

ASSURER L'ÉQUITÉ DE L'ÉVALUATION POUR UN COURS DONNÉ PAR PLUSIEURS PROFESSEURS

La démarche visant à assurer la cohérence entre programme, enseignement et évaluation a fourni aux professeurs un vocabulaire commun pour discuter de leurs cours et, à travers cette conversation, un changement de paradigme a eu lieu de sorte que les professeurs étaient en mesure de renoncer à la vieille notion voulant que chaque individu soit le propriétaire unique des cours qu'il ou elle donne et de passer à une situation où, en travaillant ensemble, ils ont produit des cours qui se soutiennent mutuellement et atteignent leurs objectifs pédagogiques.

Traduction libre de Bateman, Taylor, Janik et Logan, 2009

La volonté d'être équitable envers les étudiants n'est pas nouvelle. À notre arrivée dans le réseau collégial, notre département avait une politique simple pour assurer l'équivalence des cours enseignés par plusieurs professeurs : ils donnaient tous exactement le même ! Avec le changement de garde des dernières années, les jeunes professeurs ont voulu plus de liberté dans la création des cours et ils l'ont obtenue. Ce changement a été vécu de manière positive et une vague de créativité impressionnante a favorisé la conception d'une variété de cours aux thématiques plus riches les unes que les autres. Toutefois, la nécessité d'assurer une cohérence entre ces cours n'avait pas disparu et il nous fallait bien trouver une façon de mesurer leur degré d'atteinte des objectifs par souci d'équité à l'endroit des étudiants.

Dianne Bateman et son équipe ont travaillé en profondeur relativement à cette question. Leur démarche a d'ailleurs été présentée dans les pages de *Pédagogie collégiale*¹. Nous nous sommes laissé guider par cette approche. Notre article propose de regarder comment les choses se vivent du point de vue d'un département qui s'inspire de cette démarche. Il témoigne de celle que nous avons entreprise pour donner un cours de français langue seconde de niveau intermédiaire.

Six professeurs du Cégep Vanier se sont portés volontaires pour participer à cette expérimentation et nous ont confié leurs évaluations de sept groupes différents.

ASSURER L'ÉQUITÉ ET NON ÉVALUER LE TRAVAIL DES PROFESSEURS

Dès la première intervention faite en réunion pour proposer la mise en place du projet, une méfiance certaine était palpable au sein de l'assemblée départementale. L'une des raisons qui peut expliquer cette réaction réside sans aucun doute dans la terminologie. On utilise couramment le mot « alignement » lorsqu'il est question d'assurer l'équité de l'évaluation pour un cours donné par plusieurs professeurs. Or, ce mot connote un sens militaire, où chacun doit être « en ligne », identique aux autres face à un supérieur autoritaire. Il est hérité de l'expression américaine *curriculum alignment* que Webb (1997) définit comme une méthode permettant de mesurer :

« le degré de concordance entre les attentes [les standards] et les évaluations et leur capacité de se compléter pour faire en sorte que les étudiants apprennent ce que l'on s'attend qu'ils sachent et fassent » (traduction libre).

Nous avons aussi retenu la traduction de Clermont Gauthier et de ses collègues (2005 ; 2013), qui soulignent que le :

« U.S. Department of Education's Joint Dissemination Review Panel (Block et al., 1995) a défini le principe de l'alignement curriculaire comme étant une stratégie d'innovation exemplaire, validée empiriquement et pouvant être recommandée pour diffusion au niveau national ».

Dans les cégeps, le défi consiste à présenter aux professeurs le concept d'alignement curriculaire pour ce qu'il est, c'est-à-dire un moyen de mesurer l'équivalence des cours, et non une évaluation du travail du professeur. De plus, loin d'être une mesure faisant en sorte que tous les professeurs exécutent la même chose, cette approche permet au contraire de les laisser créer des cours différents tout en s'assurant que les niveaux taxonomiques² des évaluations soient équivalents. On ne compare pas seulement les cours en surface (lectures, nombre d'évaluations ou barèmes de notation, par exemple), mais surtout en profondeur, à partir de taxonomies jugées

¹ Dianne Bateman, Stephen Taylor, Elizabeth Janik et Ann Logan. « Cohérence du programme d'études et réussite des étudiants », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 2, 2014, p. 16-27 [www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/BatemanCie-Vol_27-2.pdf].

² La taxonomie consiste en une « [c]lassification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant » (Legendre, 2005).



PHILIPPE GAGNÉ
Professeur
Cégep Vanier



SABINE BRUNET
Professeure
Cégep Vanier



GENEVIÈVE BOUCHER
Professeure
Cégep Vanier



LAURENCE DUMONT
Doctorante
Université de Montréal

pertinentes pour la discipline. C'est d'ailleurs le travail des professeurs d'effectuer cette vérification. En effet, la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages³ du Cégep Vanier (Vanier College, 2011), en particulier, est claire :

« Tous les professeurs [doivent] [...] collaborer entre eux quand ils enseignent le même cours à des groupes différents afin de maintenir la cohérence (*consistency*) et la fiabilité ».

Cette politique spécifique également que :

« chaque département [doit] [...] vérifier que toutes les tâches d'évaluation et systèmes d'évaluation décrits par les professeurs sont justes, suivent les normes acceptées et sont équitables pour les étudiants de tous les groupes » (traduction libre).

Par ailleurs, la FNEEQ et la CSN (Sabourin, 2009) tiennent un discours similaire à cet égard :

« L'autonomie [du professeur] n'est toutefois pas l'indépendance et les choix ne peuvent être uniquement individuels. Ils doivent se faire dans un cadre partagé et assumé par un ou par des collectifs professionnels. Le lieu premier de cette régulation, c'est le département. [...] [Les] fonctions de l'assemblée départementale [...] [sont entre autres de] définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ».

LA MÉTHODOLOGIE SUIVIE

En 2011, un projet de recherche institutionnelle intitulé *Alignement curriculaire en français langue seconde au Cégep Vanier. Cours de niveau 3* a été soutenu financièrement par le collège. Ce projet avait pour but de vérifier le degré de cohérence entre les évaluations d'un cours de même niveau donné par plusieurs professeurs. Philippe Gagné a dirigé le processus, une chercheuse universitaire a assuré de manière bénévole le traitement statistique des données et deux membres du Département de français langue seconde ont agi à titre d'expertes de contenu afin d'analyser les données recueillies.

Les six professeurs du département qui ont accepté de participer ont soumis tous les instruments d'évaluation utilisés dans leur cours. Sept cours ont été analysés, soit six cours de la formation commune où l'on retrouve des étudiants de tous les programmes préuniversitaires ou des programmes techniques et un cours de la formation spécifique. L'un des six professeurs a donc soumis deux cours. Chaque experte de contenu s'est fait une copie anonymisée de chacun des sept dossiers, car une partie du travail devait être faite individuellement avant d'être mise en commun.

En premier lieu, les deux expertes de contenu ont numéroté chacune des évaluations pour chacun des professeurs. Elles les ont ensuite catégorisées selon divers critères : format de l'évaluation (contrôles, dissertations, etc.), organisation de la tâche (individuelle, en équipe), total des points (note globale attribuée à l'évaluation) et valeur de l'évaluation (valeur en pourcentage sur l'ensemble de la session).

En deuxième lieu, pour toutes les évaluations, les expertes de contenu ont analysé les questions afin d'évaluer combien de tâches différentes comprenait chacune. Dans certains cas, une question ne comportait qu'une tâche à exécuter ; dans d'autres cas, une question pouvait comprendre deux ou trois tâches différentes. Chaque tâche a ensuite été numérotée. À titre d'exemple, la question suivante comporte deux tâches :

Si l'auteur Michel Tremblay est aussi populaire à l'étranger qu'au Québec, c'est qu'il traite de sujets universels qui touchent le quotidien de tout le monde.

Vrai ou faux? Tâche n° 1 / Justifiez votre réponse. Tâche n° 2

Cette phase de numérotation des tâches a fait l'objet d'un travail d'équipe pour les expertes de contenu. L'objectif était de faire en sorte qu'elles puissent, à l'étape suivante, coder individuellement les mêmes tâches pour tous les dossiers en se référant aux taxonomies retenues ou aux grilles d'analyse choisies par l'équipe de chercheurs (celles-ci sont présentées plus loin).

En troisième lieu, les expertes de contenu ont codé ensemble toutes les tâches du dossier d'un professeur pour apprendre

³ *Institutional Policy on the Evaluation of Student Achievement (IPESA)*.



à s'ajuster en discutant des cas équivoques. En d'autres mots, les expertes ont pris le dossier complet d'un professeur et ont attribué à chaque tâche demandée des codes faisant référence à des éléments de chacune des taxonomies ou grilles d'analyse choisies. Par exemple, la tâche n° 1 d'un contrôle de lecture a pu se voir attribuer un code numérique pour indiquer qu'il s'agissait d'un élément qui se trouve de manière « explicite et textuelle » dans le texte (voir la description de la taxonomie Relation-Question-Réponse plus loin), etc. Ensuite, chacune, de son côté, a codé les évaluations de tous les professeurs relatives à la compréhension écrite, à l'expression écrite et à l'expression orale selon les diverses taxonomies retenues. Cette phase d'appropriation des concepts liés à l'évaluation dans la discipline menée par les expertes de contenu n'a pas constitué seulement une étape du travail de recherche. Les lectures théoriques portant sur les taxonomies et la mise en pratique dans le codage des tâches d'évaluation ont également permis une activité de développement professionnel riche et appliquée. En effet, les expertes de contenu préparent, depuis lors, leurs cours avec ce cadre de référence en tête.

Une fois le codage des sept cours terminé, une première vérification de la concordance entre les jugements de chacune des expertes s'est révélée plutôt décevante, la moitié seulement des codes attribués par celles-ci étant semblables : pour la taxonomie Relation-Question-Réponse (voir la [figure 1](#)), la proportion de réponses identiques était de 52 % ; pour la taxonomie sur les processus de lecture (Giasson, 2011 ; Irwin, 1986), la proportion était de 50 %. Habituellement, ce type d'analyse vise à atteindre un seuil de jugements semblables⁴ variant de 75 % à 80 %. Il est intéressant de noter que ce niveau plutôt faible d'accord entre les experts n'est pas exclusif au projet et aux expertes de contenu dont il est question ici. Plusieurs travaux traitant des taxonomies que nous avons choisi d'utiliser ont relevé cette difficulté d'interprétation et ont déterminé qu'il s'agissait d'une limite majeure à l'utilisation de ces dernières. Nous avons dû revoir nos méthodes de codage respectives, autant pour le format et le type d'évaluation que pour le code et le pointage alloués à certaines tâches. Après les ajustements effectués, la concordance des jugements s'est avérée alors très satisfaisante.

▮ QUELQUES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

L'étape du codage complétée, la statisticienne de l'équipe a compilé les données et a produit les tableaux qui nous ont permis, d'une part, de soupeser le « degré de concordance » des évaluations et des objectifs ministériels du cours et, d'autre part, de mesurer le degré de cohérence de chaque cours à

l'égard des grilles d'analyse et des taxonomies retenues. C'est donc une série de radiographies de chaque cours que nous avons pu analyser.

LE NOMBRE DE TÂCHES

Nous avons remarqué une différence majeure entre les cours : le nombre de tâches attribuées par chacun des professeurs. Le nombre d'évaluations varie d'un professeur à l'autre avec néanmoins huit évaluations au total pour quatre professeurs sur sept. L'un d'eux en a neuf alors que deux autres se démarquent avec douze et treize évaluations au total.

Le nombre minimal de tâches par évaluation est de 1 pour tous les professeurs et touche les consignes qui concernent l'expression écrite et l'expression orale. Le nombre maximal de tâches par évaluation présente une grande disparité allant de 20 dans un cas à 261 dans un autre avec des moyennes autour de 65 pour trois des cours analysés. Quant au nombre total de tâches, il varie de 166 au minimum à 319 au maximum, soit presque le double. Pour ce qui est du nombre moyen de tâches par évaluation, il joue entre 8 et 40. Peut-on comparer la charge cognitive d'un étudiant qui doit effectuer 40 tâches différentes à celle d'un autre qui en effectue 8 au total ? Doit-on conclure que les tâches imposées ne sont ni équivalentes ni équitables ? C'est un premier type de questionnement que l'exercice nous a amenés à nous poser.

Les lectures théoriques portant sur les taxonomies et la mise en pratique dans le codage des tâches d'évaluation ont également permis une activité de développement professionnel riche et appliquée.

LA VALEUR DES TÂCHES

Par ailleurs, nous avons noté une belle homogénéité entre les cours en ce qui concerne la proportion des points accordés à chaque objectif ministériel. Pas de surprise pour nous ici étant donné que l'assemblée départementale, comme ailleurs sans doute, a fixé des barèmes communs pour les cours dans ses plans cadres. Tous les professeurs respectent les barèmes départementaux quant à l'expression écrite, à la compréhension écrite et à l'expression orale. Les dépassements apparents couvrent en fait les 30 % dévolus aux travaux pratiques sous

⁴ Pour consulter les taxonomies utilisées et l'ensemble de nos résultats, il est possible de télécharger le rapport final de cette analyse à l'adresse suivante [www.cdc.qc.ca/pdf/788353-gagne-et-al-alignement-curriculaire-FLS-vanier-2012.pdf].



forme de devoirs, de contrôles ou de tests. Cette partie des évaluations est laissée à la discrétion des professeurs qui élaborent ces dernières selon les besoins reliés à leurs cours. Une analyse plus fine de cette répartition nous a d'ailleurs permis de constater que les professeurs n'évaluaient pas les mêmes compétences au moyen de ces travaux. Cependant, les données nous ont démontré que cette liberté — qui répond aux besoins spécifiques des étudiants inscrits à chacun de ces cours — n'entraîne pas d'iniquité dans les évaluations.

LA RELATION ENTRE LA QUESTION ET LA RÉPONSE

Pour notre étude, nous avons retenu deux taxonomies pour la compréhension en lecture : la Relation-Question-Réponse ou RQR (Giasson, 2011 ; Pearson et Johnson, 1978) ainsi que les processus en lecture (Giasson, 2011 ; Irwin, 1986).

Nous présentons un tableau mettant en relation les données observées à l'issue de notre application de la RQR (figure 1), car elle peut être utilisée dans toute discipline où l'on pose des questions de compréhension de texte. Aussi résumerons-nous, avant tout, ses trois niveaux (Giasson, 2011).

1. Explicite et textuel

La relation est explicite et textuelle si la question et la réponse découlent toutes deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même.

2. Implicite et textuel

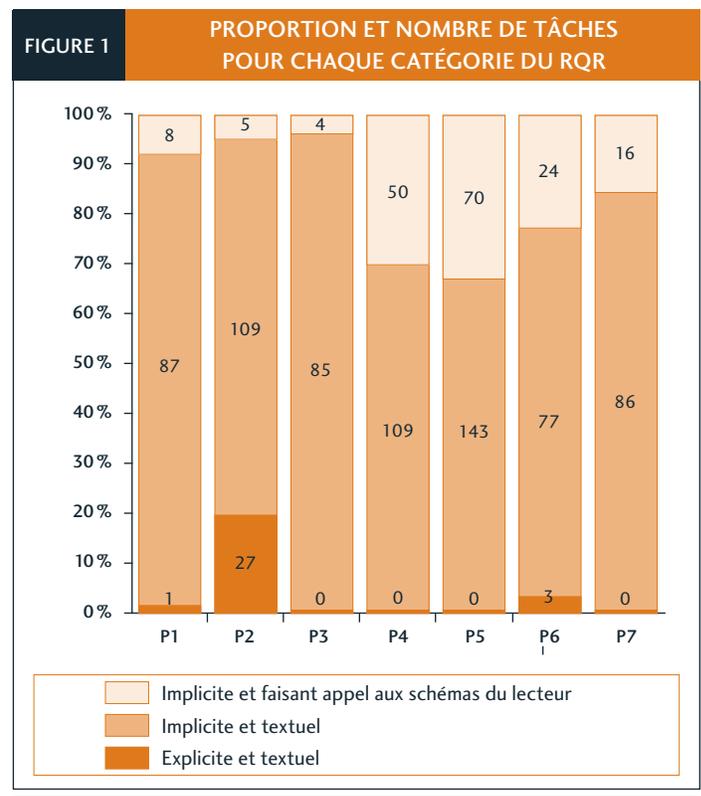
La relation est implicite et textuelle si la question et la réponse découlent toutes deux du texte, mais qu'il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui relie la question à la réponse. Cette catégorie demande l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur.

3. Implicite et faisant référence aux schémas du lecteur

La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur si la question seule découle du texte et que le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.

La figure 1 fait ressortir la faible part de l'Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur chez tous les professeurs sauf le quatrième (P4) et le cinquième (P5). Il nous est apparu que ce type de question devrait occuper une telle proportion dans tous les cours pour les étudiants de ce niveau intermédiaire

dont 60 % ont fréquenté les écoles secondaires francophones. De plus, les 27 tâches attribuées à l'Explicite et textuel soulèvent un questionnement dans le cas d'un professeur (P2), mais pas nécessairement une remise en question dans la mesure où nous ne disposons pas des résultats en matière d'échec ou de réussite pour ces différentes tâches. On aurait toutefois tendance à penser qu'il s'agit là de points aisément gagnés, la relation entre la question et la réponse étant clairement indiquée par des indices dans le texte même.



Par ailleurs, le travail de codage nous ayant permis d'étiqueter l'ensemble des questions de toutes les évaluations des sept cours, nous avons décidé de concevoir un guide de conception d'évaluation en lecture à l'intention de nos collègues. Le principe est simple : il s'agit d'un tableau à double entrée qui croise les questions partageant les mêmes étiquettes à l'égard des deux taxonomies utilisées pour la compréhension en lecture. Par exemple, des questions qui ont été codées Implicites et textuelles pour le RQR et Macroprocessus (compréhension globale du texte) pour les processus en lecture se retrouvent dans la même cellule du tableau. De cette façon, un professeur qui veut concevoir une évaluation en dosant ses questions de telle ou telle façon peut s'inspirer de ces questions précédées.



► ET BLOOM DANS TOUT ÇA ?

À ce stade, certains lecteurs se demandent peut-être pourquoi nous ne nous référons pas à la célèbre taxonomie des objectifs éducationnels (1956), mieux connue sous le nom de son créateur, Bloom. Nous l'avons écartée à la suite du jugement qu'en ont fait les experts en mesure et évaluation dans la dernière édition de *Educational Measurement*⁵. En bref, le caractère équivoque de la complexité des processus cognitifs rend cette taxonomie trop subjective pour être utilisée dans un cadre concret comme notre projet. De plus, il aurait été attendu d'obtenir une plus faible concordance entre les jugements, allant en deçà de la chance.

Nous avons préféré utiliser des taxonomies qui sont axées sur la manipulation du matériel de lecture en tant que tel pour limiter de possibles ambiguïtés. En effet, la taxonomie RQR évoque le lien entre la question et la réponse dans le texte tandis que les processus en lecture font référence au niveau auquel, dans le texte, le lecteur doit manipuler l'information (mot, phrase, texte, extérieur du texte). *Educational Measurement* recommande la taxonomie de Marzano et Kendall (2007) que nous comptons d'ailleurs utiliser dans une phase subséquente de notre étude.

Peut-on comparer la charge cognitive d'un étudiant qui doit effectuer 40 tâches différentes à celle d'un autre qui en effectue 8 au total? Doit-on conclure que les tâches imposées ne sont ni équivalentes ni équitables ?

► LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS

Nous avons présenté les résultats en préservant l'anonymat de tous nos volontaires. Pour cette raison, des professeurs se sont même autocritiqués sans le savoir. Ensuite, nous leur avons dit à quelles données correspondaient leurs classes afin qu'ils s'autoanalysent. Ce regard critique des professeurs a par la suite provoqué des changements dans leurs pratiques d'évaluation. Puis, nous avons fait une seconde présentation des résultats, aux membres du département, lors d'une séance collective. L'approche adoptée a permis que les discussions portent sur des données quantitatives, et donc objectives, ce qui n'est pratiquement jamais possible. À titre d'exemple, nous avons vu ici que, pour la taxonomie RQR, il y avait lieu de se questionner sur la proportion des tâches à chacun des trois niveaux. Dans notre discipline, ces proportions varieront d'un niveau de cours à l'autre (de faible à avancé en français).

La réflexion à laquelle conduit cette démarche est très riche, car elle porte sur les fondements mêmes de la discipline et non sur des contenus de cours que nous affectionnons parce que nous les avons choisis. Cette communication implique toutefois que tous les collègues partagent une compréhension commune des concepts et des enjeux.

► CONSIDÉRATIONS PROSPECTIVES

Nous avons dit quelques mots à propos de la deuxième phase d'analyse qui porte sur les cours du niveau faible. Nous comptons alors nous pencher sur la lisibilité textuelle des lectures au programme des différents cours de ce niveau. Des instruments de mesure existent pour établir ce degré de lisibilité (Cobb, 2010) qui dépend, entre autres, de la richesse du lexique (de sa fréquence d'utilisation dans l'usage courant, du nombre de mots par phrase, du nombre de syllabes par mot, etc.). Nous prévoyons également concevoir un sondage à l'intention des professeurs volontaires qui ont participé à cette analyse pour améliorer notre compréhension de la réception des résultats et des attentes de chaque collègue à leur égard.

► CONCLUSION

Si vous croyez que votre département gagnerait à mener une telle analyse de ses cours, clarifiez avec vos collègues les buts poursuivis. Ceux-ci consistent en effet à vérifier la cohérence des évaluations par souci d'équité à l'endroit des étudiants et à approfondir votre compréhension des enjeux liés à l'évaluation dans votre discipline. Veillez à obtenir du temps de libération pour les experts de contenu de même que pour la rédaction du rapport. Effectuez le codage des tâches dans un court délai et associez-vous une ressource pour le traitement statistique des données.

⁵ « En utilisant ce système [la taxonomie de Bloom], un concepteur de tests peut décider qu'un examen devrait inclure un certain pourcentage de questions classées comme "connaissance", un pourcentage particulier classé comme "compréhension", etc. La difficulté de cette classification est que les processus cognitifs nécessaires pour répondre à une question sont aussi tributaires de la base de connaissances du candidat qu'ils le sont du contenu de la question. Ceux qui ont une expertise sur un sujet particulier peuvent être en mesure de répondre à la question avec peu ou pas de pensée consciente, tandis que d'autres peuvent avoir besoin d'analyser ou de synthétiser l'information afin de formuler une réponse. Les processus cognitifs impliqués dans la réponse à une question sont spécifiques au candidat, ce qui rend les approches taxonomiques difficiles, voire impossibles à utiliser. Même si ce n'est pas le cas, les classifications en fonction du niveau cognitif sont susceptibles d'être faites en l'absence de preuves empiriques [induites par une expérience scientifique]. Au mieux, la classification est susceptible d'être subjective » (traduction libre d'une citation tirée de Brenan, 2006).



L'objectif de ce projet était de vérifier le degré de cohérence entre les évaluations d'un même cours donné par plusieurs professeurs pour lequel chacun propose des contenus différents. L'analyse s'est appuyée sur l'alignement curriculaire, une démarche systématique qui permet d'effectuer des mesures précises pour chaque tâche d'évaluation en fonction de taxonomies choisies au préalable pour leur pertinence par rapport à l'objet d'étude. Cet exercice permet justement de rendre objectifs les contenus de cours, de les distancier des professeurs qui, souvent, entretiennent à leur égard une relation d'attachement qui biaise le jugement. La présentation des résultats se fait de manière anonyme et l'équipe de collègues peut ainsi se poser des questions quant aux choix qui devraient être faits afin de correspondre au niveau des étudiants. Voilà le réel intérêt de cette démarche : alors qu'on peut y voir au départ une menace pour une certaine « liberté pédagogique », on y découvre en fait une source de questionnements féconds directement liés aux fondements mêmes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

[...] alors qu'on peut y voir [...] une menace pour une certaine « liberté pédagogique », on y découvre [...] une source de questionnements féconds directement liés aux fondements mêmes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Le défi, dans notre cas, sera de retourner vers les autres collègues du département, de leur démontrer la pertinence du travail effectué et de les convaincre de suivre le mouvement, en somme d'effectuer des changements dans leur pratique à partir d'un travail auquel ils n'ont pas encore contribué. Nous croyons qu'il ne sera pas facile d'amener les collègues dans la voie que nous défrichons au sein de notre département. Nous nous remémorons alors la définition du concept de cohérence établie par Bateman et son équipe, qui voient en cette notion :

« un phénomène de nature sociale, qui rassemble tous les membres d'un département afin de collaborer et de créer des environnements qui renforcent les possibilités d'apprentissage pour les étudiants ».

Voilà donc la responsabilité qui nous incombe entre la grande liberté que l'on nous accorde et la PIEA qui nous régit.

Pour porter ses fruits, une telle pratique doit entrer dans la culture organisationnelle et nous sommes loin de la tradition du Collège Champlain de Saint-Lambert – qu'ont réussi à instaurer Dianne Bateman et son équipe – qui fait de telles analyses dans la majorité de ses programmes et départements

depuis plus de dix ans. En fait, le collège doit s'engager à long terme. De telles façons de faire ne sont pratiquement pas enseignées dans les universités. Elles sont en émergence et ne prendront pas racine dans la communauté enseignante sans le soutien et la patience des administrateurs. Et par « soutien » et « patience », nous entendons « temps de libération » sur une période à long terme s'inscrivant dans un processus d'amélioration continue du programme ou de la discipline. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDERSON, L. W., D.R. KRATHWOHL, P. W. AIRASIAN, K. A. CRUIKSHANK, R. E. MAYER, P. R. PINTRICH ET M. C. WITTRICK. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*, New York, Allyn & Bacon, 2000.

BATEMAN, D., S. TAYLOR, E. JANIK et A. LOGAN. « Curriculum coherence and student success », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 5, 2009, p. 8-18.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, McKay, 1956.

BRENNAN, R. L. *Educational Measurement*, 4^e éd., American Council on Education and Praeger Publishers, 2006 [www.loc.gov/catdir/toc/ecip0614/2006015706.html].

COBB, T. « Learning about language and learners from computer programs », *Reading in a Foreign Language*, vol. 22, n° 1, 2010, p. 181-200 [www.nflrc.hawaii.edu/rfl/April2010/articles/cobb.pdf].

GAUTHIER, C., S. BISSONNETTE, M. RICHARD et M. CASTONGUAY. *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Saint-Laurent, ERPI, 2013.

GAUTHIER, C., M. MELLOUKI, S. BISSONNETTE et M. RICHARD. *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*, Québec, Université Laval, 2005.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2011.

IRWIN, J. *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, NJ, Prentice-Hall, 1986.

LEGENDRE, R. *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

MARZANO, R. J. et J. S. KENDALL. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, 2^e éd., Newbury Park, Corwin Press, 2007.

PEARSON, D. et D. JOHNSON. *Teaching Reading Comprehension*, New York, Holt, 1978.

SABOURIN, Y. *Un regard sur le département*, FNEEQ-CSN, 2009.

VANIER COLLEGE. *Institutional Policy on the Evaluation of Student Achievement (IPESA)*, 2011 [www.vaniercollege.qc.ca/policies/uploads/7210-38_IPESA-1.pdf].

WEBB, N. L. *Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Research Monograph n° 6*, Washington, DC, Council of Chief State School Officers, 1997.



Philippe GAGNÉ détient une maîtrise en littérature de l'Université de Montréal. Il enseigne le français langue seconde depuis 10 ans au Cégep Vanier et agit également comme chercheur principal dans ce projet de recherche.

gagnep@vaniercollege.qc.ca

Sabine BRUNET, linguiste, détient une maîtrise en didactique de l'Université Laval. Elle enseigne le français langue seconde depuis 15 ans au Cégep Vanier où elle a développé plusieurs cours dont certains sont multiniveaux en rédaction d'affaires.

brunets@vaniercollege.qc.ca

Geneviève BOUCHER détient une maîtrise en littérature française de l'Université de l'Ohio. Elle enseigne le français langue seconde depuis huit ans au Cégep Vanier où elle a développé plusieurs cours dans les différents niveaux de maîtrise du curriculum de la discipline.

boucherg@vaniercollege.qc.ca

Laurence DUMONT détient une maîtrise en neuropsychologie de l'Université de Montréal et elle poursuit des études cognitives et comportementales portant sur les mécanismes neuronaux qui se trouvent derrière la formation des intentions. Doctorante en neuropsychologie à l'Université de Montréal, elle agit également à titre de statisticienne dans le projet.

laurence.dumont.1@umontreal.ca

We are calling out to anyone who wishes to help enhance our fine publication.

If you are passionate about educational innovation and research...

This challenge is for you!

IS SITTING ON THE *PÉDAGOGIE COLLÉGIALE* EDITORIAL COMMITTEE A CHALLENGE THAT INTERESTS YOU?

For more than 25 years, *Pédagogie collégiale* has played a vital role within Quebec's college community. To carry out its mission, the journal relies on an editorial committee which is made up of dynamic and committed individuals. *Pédagogie collégiale* is now seeking new members to join its English editorial committee.

In addition to various other qualities, committee members must use excellent critical-judgment and have an in-depth knowledge of the college environment as well as a general knowledge of the field of education. They must also have enough time to read all the articles which are submitted in English then discuss them with the other committee members.

The English editorial committee meets about four times annually. Whether you are a college administrator, a teacher or a professional, if you are a talented editor, keen and committed, contact us by **APRIL 11, 2014**. To apply, please submit a short text which will allow us to get to know you better professionally. Please also specify exactly how you can contribute to *Pédagogie collégiale*.

To apply, or if you have any questions, please contact the Editor-in-Chief of *Pédagogie collégiale*.

Stéphanie CARLE, Editor-in-Chief: 514 953-9276 or revue@aqpc.qc.ca