d'évaluation des performances que nous avons fait notre et que nous avons adapté pour les fins de notre recherche. Les différentes étapes de cette méthode ayant été explicitées, nous procéderons à son transfert au contexte spécifique qui nous intéresse celui des stages de Techniques d'éducation en services de garde du Cégep de Saint-Jérôme. Dans un premier temps, nous aborderons la séquence de réalisation la méthode et dans un deuxième temps nous élaborerons une critique de la démarche.

4.1 La séquence de réalisation de la méthode

Dans les conditions de mise en œuvre, nous aborderons le comment ou plus spécifiquement les principales étapes de la démarche opérationnelle permettant l'adaptation d'une telle méthode à notre réalité. Cette première partie sera suivie de l'identification des différents acteurs impliqués.

4.1.1 Le comment

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous avons retenu la méthode élaborée et expérimentée par Jaeger et al. (1997) «la méthode de jugement du profil dominant» afin de déterminer une politique d'établissement de standards dans le contexte d'évaluation des performances. Nous nous questionnons maintenant à propos des processus qui intègre la méthode et qui respecte le contexte propre au programme de Techniques d'éducation en services de garde.

Disons tout d'abord que le processus qui intègre la méthode comprend trois parties distinctes. La première partie étant la planification, la deuxième partie, la mise en oeuvre incluant l'adaptation de la démarche et l'expérimentation et la troisième partie, l'évaluation de la démarche et des résultats. Ce sont ces trois étapes qui relèvent d'une gestion plus rationnelle d'un projet, c'est-à-dire qui propose un processus logique et ordonné. Nous croyons qu'il doit y avoir à chacune des étapes une place pour l'intuition et la communication entre les intervenants impliqués.

4.1.1.1 La planification.

En premier lieu, tant au plan théorique qu'au plan pratique, il est fondamental qu'une telle démarche d'expérimentation obtienne l'approbation du département . En ce sens, la première partie étant celle de la planification permettra d'informer les personnes concernées des besoins, des intentions, des priorités et des objectifs sous-jacents à la démarche proposée. Par conséquent, l'information transmise au département concernant les objectifs et les intentions doit être claire et s'appuyer sur la problématique existante. En plus d'être claire et facilement accessible, l'information doit être accompagnée d'une première esquisse de la démarche d'ordre administratif. Plus spécifiquement, cette démarche doit inclure un calendrier pouvant situer l'expérimentation

dans le temps et un budget de ressources financières et humaines nécessaires à la réalisation de ce projet.

Dans un deuxième temps, l'étape de planification doit inclure une période de discussion dans laquelle chacun des enseignants peut manifester son niveau d'intérêt quant à son implication dans un telle expérimentation et identifier ses appréhensions et leurs besoins de formation en lien avec le projet.

Dans un troisième temps, une documentation faisant état de tous les documents et politiques utilisés spécifiquement pour l'évaluation des compétences en stage tant au niveau du département qu'au niveau du collège serait pertinente afin d'avoir un portrait le plus juste de la situation et ses implications fondamentales.

Les principales actions relevant de l'étape de la planification sont :

- l'élaboration d'un document d'information précisant les besoins, les orientations, les objectifs et les intentions en lien avec la problématique existante ;
- présentation d'une première esquisse des aspects administratifs;
- l'élaboration d'un calendrier approximatif situant les principales étapes dans le temps;
- la présentation d'un budget des ressources financières et l'évaluation des ressources humaines et matérielles nécessaires pour la réalisation de ce projet;
- la formulation d'un projet de propositions pouvant être adopté par le département;

- la tenue d'une période de réflexion et de discussion dans laquelle chaque enseignant peut manifester son niveau d'intérêt quant à son implication dans un tel projet lui permettant ainsi d'identifier son niveau d'implication souhaité et ses besoins de formation en lien avec le projet ;
- la transmission à l'administration du collège d'une ébauche du projet incluant la résolution du département;
- la compilation de tous les documents et de toutes les politiques adoptés spécifiquement pour l'évaluation des compétences en stage tant au niveau du département qu'au niveau du collège;
- l'adaptation des instruments d'évaluation en stage aux caractéristiques de l'approche par compétences;
- l'adaptation de la méthode élaborée par Jaeger et al. (1997) au contexte spécifique des stages de Techniques d'éducation en services de garde.

4.1.1.2 *La mise en œuvre.*

Cette partie est celle de l'action proprement dite : elle inclue l'adaptation et l'expérimentation de la démarche. Il sera alors pertinent de clarifier les principales étapes du processus, c'est-à-dire les moyens les plus avantageux pour réaliser cette démarche. À ce moment-ci, nous jugeons essentiel que la mise en œuvre comprenne 4 étapes spécifiques soit, une période de perfectionnement collectif, une autre d'adaptation et d'élaboration de la nouvelle politique, d'information aux décideurs et aux acteurs et d'expérimentation en situation réelle. Les principales actions relevant de l'étape de la mise en œuvre sont :

- une période de perfectionnement collectif en vue de consolider les différents concepts spécifiques à l'évaluation des compétences, de s'approprier la méthode d'établissement de standards et d'expérimenter la méthode afin d'en arriver à un consensus;

- l'adoption de la politique en département, suivie de l'élaboration et de l'adaptation de la politique de standards aux politiques d'évaluation de stage en vigueur;
- l'information auprès de l'administration du collège et les étudiants de la nouvelle politique d'évaluation en stage;
- l'application et l'expérimentation de la politique d'évaluation par l'équipe de superviseurs en situation réelle.

4.1.1.3 L'évaluation.

La troisième partie et la dernière est celle de l'évaluation. Cette dernière étape nous permettra de mesurer les résultats obtenus et d'observer les effets produits afin d'apporter des réajustements pour les prochaines expérimentations. Les principales actions relevant de l'étape de l'évaluation sont :

- discussion entre les superviseurs ayant expérimenté la nouvelle politique afin de faire un bilan à la suite de son utilisation;
- élaboration d'un rapport incluant un ensemble de recommandations en vue d'apporter les réajustements nécessaires pour la prochaine expérimentation.

Une fois connu les étapes essentielles du processus sous-jacent, il importe de cerner les rôles attribués aux différents acteurs.

4.1.2 Les différents acteurs impliqués

Comme nous en avons fait état précédemment, nous croyons pertinent que le processus qui intègre la méthode comprenne trois parties distinctes, soit la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de la démarche et des résultats. Nous reprendrons chacune de ses étapes afin d'identifier les différents acteurs impliqués dans chacune d'elles.

Mais avant de préciser les acteurs pour chacune des étapes du processus, nous croyons essentiel qu'un comité d'établissement d'une politique de standards, composé de 3 personnes, soit créé et mandaté afin de planifier chacune des étapes, de rédiger les rapports et de construire les outils nécessaires. Les trois personnes composant ce comité pourraient être la coordonnatrice des stages, la coordonnatrice du département, un expert de contenu qui peut être un enseignant du département ou un intervenant externe. Ce comité serait actif durant les trois étapes du processus.

Il convient à ce point d'identifier les différents acteurs impliqués à chacune des étapes de ce processus et pour ce faire nous présentons sous la forme de tableau les éléments d'information constitutifs et pertinents selon le cas. :

Tableau 17: la correspondance entre les étapes de la méthode et les acteurs désignés

Les étapes de la méthodes	Les acteurs désignés
<ul style="list-style-type: none"> • La planification • La mise en œuvre • L'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Le département composé de l'ensemble de ses enseignants, le comité d'établissement d'une politique de standards et l'adjoint à la direction des études. • Les enseignants, le comité d'établissement d'une politique de standards, l'adjoint à la direction des études, le répondant Performa local, un formateur Performa, les élèves. • Les enseignants ayant supervisé les stages, le comité d'établissement d'une politique de standards.

4.2 Quelques considérations critiques sur la méthode

Les limites de notre recherche étant de proposer un processus, nous allons essayer de mettre en perspective les principaux avantages et les principales limites que les chercheurs Jaeger et al. (1997) ont dégagé à la suite de l'expérimentation de la méthode. Dans un premier temps, nous aborderons les avantages et dans un deuxième temps, nous aborderons les limites de cette démarche.

4.2.1 Les avantages

Lors de l'expérimentation de la méthode effectuée par Jaeger et al. (1997), les réactions des experts impliqués démontraient un taux élevé de satisfaction, plus particu-

lièrement en regard des activités de formation et des différents documents fournis. Leur niveau de satisfaction était encore plus élevé lorsqu'ils font référence aux discussions après la première étape. Les résultats d'expérimentation de la méthode «La méthode de jugement du profil dominant» sont encourageants.

Toujours selon Jaeger et al. (1997), les experts aiment beaucoup cette méthode et sentent qu'ils construisent une politique d'établissement de standards vraiment crédible.

À la lumière des éléments mis en relief par Jaeger et al. (1997) à la suite de l'expérimentation, nous croyons que les deux principaux avantages de cette méthode sont le travail qui s'effectue en équipe et l'investissement des experts impliqués à la recherche d'un consensus. Cette méthode est très accessible, car elle met à contribution le jugement de chacun des experts et elle est simple d'utilisation et adaptable au contexte de l'enseignement collégial.

4.2.2 Les limites

En ce qui concerne les limites de la démarche, Jaeger et al. (1997) font état d'un certain nombre de commentaires. Au niveau du processus, les commentaires des experts concernent le temps mis à leur disposition. En effet, les experts auraient souhaité avoir plus de temps pour les discussions en petits groupes et lors des discussions en grands groupes plus, spécifiquement à l'étape 2.

Selon les chercheurs Jaeger et al. (1997), il a aussi été proposé qu'à l'étape 3, qui consiste à compléter un questionnaire afin d'en arriver à l'obtention d'un consensus, il serait souhaitable que cette étape se déroule avec la présence des experts impliqués lorsqu'on effectue l'étape synthèse de la politique d'évaluation. Le processus de construction d'un consensus et les résultats finaux auraient pu être différents si les experts avaient complété leur dernière étape ensemble.

Enfin, Jaeger et al. (1997) font état d'une ambiguïté pouvant se produire si une rupture ou une scission émerge entre les experts. Par exemple, dans l'application, quelques experts considèrent déraisonnable de certifier des candidats ayant reçu le score de 1 à plusieurs exercices. Les autres experts considèrent qu'un résultat équivalent à 1 n'élimine pas le candidat. Ces différences fondamentales entre les experts pourraient ne pas être résolues et remettre en question le processus d'établissement d'un consensus final.

Par conséquent, malgré que la méthode soit simple et facilement accessible aux experts, nous croyons qu'il est difficile d'évaluer le temps réel que prendra chacune des étapes et dans certains cas le temps disponible peut avoir un effet direct sur la capacité des experts à en arriver à une vision commune et consensuelle.

CONCLUSION

RÉSERVES ET OPPORTUNITÉ

Notre recherche sur le processus d'établissement d'un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences lors d'un stage, nous a permis de parcourir différentes étapes d'une recherche. Rappelons les grandes étapes que nous avons parcourues : le problème, les écrits, le cadre, la méthode . En terminant et en guise de conclusion nous feront état des réserves et des opportunités d'action dans le temps et dans l'espace. Enfin, nous gardons pour la fin une citation de Perrenoud.

Des réserves

Nous aurions souhaité avoir la possibilité d'expérimenter réellement cette méthode et de pouvoir procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis auprès des experts impliqués.

Compte tenu des limites de notre recherche, nous ne pouvons malheureusement pas terminer en confirmant que la méthode d'établissement de standards proposée dans notre recherche est vraiment adaptée au contexte d'évaluation des compétences en stage. Toutefois, nous pouvons affirmer, à la lumière de cette réalisation, que ce projet de recherche aura un impact positif sur nos compétences à réaliser les différentes étapes de la planification et de l'implantation d'une méthode à un contexte spécifique.

Aussi, l'ensemble des éléments colligés dans la recension des écrits et dans notre cadre nous a permis d'avoir un regard plus éclairé sur le processus d'évaluation et

l'objet d'évaluation que sont les compétences. En ce sens, nous sommes très satisfaites de la découverte des «rubrics» qui sont utilisés dans le courant américain, dans un contexte d'évaluation en situation authentique. Nous sommes particulièrement fière de certains tableaux que nous avons élaborée et qui regroupent des éléments pertinents à notre sujet. La typologie des stages du programme de Techniques d'éducation en services de garde que nous avons adaptée à partir de l'ouvrage de Pelpel (1989) permet de regrouper l'information concernant les stages dans un seul tableau. Le tableau concernant l'évaluation des compétences nous a permis de regrouper l'ensemble des éléments de l'évaluation et les caractéristiques méthodologiques à partir des travaux élaborés par D'Amour (1996).

Enfin, nos recherches sur les «rubric», tout en considérant les limites de notre recherche, nous ont permis de considérer certains éléments constitutifs de l'instrument de mesure dans un contexte d'évaluation des compétences que nous avons illustrées dans un tableau présentant les éléments constitutifs de l'instrument de mesure.

En terminant, en ce qui concerne une méthode d'établissement des seuils de réussite, nous avons été étonnée d'observer que, dans le contexte d'évaluation des tâches complexes les méthodes avec lesquelles nous étions familières ne sont pas adaptées. Il nous apparaît évident que la méthode d'établissement de standards élaborée par Jaeger et al. (1997) et que nous avons retenue dans la présente recherche est très récente. Ceci implique qu'elle n'a pas été expérimentée et éprouvée comme une méthode qui a fait ses preuves comme celle d'Angoff (1971). Toutefois, nous demeurons confiant et nous croyons qu'un chercheur ou une équipe de chercheurs préoccupée par le sujet de notre recherche pourra expérimenter la méthode qui a plusieurs avantages et qui nous semble très accessible par les experts utilisateurs.

Une opportunité d'action dans le temps et l'espace

Nous savons qu'à la suite de la récente réforme de l'enseignement au collégial et surtout à partir de l'opération renouveau des collèges qui s'est terminée par l'adoption des lois 82 et 83 et la publication d'un nouveau régime pédagogique, les différents acteurs qui oeuvrent dans ce domaine ont ou auront dans un délai très rapproché la responsabilité d'orienter davantage la pédagogie vers l'acquisition des compétences. Selon Aylwin (1996) « [] la récente réforme de l'enseignement collégial ajoute des responsabilités aux établissements, aux professeurs en particulier, qui ont pour tâche de créer les programmes, d'en évaluer la pertinence et la qualité, d'entretenir les liens suivis avec les milieux de travail []. » (Aylwin, 1996, p. 16)

Dans cette vague de renouveau et de changement au niveau de l'enseignement collégial, un nouveau programme de Techniques d'éducation en services de garde (DEC 322.A0) défini par compétences et formulé par objectifs et standards est en processus d'élaboration et d'adoption par le Ministère de l'Éducation . Ce nouveau programme demandera aux différents départements d'en planifier les structures de l'opérationnalisation. Chacun des collèges offrant le programme Techniques d'éducation en services de garde aura à élaborer un plan de formation. Ceci implique que l'équipe des enseignants, à partir du devis ministériel, aura à s'entendre sur les stratégies à utiliser pour faciliter le développement de chacune des compétences du programme.

Par conséquent, les départements auront la responsabilité de déterminer quelles compétences de ce nouveau programme seront les compétences spécifiques à une période de formation pratique que sont les stages. L'ensemble de ces nouvelles compétences amèneront à nouveau les équipes d'enseignants à se questionner sur l'évaluation et plus spécifiquement sur le processus d'établissement des niveaux de performance en stage.

En ce sens, nous croyons que la méthode d'établissement d'une politique de standards que nous avons retenue, dans un contexte d'évaluation des performances ainsi que l'ensemble des éléments spécifiques à l'évaluation et aux compétences guideront les enseignants dans la planification, la conception et l'expérimentation des politiques d'évaluation en stage dans le contexte de l'approche par compétences dans laquelle ils devront s'impliquer sur une base volontaire.

En terminant, qu'il nous soit permis de reprendre ces mots de Perrenoud (1999) que nous voudrions considérer comme prophétie lorsqu'il dit

«La conception de la culture ne peut évoluer par décret. La seule stratégie valable à long terme, est de créer les conditions de construction d'une vision commune des évolutions de la société et des besoins des personnes et des communautés. Il est normal que l'approche par compétences soit proposée de façon volontariste et que certaines décisions soient prises sans attendre un improbable consensus. Que cela ne masque pas l'évidence : le changement se joue dans la tête des acteurs, les enseignants, les élèves, les parents, les cadres et les autres.»

(Perrenoud, 1999, p. 19)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L.(1991).*Vers une pratique de l'évaluation formative - Matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck, Université : Bruxelles.
- Angoff , W. H., (1971). «*Scales norms and équivalent scores*» in R.L. Thorndike (Ed), *Educational measurement*, 2^e édition, Washington, D.C. : ACE, P.508-600.
- Auger, R. (1984). *Guide pour la construction d'instruments de mesure*, Chapitres IV et V, Ministère de l'Éducation, BIM.
- Auger R. (1986). *Guide pour l'établissement du seuil de réussite*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Document no. 16-7514.
- Auger , R. (1989). «*Seuil de réussite et gestion informatisée du testing*», dans *Étude de praticabilité du testing adaptatif de maîtrise des apprentissages scolaires au Québec : Une expérimentation en éducation économique secondaire 5*, Thèse de doctorat non publiée , Université du Québec à Montréal, chapitre 4^{ième} , p.128-158.
- Aylwin, U. (1994). «*Quel niveau de compétence ? une ambiguïté fondamentale*» dans *Pédagogie collégiale*, Vol.8, n 2 , P.26-27.
- Bernard, H., Fontaine, F. (1989). «*Les objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage.*» dans *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal. Service pédagogique P.35-45.
- Bernard, H. (1989).«*Les systèmes de notation*» dans. *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal , Service pédagogique. P.91 à 93.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles :De Boeck (2^e éd.)
- Cégep de Saint-Jérôme (1997). *Informations générales sur les stages du département de techniques d'éducation en services de garde*.(version du 28 août) Département de techniques d'éducation en services de garde. Document inédit.
- Couture, S.(1994). *Proposition d'un outil d'évaluation sommative lors d'un stage d'enseignement en adaptation scolaire*. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation . Essai présenté pour l'obtention du grade M.E..

- Cross, L., Frary, R. & Weber, L. (1992). *College grading : Achievement attitude and effort*. Blacksburg, Virginia : Virginia Polytechnic Institute and State University.
- D'amour, C. (1995). «À propos de l'évaluation des apprentissages de la « mesure » et des notes». dans *Pédagogie Collégiale*, Vol 8, n 4, P.28-30.
- D'amour, C. (1996). «Changer l'évaluation des apprentissages» dans *Pédagogie Collégiale*, Mai, Vol 9, n. 4, p.11-15.
- D'haineault, I. (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation, Bruxelles, Labor.
- De Bal, R. , de Landsheere, V. G. et Paquay-Beckers (1976). *Pédagogie et recherche ; Construire des échelles d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale de la culture française.
- De Landsheere, V.(1988). *Faire Réussir Faire Échouer, La compétence minimale et son évaluation.*, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris
- De Landsheere, V.(1990). «Enseignement collégial et compétences minimales» dans *Pédagogie collégiale*, Vol 4, n 2, P. 33-39.
- Delisle, S., Cantin, G. (1994) *Évaluation en stage : Un modèle de grilles* Cégep Saint-Jérôme, Service de recherche et développement pédagogiques.
- Direction des études (1998). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Cégep de Saint-Jérôme .
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1994). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique – Cadre technique*, Gouvernement de Québec.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1991). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique – Cadre général*, Gouvernement de Québec.
- Fontaine, F. (1989). «Évaluer ? Mesurer ?» dans *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, P.5-9.

- Gillet, P., (1992). *Construire la formation*, 2^e Édition, ESF éditeur, Paris. (1^{er} éd. 1991)
- Goodrich H. (1996) « *Understanding rubrics*», dans *Educationnal Leadership*, Décembre 1996/Janvier 1997 , P.14-16
- Goulet, J.-P. (1993). «L'évaluation sommative des compétences un «beau» problème». Dans *Pédagogie collégiale*, Vol 7 n 2. P.33-36.
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils* , (5^e tirage), Paris ESF éditeur.
- Hameline, D. (1979).*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF .
- Hébert, É. (1996). *Le stage : instrument d'apprentissage*. Trois-Rivières, Québec : Cégep de Trois-Rivières
- Houle, D., Howe, R., Ménard, L.(1998). *Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages dans Pédagogie collégiale*. Vol.11 n°4, P.10-14
- Howe, R. , Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Québec, Collège Montmorency.
- Jaeger, R.M. (1982).*An interactive structured judgement process for establishing standards on competency test : Theory and application*. *Educational Evaluation and policy Analysis*, 4, p.461-475.
- Jaeger, R. M., Hambleton, R. K., Plake B. S., (1997). « *A new standard-setting method for performance : The dominant profile judgment method and some field-test results*» dans *Educational and psychological measurement*, Juin, Vol.57, no.3, P.400-411.
- Lavoie, C., Painchaud, J. (1992). *Les compétences professionnelles de l'éducateur en services de garde dans une perspective de développement humain*, Longueuil, Collège Édouard Montpetit.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence , essai sur un attracteur étrange*, Paris , ESF.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Education* (2e éd.) Montréal : Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1983).*60% de quoi ? : Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation*

sommative. Classes du secondaire. Québec :Gouvernement du Québec. Direction générale du développement pédagogique. Direction de l'évaluation pédagogique.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1988).*Élément de la docimologie 4 : L'évaluation sommative*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique.

Morissette, D.(1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval.

Morissette, D.; Laurencelle,L.(1993). *Les examens de rendement scolaire*, 3^e Édition, Les Presses de L'Université Laval : Ste-Foy.

Morissette, D.(1996). *Évaluation Sommative Guide pratique*; Les Éditions du nouveau Pédagogiques. Montréal, Québec,

Nedelsky,L. (1954). *Absolute grading standards for objective tests*. Educational and Psychological Measurement, 14, p.2-19.

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation : Objectifs et stratégies pédagogique* , Paris, Bordas.

Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec ,Performa.

Popham. W.J., (1997). «*What's wrong- and - What's right – With rubrics ?*» dans Educational Leadership, October, P.72-75.

Postic, M. (1981).*Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

Roy, D. (1991).*L'étude de l'importance des connaissances de l'enseignement et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Essai présenté à la faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, L'instrumentation*, Québec : Les Presses de l'université Laval.

- Siberbi, S., G., & Biskin, B.H. (1993). *Measurement practices in national licensing examination programs : A survey*. Clear Exam Review, p.21-25.
- Tardif, J. (1996). *L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels* dans *Le relais*, Volume n 1, octobre, P12-21.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-Sur-le-Richelieu, Éditions Préfontaine..
- Tousignant, R. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages : nouvelle édition réalisée par Dominique Morissette. 2^e édition revue et augmentée*. Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur.
- Zieky, M. (1995). *Historical perspective on standard setting for large-scale assessments. In proceeding of the NCES-NAGB Conference on Large-Scale assessments*. Washington, D.C. : National Center for Education Statistics.

Annexe A
Informations générales sur les stages
du département de Techniques
d'éducation en services de garde
(version du 28 août 1998)

1. **LES CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE STAGE**

Stage 1

Le stage 1, appelé *stage de sensibilisation*, permet aux étudiantes de découvrir le monde des services de garde éducatifs et les différents aspects du travail d'éducatrice afin qu'elles puissent vérifier leur choix d'orientation professionnelle. Le stage se déroule durant sept (7) semaines à raison de deux (2) jours par semaine.

À la session d'automne, ce stage débute habituellement à la troisième semaine d'octobre pour se terminer à la fin de la première semaine de décembre. À la session d'hiver, le stage débute vers quatrième semaine de janvier et se termine vers la fin de la deuxième semaine de mars.

Stage 2

Le stage 2, appelé *stage d'implication*, vise l'amélioration des attitudes, des actions et des interventions de l'étudiante auprès des enfants. Il a aussi pour objectif de stimuler le développement des habiletés liées à l'animation d'un groupe d'enfants. Le stage se déroule durant douze (12) semaines à raison de deux (2) jours par semaine et est réalisé à la session d'automne uniquement.

Le stage débute vers la troisième semaine de septembre et se termine habituellement à la deuxième semaine de décembre.

Stage 3

Le stage 3, appelé *stage d'intervention*, permet aux étudiantes d'intégrer de façon pratique l'ensemble des éléments de leur formation en s'intéressant à toutes les sphères d'activités d'un milieu de garde éducatif. Le stage se déroule durant sept (7) semaines à raison de cinq (5) jours par semaine. Il s'effectue à l'hiver. Il débute vers la première semaine d'avril et se termine à la deuxième semaine de mai.

2. **L'ATTRIBUTION DES MILIEUX DE STAGE**

2.1 Critères de choix d'un milieu

Les stages peuvent se dérouler dans les types de milieu de garde éducatif suivants :

- Les centres de la petite enfance (garderie sans but lucratif ou la garde en milieu familial reconnue) ;
- les jardins d'enfants (enfants de 2 à 5 ans) ;
- les services de garde en milieu scolaire (enfants de niveaux de la maternelle et du primaire).

Pour favoriser la réussite, ces milieux doivent :

- offrir à la stagiaire le soutien d'une éducatrice-guide qui a une formation reconnue par le ministère de la Famille et de l'Enfance :
1. Détenir un DEC en «Techniques d'éducation en services de garde» ou l'équivalent.
- OU**
2. Détenir un AEC en «Techniques d'éducation en services de garde» et avoir deux ans d'expérience.

- OU
3. Détenir un BAC en «Éducation préscolaire et élémentaire» ou l'équivalent.
- OU
4. Détenir un BAC en «Psychologie» avec spécialisation en petite enfance.
- OU
5. **Avoir déjà accompagné une étudiante du collège de Saint-Jérôme** dans un des trois stages du programme des Techniques d'éducation en services de garde.
- fournir la possibilité à la stagiaire de réaliser les prises en charge prévues au calendrier de chacun des stages;
 - soutenir la stagiaire dans ses nouvelles expériences en lui accordant des temps de discussion en dehors de la présence des enfants;
 - libérer l'éducatrice-guide une heure pour l'évaluation de la stagiaire lors de la mi-stage et une autre heure pour l'évaluation de fin de stage.

2.2 Principes guidant l'affectation des milieux de stage

1 : Des expériences de stage variées

- Le milieu de stage est différent d'un stage à l'autre.
- Un stage en milieu scolaire est obligatoire pendant la formation.
- L'étudiante évolue avec un groupe d'âge différent d'un stage à l'autre.

Il est possible d'effectuer deux stages dans le même type de services de garde éducatifs si la stagiaire est dans un autre milieu et auprès d'un autre groupe d'âge. Cependant, le nombre de milieu de stage étant limité, ce principe peut ne pas être appliqué en tout temps.

2 : Un milieu de stage accessible

Les milieux de stage utilisés sont tous situés en principe dans un périmètre de 50 km du collège. Les coordonnatrices favorisent un placement qui encourage le covoiturage et l'utilisation du transport en commun.

3 : Les étudiantes sont consultées

Pour tous les stages, l'étudiante remplit une fiche d'inscription avant le début du stage. Elle y inscrit ses préférences quant au type de milieu de stage, au secteur géographique et au groupe d'âge. Par la suite, la coordonnatrice attribue à chaque étudiante un milieu de stage en fonction des préférences manifestées et des milieux disponibles. L'étudiante en est informée habituellement une (1) semaine avant le début du stage à moins de changements survenus à la dernière minute.

2.3 Modalités d'affectation des stagiaires

Voici les exigences particulières concernant les milieux de stage en fonction des objectifs poursuivis pour chacun des stages.

° Stage de sensibilisation (stage 1)

Les centres de la petite enfance : Le stage peut s'effectuer auprès des enfants de 18 mois à 4 ans. Pour les affectations en pouponnière, un intérêt doit être démontré

au préalable par l'étudiante.

Services de garde en milieu scolaire : Expérience d'animation auprès des enfants de 6 à 12 ans est souhaitable.

° *Stage d'implication (stage 2)*

Les centres de la petite enfance, les services de garde en milieu scolaire et les jardins d'enfants: Tous les groupes d'âge sauf la pouponnière puisque c'est un stage axé principalement sur l'animation d'un groupe d'enfants.

° *Stage d'intervention (stage 3)*

Les centres de la petite enfance, les services de garde en milieu scolaire et les jardins d'enfants: Pour un stage auprès des poupons, la réussite du cours «*La garde en pouponnière*» s'avère obligatoire. L'étudiante doit de plus avoir démontré une bonne capacité d'animation lors de son stage d'implication. La stagiaire effectue ce stage auprès d'un groupe de 5 poupons minimum. La coordonnatrice du stage place habituellement une stagiaire maximum par milieu de stage.

3 LES RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES INTERVENANTS DURANT LE STAGE

La superviseure établit une relation qui stimule, soutient et confronte l'étudiante dans son cheminement personnel tout au long de l'expérience pratique qu'elle acquiert. Elle joue un rôle d'évaluateur, mais principalement un rôle de formateur auprès de la stagiaire. En ce sens :

- elle facilite l'intégration de la stagiaire à l'équipe et à la vie du milieu ;
- elle écoute, fait ressortir les questionnements, les problèmes et les appréhensions de la stagiaire face à son vécu ;
- elle favorise l'établissement d'échanges d'idées entre les partenaires ;
- elle suscite la prise de conscience et la réflexion;
- elle favorise l'intégration des apprentissages de la stagiaire et le développement des compétences à acquérir ;
- elle travaille en équipe avec la stagiaire et l'éducatrice-guide pour identifier des alternatives et des solutions ;
- elle soutient la stagiaire durant la réalisation des différentes activités d'apprentissage associées au stage.

Elle offre aussi assistance et soutien à l'éducatrice-guide et aux membres du personnel pour organiser le déroulement du stage.

L'éducatrice-guide joue un rôle de guide et de soutien auprès de la stagiaire. En ce sens

- elle facilite l'intégration de la stagiaire à l'équipe et à la vie du milieu ;
- elle crée un climat d'échange et d'ouverture ;
- elle transmet toute information susceptible d'aider la stagiaire à mieux comprendre le travail d'éducatrice ;

- elle lui fournit la possibilité de réaliser au moins les temps de prises en charge prévues au calendrier de chacun des stages;
- elle guide les interventions de la stagiaire auprès des enfants et des adultes ;
- elle stimule la stagiaire à s'investir tout en respectant son rythme d'apprentissage ;
- elle accorde du temps à la stagiaire pour communiquer ses impressions, donner des conseils et des alternatives sur les gestes posés quotidiennement ;
- elle travaille en équipe avec la stagiaire et le superviseur pour soutenir l'étudiante dans son apprentissage ;
- elle prend note du cheminement de la stagiaire et remplit les formulaires d'évaluation tout au long du stage ;
- elle se rend disponible pour les périodes d'évaluation formelle avec la superviseure et la stagiaire.

La stagiaire joue un rôle d'assistante responsable et efficace auprès de l'éducatrice-guide. En ce sens, face aux enfants et à l'éducatrice-guide :

- elle participe aux tâches de l'éducatrice et expérimente par elle-même certaines prises en charge ;
- elle participe à la réalisation des activités du milieu ;
- elle accorde du temps individuel aux enfants;
- elle échange avec l'éducatrice-guide et la superviseure sur son expérience de stage.

En ce sens, face aux parents :

- elle évite tous commentaires négatifs et ne communique que des observations positives ;
- elle se limite à accueillir les parents avec politesse lorsqu'une démarche particulière est entreprise avec une famille.

Annexe B
Grilles d'évaluation
Stage I

Session:	Nom de la stagiaire:
Service de garde:	Nom de l'éducatrice-guide:
Groupe d'âge:	Nom du superviseur:
Type de service de garde:	Grille remplie par:

**GRILLE D'ÉVALUATION
STAGE I**

**Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle (auteurs)
Version de août 96**

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Les grilles d'observation contenues dans ce document sont conçues pour vous permettre de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. À partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 1^{ère} année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettraient de nous prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

Nous vous demandons votre collaboration pour nous aider à évaluer la stagiaire et lui donner les informations qui l'aideront dans son apprentissage.

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs.
2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.
3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé en vous référant à la page suivante.
4. Lors de l'évaluation de **mi-stage**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.
5. À la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

Important :

Éducatrices-guides et stagiaires : veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes.

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle adopte les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun**. Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore si l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation :

Toujours : Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent : Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent : Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement : Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement : Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais : Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O : Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle : Établir un environnement sain et sécuritaire

Habilités attendues : Veiller à l'hygiène et à la sécurité des enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
1. donne le bon exemple en matière d'hygiène (se lave les mains avant de manger, après les soins donnés aux enfants, etc.)		
2. encourage les enfants à suivre les règles élémentaires d'hygiène (suggère, rappelle, invite, incite, fait penser...)		
3. encourage les enfants à suivre les règles élémentaires de sécurité (suggère, rappelle, incite...)		
4. intervient rapidement lorsque les situations sont dangereuses pour la sécurité des enfants		
5. prévient les situations dangereuses		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Encadrement

Habilités attendues : Présenter diverses activités et voir à leur bon déroulement.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
6. garde une vue d'ensemble du groupe		
7. obtient l'attention du groupe		
8. instaure un climat détendu et agréable dans ses prises en charge		
9. juge du bon moment pour intervenir		
10. s'adapte aux situations imprévues		
11. conserve son calme dans différentes situations		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Communiquer avec les enfants

Habilités attendues : Établir un contact chaleureux avec les enfants. S'exprimer de façon adéquate.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
12. entreprend des conversations, pose des questions aux enfants		
13. son contact avec les enfants est chaleureux (souriante, affectueuse)		
14. utilise un français parlé correct (mots appropriés, structure de phrase complète)		
15. attentive et sensible aux propos des enfants (active dans son écoute)		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Stimuler les enfants

Habilités attendues : Enrichir le développement des enfants. Porter attention à chacun des enfants. Démontrer du dynamisme, de la vivacité.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
16. répartit son attention également auprès des enfants		
17. est attentive aux préoccupations et aux intérêts des enfants (en tient compte dans ses activités)		
18. participe activement aux jeux des enfants		
19. démontre beaucoup d'expression, de vivacité, de plaisir, d'entrain		
20. alimente la conversation		
21. enrichit ses prises en charge par des idées ou des objets nouveaux		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Se développer professionnellement

Habilités attendues : Se questionner et réfléchir sur son vécu personnel et professionnel en lien avec le travail d'une éducatrice. Commenter son choix d'orientation professionnelle.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
22. cherche à en savoir davantage sur son travail d'éducatrice (curieuse, intéressée...)		
23. demande des avis sur ses interventions		
24. verbalise ce qu'elle ressent par rapport avec son vécu de stagiaire		
25. reconnaît ses forces dans l'ensemble de son stage		
26. reconnaît ses difficultés dans l'ensemble de son stage		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
27. s'efforce à s'ajuster aux commentaires qui lui sont faits		
28. est motivée et impliquée dans l'exercice de son travail		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

Compétence professionnelle : Démontrer un sens de l'initiative

Habilités attendues : Entreprendre par elle-même des actions dans le déroulement des activités quotidiennes.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
29. entreprend d'elle-même des activités (de jeux, de routine, de transition, de groupe, etc.)		
30. entreprend des tâches sans qu'on lui demande		
31. effectue ses prises en charge de façon autonome		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle : Établir des relations professionnelles

Habilités attendues : Se faire connaître auprès des parents et des personnels du service de garde. Faire preuve de collaboration dans le travail à exécuter auprès des enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-stage	Fin du stage
32. s'approche des parents, leur adresse la parole		
33. se joint aux membres du personnel, engage la conversation, échange, etc.		
34. discute et échange avec l'éducatrice au sujet des tâches et des activités prévues		
35. prépare minutieusement ses moments de prise en charge avec la collaboration de l'éducatrice-guide		

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Annexe C
Grilles d'évaluation
Stage II

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent;
O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Nom de la stagiaire: _____

Utilisateur : _____

**GRILLES D'ÉVALUATION
STAGE II**

**Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle
Juin 1992**

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES UTILISATEURS

Nom de la stagiaire : _____

Service de garde: _____

Nom de l'éducatrice-guide : _____

b) Type de services de garde: Garderie

Milieu familial

Milieu scolaire

c) Groupe d'âge: Pouponnière

2 à 5 ans

6 à 12 ans

g) Age

h) Êtes-vous dans votre
1ère 2e 3e 4e année collégiale

Nom du superviseur: _____

Nom de l'éducatrice-guide _____

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION

Le département des TESG du collège St-Jérôme travaille actuellement sur une recherche qui vise à réviser les documents d'évaluation des stages.

C'est pourquoi, vous recevez cette année de nouveaux documents contenant principalement des grilles d'observation vous permettant de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. A partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 3e année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettaient de se prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

Nous vous demandons votre collaboration pour nous aider à valider ces outils d'évaluation en suivant les consignes suivantes:

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs
2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.
3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé
4. A la **mi-évaluation**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.
5. A la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

Important:

Éducatrices-guides et stagiaires: veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes.

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle pose les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun**. Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore lorsque l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation:

Toujours: Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent: Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent: Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement: Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement: Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais: Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O: Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle: Établir un environnement sain et sécuritaire

Habilités attendues: Créer des situations pédagogiques qui favorisent un climat de bien-être. Inciter les enfants à suivre les règles d'hygiène, de santé et de sécurité.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
1. fait respecter les règles d'hygiène, de santé et de sécurité aux enfants		
2. prend des mesures préventives face à la sécurité des enfants		
3. organise l'espace de façon à créer un climat de bien-être		
4. se préoccupe du bien-être de chacun des enfants		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Communiquer avec les enfants

Habilités attendues: Démontrer une relation chaleureuse avec les enfants. S'exprimer correctement et favoriser le développement de la communication chez les enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
5. anime adéquatement les causeries		
6. évite les obstacles à la communication (menacer, sermonner, juger, etc.)		
7. invite les enfants à exprimer ce qu'ils ressentent		
8. incite les enfants à démontrer leurs sentiments de façon socialement acceptable		
9. exprime ses besoins et ses sentiments aux enfants		
10. échange régulièrement avec les enfants sur toutes sortes de sujets		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
11. démontre de l'intérêt aux idées des enfants		
12. démontre un bon sens de l'humour (rit avec eux, les fait rire, etc.)		
13. prend les moyens pour stimuler le développement du langage		
14. utilise un français parlé correct		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Encadrer le groupe

Habilités attendues: Assurer un encadrement efficace du groupe durant ses prises en charge. Favoriser la participation des enfants à la vie de groupe.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
15. formule clairement ses attentes avant d'entreprendre des déplacements ou des activités		
16. conserve l'attention des enfants		
17. évite de faire attendre les enfants inutilement		
18. présente des activités de transition amusantes et variées		
19. fait des renforcements positifs auprès des enfants		
20. dit ce qu'il faut faire plutôt que ce qu'il ne faut pas faire		
21. incite les enfants à trouver des solutions pour régler eux-mêmes leurs conflits		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
22. sait faire respecter ce qu'elle demande		
23. explique le pourquoi des règles et des interdits		
24. garde une vue d'ensemble du groupe		
25. dose son attention entre l'enfant et le groupe selon le besoin		
26. tient compte des signes de baisse d'intérêt, de fatigue ou de tension dans le groupe		
27. implique les enfants dans différentes tâches durant ses prises en charge		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Stimuler les enfants

Habiletés attendues: Amener des situations pédagogiques variées, nouvelles et plaisantes.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
28. éveille la curiosité des enfants		
29. maintient leur intérêt par divers moyens		
30. fait vivre aux enfants des expériences nouvelles		
31. permet à l'enfant de manipuler, d'explorer le matériel et de découvrir par lui-même		
32. enrichit les situations pédagogiques par le matériel qu'elle offre		
33. incite les enfants à chercher les solutions par eux-mêmes		
34. agrmente ses prises en charge de chansons et de comptines		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
35. permet à l'enfant de faire des choix lors des différentes situations pédagogiques		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Observer/décoder/évaluer

Habilités attendues: Observer et décoder les éléments significatifs du milieu humain et physique lui permettant de planifier et d'intervenir de façon appropriée. Réfléchir sur ce qu'elle observe et fait.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
36. alerte aux réactions des enfants, elle réagit efficacement au moment opportun		
37. pose des questions et cherche à comprendre un comportement d'un enfant ou d'un groupe avant d'interpréter		
38. analyse l'impact de l'aménagement physique sur le déroulement de ses prises en charge		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Gérer un programme éducatif

Habiletés attendues: Planifier et organiser et animer ses prises en charge en vue du déroulement efficace de celles-ci tout en prévoyant des situations pédagogiques diversifiées et plaisantes pour les enfants.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
39. offre des situations pédagogiques adaptées au niveau de développement des enfants		
40. choisit le matériel et autres ressources pédagogiques en rapport avec ses objectifs		
41. prévoit et organise adéquatement le déroulement de ses prises en charge		
42. s'assure de bien connaître le contenu de ses activités avant de les présenter aux enfants		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
43. alterne les situations pédagogiques selon les capacités et les besoins des enfants		
44. utilise la forme d'animation qui convient aux types de situations pédagogiques		
45. gère efficacement le temps durant ses prises en charge		
46. modifie une situation pédagogique en cours de route pour l'adapter aux besoins des enfants		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Se développer professionnellement

Habilités attendues: Identifier ses forces et ses difficultés en vue d'en analyser l'impact sur les enfants. Évaluer la planification de ses prises en charge. Trouver des moyens concrets pour s'améliorer.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
47. questionne, demande conseils et aide pour améliorer son action éducative		
48. fait des recherches pour proposer des activités enrichissantes		
49. prend des moyens concrets et pertinents en vue de s'améliorer		
50. identifie avec justesse les forces et les difficultés de ses interventions		
51. cherche à comprendre les causes des difficultés rencontrées		
52. communique aux personnes-ressources ses sentiments, ses malaises face à telles ou telles situations		
53. requiert de l'aide rapidement lorsque la situation le nécessite		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants

Habiletés attendues: Favoriser la communication avec les parents.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
54. initie ou alimente la conversation lorsqu'elle rencontre les parents		
55. informe tous les jours les parents par écrit de ce que les enfants ont fait durant ses prises en charge		
56. évite de blâmer, critiquer ou juger les parents		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Établir des relations professionnelles de collaboration

Habilités attendues: Se sensibiliser à la collaboration entre les intervenants d'une équipe. Collaborer avec l'éducatrice-guide au bon fonctionnement de la vie du groupe.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
57. discute avec l'éducatrice-guide, pose des questions, donne son opinion en vue d'établir une relation de coopération		
58. initie ou alimente la conversation avec les autres membres de l'équipe		
59. assiste l'éducatrice-guide dès que la situation le requiert		
60. assume avec motivation l'ensemble des tâches		
61. poursuit efficacement ce qui est commencé lorsque l'éducatrice-guide s'absente		
62. échange avec l'éducatrice-guide sur la planification de ses prises en charge		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
63. demande un feed-back sur le déroulement de ses prises en charge		
64. s'informe des activités de l'équipe (comités, réunions, projets, etc.)		
65. respecte les règles d'éthique		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : démontré très souvent; S : démontré la plupart du temps; O : démontré à l'occasion; R : démontré peu souvent; J : jamais démontré; N.O. : non-observé ou non-observable

Annexe D
Grille d'évaluation
Stage III

Session:	Nom de la stagiaire:
Service de garde:	Nom de l'éducatrice-guide:
Groupe d'âge:	Nom du superviseur:
Type de service de garde:	Grille remplie par:

**GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGE D'IMPLICATION
Stage 3**

Techniques d'éducation en services de garde
Cégep de Saint-Jérôme
Gilles Cantin et Suzanne Delisle (auteurs)
Version du mars 1, 2010

CONSIGNES D'UTILISATION DES GRILLES D'OBSERVATION

Les grilles d'observation vous permettent de vous prononcer sur les comportements et les attitudes de la stagiaire que vous évaluez. Les énoncés des grilles sont issus d'une recherche portant sur les compétences attendues chez les éducatrices professionnelles. À partir de ces compétences idéales, nous avons déterminé les habiletés à développer chez une stagiaire de 3^{ième} année. Nous avons ensuite identifié les comportements (indicateurs) qui nous permettraient de se prononcer sur l'atteinte de ces habiletés par la stagiaire.

1. Remplissez d'abord le Formulaire d'identification des utilisateurs
2. Familiarisez-vous dès le début du stage avec les énoncés des grilles de façon à pouvoir prendre note, au fur et à mesure du stage, des comportements et attitudes de votre stagiaire.
3. Remplissez les grilles selon la fréquence du comportement observé en vous référant à la page suivante.
4. A la **mi-évaluation**, vous remplissez les grilles à titre d'information et de soutien à la stagiaire, c'est-à-dire pour lui donner un aperçu de son cheminement, de ses acquis et des points sur lesquels elle doit travailler plus particulièrement jusqu'à la fin du stage. Cette mi-évaluation ne compte pas dans la note finale.
5. A la **fin du stage**. Cette évaluation, établie en collaboration avec l'éducatrice-guide, l'étudiante et la superviseure, servira cette fois à établir la note finale de l'étudiante.

Important:

Éducatrices-guides et stagiaires: veuillez remettre vos grilles à votre superviseure à la fin du stage.

Nous vous sommes très reconnaissants de prendre en considération ces consignes.

INFORMATIONS POUR L'UTILISATION DES GRILLES

Ces quelques informations ont pour but de faciliter l'utilisation des grilles d'évaluation par les partenaires de l'évaluation.

Pour chacune des compétences reconnues comme professionnelles, vous retrouverez des **habiletés** que la stagiaire doit développer tout au long de son stage. Les **indicateurs** des grilles sont, en quelque sorte, des comportements représentatifs des habiletés mentionnées dans le haut de la page. Ils serviront donc de critères pour évaluer l'atteinte des habiletés.

Vous pourrez évaluer le niveau de performance de la stagiaire en appréciant la fréquence à laquelle elle pose les comportements. Par ailleurs, il faut que ces comportements soient exécutés de **façon adéquate et au moment opportun**. Par exemple, le comportement «Permet à l'enfant de faire des choix» recevra la cote TOUJOURS, si la stagiaire permet à l'enfant de faire des choix à chaque fois que les situations s'y prêtent. Moins la stagiaire démontre ce comportement lorsqu'il y aurait eu des occasions pour le démontrer, ou encore lorsque l'étudiante ne s'y prend pas de la bonne façon, plus elle se rapproche de la cote JAMAIS. Ainsi l'échelle d'appréciation permet aux évaluateurs de se prononcer sur la **fréquence** et sur la **qualité** des gestes posés.

Pour vous aider à remplir les grilles, voici une légende explicative de l'échelle d'appréciation:

Toujours: Comportement **démontré à chaque fois** que la situation le permet.

Très souvent: Comportement **démontré très souvent** lorsque la situation le permet.

Souvent: Comportement **démontré la plupart du temps** lorsque la situation le permet.

Occasionnellement: Comportement **démontré à l'occasion** lorsque la situation le permet.

Rarement: Comportement **démontré peu souvent** lorsque la situation le permet.

Jamais: Comportement **jamais démontré** lorsque la situation le permet.

N/O: Comportement **non observé** parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement **non observable**, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement/attitude.

Compétence professionnelle: Établir un environnement sain et sécuritaire

Habilités attendues en stage III: Établir un climat de bien-être, de confiance et d'estime de soi. Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité reconnues et apprises dans les cours. Évaluer les situations à risque et prendre les mesures pour assurer la protection physique et psychologique de chaque enfant.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
1. intervient en tenant compte des besoins des enfants		
2. alerte aux situations dangereuses, elle prend les mesures pour assurer la sécurité physique		
3. s'informe des particularités des enfants		
4. réduit les moments de surexcitation et de désordre		
5. pose des gestes qui valorisent les enfants et augmentent leur estime d'eux-mêmes		
6. met en place divers moyens pour inculquer de saines habitudes d'hygiène, de santé et de sécurité		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Encadrement

Habilités attendues en stage III: Assurer l'unité et l'harmonie au sein du groupe. Maximiser l'organisation physique de façon à faciliter l'encadrement du groupe et la prise en charge autonome. Aider les enfants à gérer leurs conflits.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
7. organise le temps et l'espace pour faciliter le fonctionnement		
8. fait participer les enfants à la vie du groupe. (organisation des activités, rangement, etc)		
9. communique des consignes et des règles qui sont adaptées aux différentes situations et/ou groupes d'âge		
10. fait observer les règles et les consignes, dans l'intérêt des enfants		
11. elle est ferme devant les comportements inacceptables tout en respectant l'enfant		
12. renforce les comportements appropriés du groupe		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
13. minimise les situations frustrantes (matériel non approprié, défi trop élevé, temps d'attentes élevé, etc.)		
14. intervient avant que les situations problématiques s'aggravent		
15. favorise la verbalisation des sentiments et la négociation pour résoudre les conflits		
16. intervient calmement lors de situations problématiques		
17. crée des situations d'entraide et encourage la collaboration		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Communiquer avec les enfants

Habiletés attendues en stage III: Établir une relation significative auprès des enfants. Établir une communication de qualité. Développer chez les enfants des habiletés à communiquer.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
18. se fait connaître auprès des enfants, initie la relation		
19. démontre un véritable intérêt aux préoccupations et au vécu des enfants		
20. partage le plaisir, l'entrain et l'humour des enfants		
21. stimule et enrichit la conversation		
22. facilite l'expression des sentiments et des idées des enfants		
23. verbalise ses propres idées et sentiments aux enfants		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
24. incite les enfants à prendre le temps d'écouter les autres		
25. présente un modèle verbal compréhensible et approprié (structure de phrase et vocabulaire appropriés dans un français correct)		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Stimuler les enfants

Habiletés attendues en stage III: Stimuler tous les aspects du développement des enfants par différentes stratégies pédagogiques. Présenter des défis adaptés et développer l'autonomie de penser et d'agir.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
26. fait preuve de dynamisme lorsqu'elle anime		
27. offre un vaste choix de situations pédagogiques		
28. suscite la curiosité et l'enthousiasme des enfants		
29. incite les enfants à expérimenter et à découvrir		
30. soutient les enfants à persévérer dans l'effort		
31. crée des situations pédagogiques où l'imagination et la fantaisie des enfants peuvent s'extérioriser		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
32. enrichit les expériences des enfants en apportant de nouvelles connaissances		
33. exploite les intérêts spontanés des enfants		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Gérer un programme éducatif

Habilités attendues en stage III: Planifier un programme d'activités en fonction des caractéristiques, des besoins et intérêts des enfants. Organiser et réaliser des situations pédagogiques en fonction d'objectifs. Prendre conscience de ses intentions pédagogiques. Évaluer la cohérence de ses interventions pédagogiques et modifier son action s'il y a lieu.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
34. sa planification respecte les caractéristiques et les intérêts des enfants		
35. adapte sa programmation à la réalité sociale et culturelle des enfants		
36. exploite tous les aspects du développement		
37. planifie de façon détaillée et complète		
38. ses intentions pédagogiques sont claires et appropriées		
39. organise et prépare l'environnement et le matériel en vue du déroulement efficace des situations pédagogiques		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
40. crée des situations pédagogiques qui procurent du plaisir aux enfants		
41. l'ensemble des journées offre des moments de vie variés et équilibrés		
42. accorde plus d'importance à la démarche créative de l'enfant qu'au produit fini d'une activité		
43. analyse adéquatement les situations vécues		
44. ajuste ses planifications en fonction de son analyse et des commentaires reçus		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Se développer professionnellement

Habilités attendues en stage III: Évaluer ses acquis personnels, ses habiletés et ses difficultés en vue d'identifier des objectifs professionnels et de mettre en œuvre des moyens pour les atteindre.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
45. échange avec les intervenants sur ses actions pédagogiques pour mieux connaître ses forces et ses difficultés		
46. se fixe des objectifs professionnels en vue d'améliorer ses actions pédagogiques		
47. identifie des moyens concrets permettant l'atteinte de ses objectifs professionnels		
48. met en application les moyens retenus		
49. ajuste ses moyens et ses comportements en fonction des commentaires des adultes, des enfants et de sa propre évaluation		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Faire preuve d'engagement professionnel

Habiletés attendues en stage III: S'investir dans son rôle et ses tâches. S'intégrer à la vie du milieu. Coordonner la réalisation d'un projet d'action.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
50. assume les responsabilités qui lui sont confiées avec autonomie, dynamisme et efficacité		
51. apporte une attention, un soin particulier à exécuter son travail		
52. démontre de l'intérêt et de la motivation à réaliser son projet d'action		
53. coordonne la réalisation du projet d'action de façon efficace		
54. fait preuve de persévérance dans les situations difficiles		
55. participe activement aux activités du milieu		

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
56. respecte les règles de base en matière d'éthique		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants

Habilités attendues en stage III: Se faire connaître des parents de son groupe et établir une relation de confiance. Tenir compte de leurs besoins.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
57. favorise des contacts avec les parents		
58. échange régulièrement avec eux		
59. partage avec les parents ses observations sur le vécu des enfants		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Compétence professionnelle: Établir des relations professionnelles de collaboration

Habilités attendues en stage III: Collaborer avec l'équipe au bien-être des enfants. Coordonner la réalisation d'un projet d'action.

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION							COMMENTAIRES	
	T	TS	S	O	R	J	N.O.	Mi-évaluation	Fin d'évaluation
60. collabore avec l'éducatrice en proposant ses connaissances et ses ressources		
61. sollicite la collaboration des intervenants pour réaliser son projet d'action		
62. exprime ses opinions		

Commentaires généraux concernant cette compétence:

T : démontré à chaque fois que la situation le permet; TS : Très souvent; S : Souvent; O : Occasionnellement; R : Rarement; J : Jamais; N.O. : Non-observé ou non-observable

Annexe E
Outil de notation finale
Stage I
(Mise à jour en Octobre 1997)

OUTIL DE NOTATION FINALE
STAGE 1-
Mise à jour en octobre 1997

NOTE FINALE : _____

SESSION : _____

Commentaires

Nom de la stagiaire: _____

Nom du superviseur: _____

GUIDE D'UTILISATION

Pour calculer la note:

1. Veuillez avoir en main la grille d'évaluation utilisée pendant le stage, ainsi que les informations concernant les travaux réalisés par l'étudiante, son respect des exigences du stage (présences, travaux, engagements, etc.) et toutes autres informations pouvant vous aider à évaluer son niveau de performance (notes prises en cours d'observation, etc.).
2. Pour effectuer le calcul de la note finale, utilisez l'échelle en bas de page pour apprécier le niveau de performance de l'étudiante pour chacun des énoncés descriptifs des habiletés reliés aux compétences.
3. Les quatre premières compétence sont essentielles. Pour réussir le stage, l'étudiante doit avoir atteint les seuils de réussite de niveau C pour toutes les compétences essentielles afin de réussir son stage. Donc, un seuil non atteint dans une de ces compétences entraînera un échec.
4. Pour effectuer le calcul de la note finale, utilisez l'échelle en bas de page pour apprécier le niveau de performance de l'étudiante pour chacun des énoncés descriptifs des habiletés reliés aux compétences. Vis-à-vis chaque énoncé, indiquez la note (10-8-6-4-2) dans la colonne de droite et ne pas mettre de décimales; par exemple 8.5 (voir l'exemple à la fin).

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ESSENTIELLES					NIVEAU DE PERFORMANCE				
					A 10	B 8	C 6	D 4	E 2
1- ÉTABLIR UN ENVIRONNEMENT SAIN ET SÉCURITAIRE 1.1 Capacité à veiller à l'hygiène et à la sécurité des enfants									
2- COMMUNIQUER AVEC LES ENFANTS 2.1 Capacité à établir des contacts chaleureux avec les enfants. 2.2 Capacité à s'exprimer de façon adéquate.									
3- DÉMONTRER UN SENS DE L'INITIATIVE 3.1 Capacité à entreprendre par elle-même des actions dans le déroulement des activités quotidiennes.									
4- SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT 4.1 Capacité à se questionner et à réfléchir sur son vécu personnel et professionnel en lien avec le travail d'une éducatrice. 4.2 Capacité à commenter son choix d'orientation professionnelle.									
NIVEAU A Démontre une maîtrise exceptionnelle des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU B Démontre régulièrement avec aisance, assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C Démontre à l'occasion un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU D Démontre un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU E Démontre généralement de la difficulté ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.					

Additionnez les notes de ces énoncés = _____ sur 60 points divisé par 6 énoncés X 10= _____ sur 100 points

AUTRES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	NIVEAU DE PERFORMANCE				
	B 10	C 8	D 6	E 4	F 2
5- ENCADRER LE GROUPE 5.1 Capacité de présenter diverses activités aux enfants et de voir à leur bon déroulement.					
6- STIMULER LES ENFANTS 6.1 Capacité à enrichir le développement des enfants. 6.2 Capacité à porter attention à chacun des enfants. 6.3 Capacité à démontrer du dynamisme et de la vivacité.					
7- ÉTABLIR DES RELATIONS PROFESSIONNELLES 7.1 Capacité à se faire connaître auprès des parents et du personnel du service de garde éducatif. 7.2 Capacité à faire preuve de collaboration dans le travail à exécuter auprès des enfants.					

NIVEAU B <u>Démontre régulièrement</u> avec aisance, assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C <u>Démontre à l'occasion</u> un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	niveau D <u>Démontre un manque</u> d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	niveau E <u>Démontre généralement de la difficulté</u> ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU F <u>Démontre beaucoup de difficulté</u> d'hésitation ou une trop grande rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence
--	---	---	---	---

Additionnez les notes des « *autres compétences* » _____ sur 60 points **divisé par 6 énoncés X 10=** _____ sur 100 points

<p>Note globale: Compétences essentielles + « <i>Autres compétences</i> »: = _____ divisé par 2 = _____ <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 200 100 </div> </p>

Note globale _____ **moins** les pénalités possibles _____ (2 points par absence aux rencontres prévues)
 _____ (4 points pour la qualité du français écrit)

NOTE FINALE :

Annexe F
Outil de notation finale
Stage II
(Mise à jour en octobre 1997)

OUTIL DE NOTATION FINALE
STAGE 2-
Mise à jour en octobre 1997

NOTE FINALE : _____

SESSION : _____

Commentaires

Nom de la stagiaire: _____

Nom du superviseur: _____

GUIDE D'UTILISATION

Pour calculer la note:

1. Veuillez avoir en main la grille d'évaluation utilisée pendant le stage, ainsi que les informations concernant les travaux réalisés par l'étudiante, son respect des exigences du stage (présences, travaux, engagements, etc.) et toutes autres informations pouvant vous aider à évaluer son niveau de performance (notes prises en cours d'observation, etc.).
2. Pour effectuer le calcul de la note finale, utilisez l'échelle en bas de page pour apprécier le niveau de performance de l'étudiante pour chacun des énoncés descriptifs des habiletés reliés aux compétences.
3. Les quatre premières compétences sont essentielles. Pour réussir le stage, l'étudiante doit avoir atteint les seuils de réussite de niveau C pour toutes les compétences essentielles afin de réussir son stage. Donc, un seuil non atteint dans une de ces compétences entraînera un échec.
4. Pour effectuer le calcul de la note finale, utilisez l'échelle en bas de page pour apprécier le niveau de performance de l'étudiante pour chacun des énoncés descriptifs des habiletés reliés aux compétences. Vis-à-vis chaque énoncé, indiquez la note (10-8-6-4-2) dans la colonne de droite et ne pas mettre de décimales; par exemple 8.5 (voir l'exemple à la fin).

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ESSENTIELLES		NIVEAU DE PERFORMANCE				
		A 10	B 8	C 6	D 4	E 2
1- ÉTABLIR UN ENVIRONNEMENT SAIN ET SÉCURITAIRE 1.1 Capacité à créer des situations pédagogiques qui favorisent un climat de bien-être. 1.2 Capacité à inciter les enfants à suivre les règles d'hygiène, de santé et de sécurité.						
2- ENCADRER LE GROUPE 2.1 Capacité à assurer un encadrement efficace du groupe dans ses prises en charge. 2.2 Capacité à favoriser la participation des enfants à la vie de groupe.						
3- COMMUNIQUER AVEC LES ENFANTS 3.1 Capacité à démontrer une relation chaleureuse avec les enfants. 3.2 .Capacité à s'exprimer correctement et à favoriser le développement de la communication chez les enfants.						
4 ..STIMULER LES ENFANTS 4.1 Animer des situations pédagogiques variées, nouvelles et enrichissantes.						
5 SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT 5.1 Capacité à identifier ses forces et ses difficultés. 5.2 Capacité à évaluer la planification de ses prises en charge. 5.3 Capacité à trouver des moyens pour s'améliorer						
NIVEAU A Démontre une maîtrise exceptionnelle des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU B Démontre régulièrement avec aisance, assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C Démontre à l'occasion un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU D Démontre un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU E Démontre généralement de la difficulté ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.		

Additionnez la note de ces énoncés = _____ sur 100 points

AUTRES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	NIVEAU DE PERFORMANCE				
	B 10	C 8	D 6	E 4	F 2
6. OBSERVER / DÉCODER / ÉVALUER 6.1 Capacité à observer et à décoder les éléments significatifs du milieu humain et physique lui permettant de planifier et d'intervenir de façon appropriée. 6.2 Capacité à réfléchir sur ce qu'elle fait et observe.					
7...GÉRER UN PROGRAMME ÉDUCATIF 7.1 Planifier, organiser et animer des prises en charge en vue du déroulement efficace de celles-ci en tenant compte des besoins et des intérêt des enfants.					
8. SOUTENIR LES PARENTS DANS L'ÉDUCATION DE LEURS ENFANTS 8.1 Capacité à favoriser la communication avec les parents.					
1 ÉTABLIR DES RELATIONS PROFESSIONNELLES DE COLLABORATION 9.1 Capacité à se sensibiliser à la collaboration entre les intervenants d'une équipe. 9.2 Capacité à collaborer avec l'éducatrice-guide au bon fonctionnement de la vie du groupe.					

NIVEAU B Démontre régulièrement avec aisance, assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C Démontre à l'occasion un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU D Démontre un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU E Démontre généralement de la difficulté ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU F Démontre beaucoup de difficulté d'hésitation ou une trop grande rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.
--	---	--	--	---

Additionnez les notes des « autres compétences» _____ sur 60 points divisé par 6 énoncés X 10= _____ sur 100 points

Note globale: Compétences essentielles + «Autres compétences»: = _____ divisé par 2 = _____ <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 200 100 </div>
--

Note globale _____ moins les pénalités possibles _____ (2 points par absence aux rencontres prévues)
 _____ (4 points pour la qualité du français écrit)

NOTE FINALE :

Annexe G
Outil de notation finale
Stage III
(Mise à jour en hiver 1997)

OUTIL SYNTHÈSE DE NOTATION
Version de l'hiver 1997
STAGE 3-

NOTE FINALE : _____

Nom de la stagiaire: _____

Nom du superviseur: _____

DIRECTIVES D'UTILISATION

Pour calculer la note:

Veillez avoir en main la grille analytique remplie lors de l'évaluation finale de la stagiaire, ainsi que les informations sur sa capacité à remplir un journal de bord, à préparer son programme d'activités, à respecter les exigences du stage (présences, travaux, engagements, etc.) et toutes autres informations pouvant vous aider à évaluer son niveau de performance (notes prises en cours d'observation, etc.).

2. Pour effectuer la notation du stage, vous devez utiliser l'échelle en bas de page pour apprécier le niveau de performance de l'étudiante pour chacun des énoncés descriptifs des habiletés reliés aux compétences.

Section 1 : Comme **les trois premiers champs de compétences** sont considérés prioritaires dans la réussite du stage, l'échelle de notation (A-B-C-D-E) a été majorée, c'est-à-dire que le seuil de réussite requiert un niveau de performance plus élevé

Section 2 : **Les autres champs** réfèrent à une échelle de notation (B-C-D-E-F)
Vis-à-vis chaque énoncé, indiquez la note (10-8-6-4-2) dans la colonne de droite et ne pas mettre de décimales; par exemple 8.5 (voir l'exemple à la fin).

Calculez les notes des énoncés pour la section 1, puis pour la section 2 en utilisant les indications en caractère gras dans le bas de la page.

SECTION 1 CHAMP DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PRIORISÉES				NIVEAU DE PERFORMANCE				
				A 10	B 8	C 6	D 4	E 2
1- ÉTABLIR UN ENVIRONNEMENT SAIN ET SÉCURITAIRE 1.1 Par des attitudes accueillantes et affectueuses l'étudiante favorise l'établissement d'un climat chaleureux où l'enfant se sent heureux et valorisé. 1.2 L'étudiante initie ou fait respecter de saines habitudes d'hygiène de santé et de sécurité au moyen de situations d'apprentissage attrayantes et adaptées et renforce ces saines habitudes en agissant comme modèle. 1.3 L'étudiante organise l'espace de façon sécuritaire et s'assure de bien décoder et d'intervenir lorsqu'une situation compromet l'équilibre psychologique ou le développement physique de l'enfant.								
2- COMMUNICATION 2.2 L'étudiante crée un lien de confiance avec les enfants en partageant leur vécu, de façon à établir une relation de complicité. 2.2 L'étudiante valorise la communication en exploitant les situations qui favorisent l'écoute et l'expression..								
3 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL 3.1 L'étudiante s'interroge sur son action éducative et identifie ses forces et ses difficultés, afin d'établir le portrait le plus juste possible de son niveau de compétence. 3.3 L'étudiante s'ajuste en utilisant différentes ressources lui permettant de réaliser les défis.								
NIVEAU A Démontre une maîtrise exceptionnelle des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU B Démontre régulièrement avec aisance, assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C Démontre à l'occasion un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU D Démontre un manque d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU E Démontre généralement de la difficulté ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.				

Additionnez les notes de tous les énoncés de la section 1 = _____ divisé par 7 énoncés multiplié par 10= _____

SECTION 2 AUTRES CHAMPS DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	NIVEAU DE PERFORMANCE				
	B 10	C 8	D 6	E 4	F 2
<p>4 ENCADREMENT</p> <p>4.1. L'étudiante crée et maintient un climat de collaboration, de plaisir et de respect mutuel et s'assure que les enfants comprennent et respectent les règles de vie.</p> <p>4.2 L'étudiante aménage un environnement fonctionnel, aisément modifiable et adapté aux besoins des enfants de façon à faciliter l'encadrement et à permettre aux enfants de fonctionner de façon autonome.</p> <p>4.3 Attentive aux situations conflictuelles, l'étudiante soutient les enfants dans la recherche de leurs propres solutions par la verbalisation des sentiments et la négociation.</p>					
<p>5 STIMULATION.</p> <p>5.1 L'étudiante encourage, motive et soutient les enfants dans l'utilisation de leur plein potentiel en proposant une variété de situations pédagogiques favorisant le développement global.</p> <p>5.3 L'étudiante fait appel à la curiosité des enfants, au questionnement et à leur expression créatrice, en profitant de toutes les occasions pour permettre aux enfants de vivre de nouvelles expériences.</p> <p>5.4 Encourage l'enfant à se distinguer comme personne à part entière en lui permettant de faire des choix , de prendre des initiatives et de s'organiser.</p>					
<p>6. PROGRAMME</p> <p>6.1 L'étudiante identifie et tient compte des caractéristiques , besoins et intérêts des enfants dans la planification de son programme.</p> <p>6.2 L'étudiante sait doser les moments de vie en alternant les activités calmes et intenses et les activités individuelles et collectives.</p> <p>6.3 L'étudiante analyse l'adéquation entre ses intentions et ses interventions pédagogiques.</p> <p>6.4 L'étudiante tient compte du résultat de son évaluation, des réactions des enfants et des commentaires des autres intervenants et modifie son programme en conséquence.</p>					

SECTION 2 (suite) AUTRES CHAMPS DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES				NIVEAU DE PERFORMANCE				
				B 10	C 8	D 6	E 4	F 2
7 ENGAGEMENT PROFESSIONNEL								
7.1 L'étudiante démontre de l'enthousiasme, de la motivation et de l'autonomie dans l'exécution de toutes les tâches reliées à sa fonction d'éducatrice, qu'elle assume avec engagement.								
7.2 L'étudiante s'intéresse à ce qui se passe dans le milieu, échange avec les intervenants et participe aux activités en proposant sa collaboration.								
7.3 L'étudiante choisit un projet qui répond aux besoins du milieu et qui représente pour elle un défi professionnel, et elle en coordonne les étapes.								
8...PARENTS								
8.1 L'étudiante initie régulièrement des échanges sur le vécu de l'enfant et ce, dans un climat de confiance et de respect.								
8.2 L'étudiante se montre attentive aux besoins exprimés par les parents et les prend en considération dans son action quotidienne auprès des enfants.								
9 RELATIONS PROFESSIONNELLES								
9.1 L'étudiante participe de façon constructive aux échanges et aux actions de l'équipe, en vue d'assurer le bien-être des enfants.								
9.2 Dans un climat d'entraide, l'étudiante sollicite la participation des intervenants et leur laisse une place suffisante pour assurer la réalisation du projet d'action.								
NIVEAU B Démontre régulièrement <u>avec aisance</u> , assurance et souplesse une maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU C Démontre à l'occasion <u>un manque</u> d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	niveau D <u>Démontre un manque</u> d'aisance ou d'assurance ou de souplesse dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	niveau E <u>Démontre généralement de la difficulté</u> ou de l'hésitation ou de la rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence.	NIVEAU F Démontre beaucoup de difficulté d'hésitation ou une trop grande rigidité dans la maîtrise des habiletés reliées à la compétence				

Additionnez les notes des tous les énoncés de la section 2 : _____ divisé par 17 énoncés multiplié par 10

Note finale : Section 1 : _____ + Section 2 : _____ = _____ divisé par 2 = _____

200

100