

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse du niveau de complexité de situations évaluatives de compétences utilisées
par des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire:
le cas du programme de *Santé, assistance et soins infirmiers*

par

Chantal Roussel

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril 2014

© Chantal Roussel, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse du niveau de complexité de situations évaluatives de compétences utilisées par des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire: le cas du programme de *Santé, assistance et soins infirmiers*

Chantal Roussel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Monsieur Jean-Claude Coallier, président du jury, Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Monsieur Jacques Tardif, directeur de recherche, Professeur associé au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Monsieur André Balleux, codirecteur de recherche, Professeur au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame Julie-Lyne Leroux, membre du jury interne, Professeure au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame Annabelle Viau-Guay, membre du jury externe, Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Monsieur Xavier Roegiers, membre du jury externe, Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Louvain, Belgique

Thèse acceptée le 11 mars 2014

SOMMAIRE

L'évaluation des apprentissages dans la sphère québécoise de la formation professionnelle (FP¹) au secondaire a été l'objet de diverses transformations, en particulier depuis la mise en œuvre du *Plan d'action* de 1986. Partant de là, une importante réforme pédagogique est implantée. Celle-ci conditionne les fondements, l'organisation des programmes d'études, et fournit une grande partie du matériel pédagogique au personnel enseignant. Ce mouvement de réforme a pour effet de centraliser fermement la gestion pédagogique. Suivant ce resserrement du contexte de formation, les enseignantes et les enseignants sont tenus de moduler leurs actions pédagogiques en « obéissant » en quelque sorte à ces nouvelles règles. En fait, on les contraint à utiliser des façons de faire bien balisées s'établissant en relation avec les changements instaurés.

À la fin des années 1990 et durant la décennie 2000-2010, au moins trois décisions ministérielles sont prises successivement, dont les répercussions se font sentir sur la documentation pédagogique mise à la disposition du personnel enseignant. On observe d'abord des modulations dans la structure des programmes d'études, pour ensuite apporter des modifications au niveau de l'organisation et des contenus des documents de programmation pédagogique. Graduellement, ces transformations viennent une fois de plus changer la donne, puisque l'on rend aux enseignantes et aux enseignants des responsabilités qu'ils n'exerçaient plus depuis lors, augmentant et complexifiant d'autant leur tâche. Récemment, une troisième décision crée un vent d'inquiétude au sein de la FP. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) fait le choix de stopper la production des référentiels en évaluation, un instrument jugé indispensable à l'activité évaluative de sanction des compétences.

¹ Au Québec, la FP désigne la formation professionnelle de niveau secondaire, alors qu'au secteur collégial, il s'agit de la formation technique.

C'est alors qu'en plus d'être confronté à un ensemble d'exigences et de difficultés depuis l'embauche, le personnel enseignant de cette filière est actuellement placé devant de nouveaux défis auxquels il ne semble pas nécessairement bien préparé. On lui demande de concevoir la documentation utilisée pour l'évaluation des compétences dans le programme de sa spécialité, responsabilité qu'il n'effectuait plus. En ajout aux écueils que cela peut représenter sur le plan pratique, on remarque que les approches et les théories formant l'univers de l'évaluation des compétences restent floues, voire incomplètes. Par ailleurs, la recherche en sciences de l'éducation offre encore bien peu de réponses en ce domaine.

Notre intérêt pour cette recherche tire son origine des changements exigés par le MELS pour l'évaluation des compétences et des répercussions que cela entraîne sur les fonctions du personnel enseignant en FP. Pour nous, cette situation est préoccupante du fait que nous œuvrons à la formation universitaire en enseignement professionnel. En effet, dans notre recherche, nous voulons mieux appréhender l'évaluation en FP, en particulier lorsqu'elle a trait à la sanction des compétences. Grâce à la compréhension accrue que nous avons, nous entendons agir sur les contenus de formation universitaire des enseignantes et des enseignants de cette filière, afin de les soutenir dans l'accomplissement de leur mandat évaluatif transformé.

Référant à ce contexte problématique, la présente recherche s'intéresse aux situations évaluatives actuellement utilisées en FP dans une perspective de sanction, ceci afin d'en comprendre la complexité. Pour les étudier, nous avons conçu des outils d'analyse prenant la forme de différents continuums. Ils ciblent des éléments précis des situations évaluatives: les ressources internes et externes mises en œuvre, l'articulation qui existe entre ces ressources, puis le contexte employé au moment de leur mise en œuvre. Enfin, ces continuums sont rassemblés afin de dévoiler des configurations particulières des situations évaluatives examinées.

Pour comprendre les situations évaluatives, une étude de cas a été menée en utilisant les situations évaluatives de la première année du programme de *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI) en FP. Les données qualitatives recueillies proviennent d'une analyse documentaire, complétée par des entrevues semi-dirigées. S'ajoutant à ces modalités de collecte, un journal de bord a été tenu par la chercheure tout au long des phases de collecte et d'analyse.

Les résultats de cette recherche montrent 5 configurations des situations évaluatives analysées. Ces configurations témoignent de différents niveaux de complexité compris dans une grande catégorie que l'on nomme « l'évaluation de l'installation des ressources ». À l'intérieur de l'évaluation de l'installation de ressources apparaissent trois zones d'évaluation. De plus, dans chaque zone se positionnent des niveaux de complexité distincts. Il s'agit de situations évaluatives de niveaux d'« exploration », d'« appropriation », d'« application procédurale » et d'« intégration partielle ».

On observe par ailleurs différents paliers d'évaluation dans ce programme, puis une forme de « patron » soutenant une progression de l'évaluation dans ces paliers, patron qui respecte la structuration et les contenus des compétences du programme d'études de la spécialité SASI. C'est entre autres en prenant pour appuis théoriques les travaux de Roegiers (2007) et Roegiers, Dehon, Rampy, Ratziu et Rosy (2010) que nous sommes parvenue à conceptualiser, puis à produire ces résultats.

Les résultats suggèrent des questionnements multiples, ainsi que des pistes de recherche future contribuant à la compréhension des niveaux de complexité des situations évaluatives, mais également au sujet de l'arrimage que les situations évaluatives peuvent avoir les unes par rapport aux autres dans un plus vaste projet de développement des compétences. Cette recherche apporte certains éclairages novateurs au sujet des évaluations de compétences à visée de sanction en FP.

*« Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,
Polissez-le sans cesse, et le repolissez,*

Ajoutez quelquefois, et souvent effacez. »

Nicolas Boileau

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	14
REMERCIEMENTS	16
AVANT-PROPOS	19
INTRODUCTION	21
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	26
1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC	26
1.1 Dans le système scolaire québécois.....	26
1.2 Une ère de changements pour la FP.....	28
1.3 L'approche par compétences (APC): un virage majeur au niveau de l'infrastructure pédagogique	29
1.4 L'évolution de la documentation pédagogique: un premier délestage ministériel.....	31
1.5 L'insertion en enseignement professionnel: de multiples écueils	34
1.6 Un autre délestage: la production des <i>Référentiels en évaluation</i>	39
1.7 Concevoir des situations évaluatives de compétence: un défi exigeant	40
2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, DES FLOUS DANS LA DIVERSITÉ	41
2.1 Les compétences et l'évaluation: des diversités conceptuelles	42
2.2 Quelques constats et de nombreuses questions	46
3. LA RECHERCHE ABORDANT LES SITUATIONS ÉVALUATIVES: PEU DE RÉPONSES.....	47
3.1 Quelques recherches abordant le thème de l'évaluation	48
3.2 Synthèse	50
4. LE PROBLÈME: DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS PEU PRÉPARÉS, DES FLOUS ET DES REPÈRES MANQUANTS POUR L'ÉVALUATION.....	50
DEUXIÈME CHAPITRE LA RECENSION DES ÉCRITS	53
1. L'ÉTAT DE LA QUESTION DE RECHERCHE	53
1.1 Les recherches réalisées en FP au Québec: l'absence du thème « évaluation »	55

1.2	Des recherches en FP abordant le thème de l'évaluation: un plus large panorama	57
1.3	Au Québec, à l'enseignement collégial	63
1.4	En Belgique: une étude s'intéressant au développement des compétences	68
1.5	L'évaluation du côté anglophone	71
2.	UNE SYNTHÈSE DE L'ÉTAT DE LA QUESTION DE RECHERCHE	75
TROISIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....		79
1.	LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	81
1.1	La dimension systémique associée à la compétence	82
1.2	Le savoir-agir et le savoir-faire	82
1.3	Les caractéristiques de la compétence.....	84
2.	L'ÉVALUATION	90
2.1	Une définition générique de l'évaluation	90
2.2	Les fonctions de l'évaluation	91
2.3	Les orientations évaluatives	92
3.	LE CONCEPT DE SITUATION ÉVALUATIVE.....	97
3.1	L'expression « situation évaluative ».....	97
3.2	Les concepts d'épreuve, de situation évaluative et de tâche évaluative.....	101
3.3	La complexité des situations évaluatives de compétence.....	102
3.4	Synthèse	112
4.	QUESTION ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	113
5.	UTILISER UNE AUTRE DÉFINITION QUE CELLE EMPLOYÉE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDE DE LA FP	115
5.1	Un « pouvoir d'agir » ou un « savoir-agir ».....	116
5.2	« Un ensemble organisé de savoirs » ou « des ressources internes et externes »	118
5.3	La contextualisation	119
6.	UN AJOUT <i>POST-FACTO</i> AU CADRE DE RÉFÉRENCE	120
QUATRIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE		126
1.	POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA CHERCHEURE.....	126
2.	TYPE DE RECHERCHE	128
3.	TERRAIN DE RECHERCHE	132
3.1	Les critères de choix du cas.....	132
3.2	Des précisions au sujet du cas Santé, assistance et soins infirmiers	137
3.3	Le recrutement et le nombre de participants	142
3.4	Les données sociodémographiques	146

4.	RECUEIL DES DONNÉES	147
4.1	Le recueil documentaire	149
4.2	L'entretien semi dirigé	152
4.3	Le journal de bord	156
5.	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	157
6.	DÉMARCHE D'ANALYSE DES DONNÉES	161
6.1	L'analyse des documents d'évaluation, des entretiens et du journal de bord	162
6.2	Des écueils auxquels il faut demeurer alerte	163
6.3	Le codage des données présentes dans les documents analysés.....	165
6.4	La scientificité de la recherche.....	173
7.	ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	177
CINQUIÈME CHAPITRE L'ANALYSE DES DONNÉES		180
1.	LES SITUATION ÉVALUATIVES DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE SASI	181
1.1	L'évaluation des compétences de situation: structure et déploiement	183
1.2	Analyse de la situation évaluative de la compétence 1: Se situer au regard de la profession et de la formation	186
1.3	L'évaluation des compétences de comportement: structure et déploiement.....	194
1.4	Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C7	195
1.5	Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement 4: Appliquer des procédés de soins d'assistance.....	202
1.6	Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C10	217
1.7	Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C17	226
2.	SYNTHÈSE DES CONFIGURATIONS DES SITUATIONS ÉVALUATIVES	234
SIXIÈME CHAPITRE L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....		237
1.	SYNTHÈSE DES CONFIGURATIONS DES SITUATIONS ÉVALUATIVES	238
2.	DE NOS CONFIGURATIONS AU SCHÉMA DE ROEGIERS <i>ET AL.</i> (2010)	240
3.	DES ZONES ET DES NIVEAUX DE COMPLEXITÉ	243
3.1	Zone d'évaluation de l'exploration/appropriation.....	245
3.2	Zone d'évaluation de l'application procédurale	246
3.3	Zone d'évaluation de l'intégration partielle	247
3.4	Zone d'évaluation de l'intégration complète.....	248
4.	DÉPLOIEMENT DES NIVEAUX DE COMPLEXITÉ	250
4.1	Deux paliers de formation dans la première année	254
4.2	Un « patron » structurant les niveaux de complexité de chaque palier	254

5.	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN SASI: QUELS CONSTATS ?.....	257
5.1	Des liens avec la définition de compétence sélectionnée	257
5.2	La pédagogie par objectifs <i>et</i> l'approche par compétences.....	259
6.	DES PISTES DE TRAVAIL PROMETTEUSES.....	261
7.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	265
	CONCLUSION.....	269
1.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	270
2.	LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE.....	272
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	278
	ANNEXE A MATRICE DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME DE SANTÉ, ASSISTANCE ET SOINS INFIRMIERS.....	294
	ANNEXE B LISTE DES COMPÉTENCES POUR LESQUELLES LE MINISTÈRE FOURNIT DES ÉPREUVES OBLIGATOIRES.....	296
	ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE	298
	ANNEXE D ATTESTATION DE CONFORMITÉ DÉCERNÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.....	302
	ANNEXE E DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	304
	ANNEXE F CANEVAS D'ENTREVUE INTIAL ET EXEMPLES DE QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT	306
	ANNEXE G LES CATÉGORIES DE RESSOURCES INTERNES	312
	ANNEXE H LES GRILLES D'ANALYSE.....	317

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Recherches abordant le thème de l'évaluation des compétences	59
Tableau 2	Deux définitions de compétence.....	116
Tableau 3	Épreuves des compétences 1 à 17 et nombre de situations évaluatives comprises dans les épreuves du programme SASI	134
Tableau 4	Liste des compétences évaluées durant l'année 1 du programme SASI.....	141
Tableau 5	Nombre d'enseignantes et d'enseignants du programme SASI par centre de formation professionnelle.....	142
Tableau 6	Données sociodémographiques des participants.....	147
Tableau 7	Première étape d'analyse	167
Tableau 8	Répartition des cinq configurations des situations évaluatives analysées	182
Tableau 9	Synthèse des ressources cognitives sollicitées dans les situations évaluatives de connaissances dites pratiques, nombre de questions et de réponses pour chacune	199
Tableau 10	Les étapes du procédé PDSB	204
Tableau 11	Les zones, les niveaux de complexité et les caractéristiques de ces niveaux.....	249

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Les caractéristiques de la compétence	85
Figure 2:	Un continuum illustrant les types de performances possibles	97
Figure 3:	Épreuve, situation évaluative et tâche évaluative	102
Figure 4:	Les ressources internes et externes: nombre et variété	107
Figure 5:	L’articulation entre les ressources d’une situation évaluative	109
Figure 6:	Le type de contextualisation présent dans une situation évaluative ...	112
Figure 7:	Les stades de maîtrise du métier (adaptée de Roegiers <i>et al.</i> 2010) ...	124
Figure 8:	Structure de l’évaluation de la compétence de « situation » no 1: Se situer au regard de la profession et de la formation (durée prévue: 30 heures)	185
Figure 9:	Les ressources internes et externes (nombre et variété).....	187
Figure 10:	Articulation entre les ressources de la situation évaluative C1.....	189
Figure 11:	Le contexte de la situation évaluative C1	190
Figure 12:	Configuration séquentielle cumulative apprentissage/évaluation de la situation évaluative C1 « Se situer au regard de la profession et de la formation »	193
Figure 13:	Structure d’évaluation d’une compétence de comportement.....	194
Figure 14:	Les ressources internes et externes (nombre et variété) de la C7	196
Figure 15:	L’articulation entre les ressources de la C7	198
Figure 16:	Le contexte de la situation évaluative C7	200
Figure 17:	Configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées de la situation évaluative C7: « Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique ».....	201
Figure 18:	Les ressources internes et externes de la situation évaluative C4.....	203
Figure 19:	Les ressources internes et externes du procédé de PDSB.....	205
Figure 20:	Articulation entre les ressources d’un procédé de la situation évaluative C4	208
Figure 21:	Le contexte de la situation évaluative C4	208
Figure 22:	Configuration d’interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale de la situation évaluative C4: Appliquer des procédés de soins.....	210
Figure 23:	Configuration d’interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale des situations évaluatives du volet 2 des compétences 8, 9, 13, 14, 15, 16	211
Figure 24:	Relations d’interdépendance entre les procédés de soins	212
Figure 25:	Les ressources internes et externes de la situation évaluative C10.....	220
Figure 26:	Articulation entre les ressources de la situation évaluative C10.....	224
Figure 27:	Le contexte de la situation évaluative C10	225

Figure 28:	Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base de la situation évaluative C10: Prodiger des soins d'assistance à des personnes en perte d'autonomie	226
Figure 29:	Les ressources internes et externes de la situation évaluative C17.....	228
Figure 30:	Articulation entre les ressources de la situation évaluative C17.....	231
Figure 31:	Le contexte de la situation évaluative C17	233
Figure 32:	Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques de la situation évaluative C17: Appliquer des procédés de soins spécifiques	234
Figure 33:	Synthèse des configurations des situations évaluatives.....	236
Figure 34:	Positionnement des cinq différentes configurations des situations évaluatives	240
Figure 35:	Nos données en rapport avec les stades de maîtrise du métier	242
Figure 36:	Mise en relation des zones d'évaluation et des niveaux de complexité des situations évaluatives avec les stades de maîtrise d'un métier (Roegiers <i>et al.</i> , 2010)	244
Figure 37:	Distribution des situations évaluatives selon leurs niveaux de complexité.....	253
Figure 38:	Liens entre les situations évaluatives du programme SASI.....	256

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
AST	Analyse de la situation de travail
AVQ	Activités de vie quotidienne
BEP	Baccalauréat en enseignement professionnel
BIM	Banque d'instruments de mesure
CBE	Competency-Based Education
CEMEQ	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CFP	Centre de formation professionnelle
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
ERIC	Educational Resources Information Center
EBSCO	Academic Search Premier
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation professionnelle et technique
GRICS	Gestion du réseau informatique des commissions scolaires
IA	Infirmière auxiliaire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDSB	Principes de déplacements sécuritaires des bénéficiaires
PERFORMA	Perfectionnement en formation des maîtres au collégial
SASI	Santé, assistance et soins infirmiers
SMAF	Système de mesure d'autonomie fonctionnelle
TAP	Tableaux d'analyse et de planification
TAS	Tableaux d'analyse et de spécifications
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

REMERCIEMENTS

C'est un rituel sain que celui de remercier, au début d'une thèse de doctorat, tous ceux qui, d'un point de vue direct ou indirect, ont contribué à rendre ce travail possible. C'est avec enthousiasme et sincérité que je désire rendre hommage à toutes les personnes qui, plus ou moins récemment ou fréquemment, à leur manière, m'ont soutenue dans le processus de réalisation de cette thèse. Je désire leur exprimer ma profonde gratitude.

Je désire d'abord remercier mes directeur et codirecteur, messieurs Jacques Tardif et André Balleux. Ce sont deux personnes à qui je dois soutien et accompagnement dans la progression de mes apprentissages et le développement de mes compétences en recherche. Je dois avouer que la réalisation d'une thèse doctorale représente un défi d'une ampleur incommensurable. Sans ces directeurs de grande envergure, comment aurais-je pu prendre la mesure de ce qu'un tel travail exige?

Un immense MERCI à mon directeur, monsieur Jacques Tardif, pour sa très grande rigueur, pour sa disponibilité, pour sa franchise, pour la qualité de l'encadrement dont il a fait preuve, de même que pour les encouragements prodigués tout au long du processus. Les mots « documenter et argumenter » resteront à jamais gravés dans ma mémoire. Ce sont deux lignes de conduite incontournables à tenir en recherche.

Un immense MERCI à mon codirecteur, monsieur André Balleux, qui a accepté de prendre le relais d'un travail de thèse déjà passablement avancé, à mi-parcours. Il m'a aidée à reprendre mon souffle dans ce que je pourrais qualifier de « sport extrême ». Pour ses qualités humaines, sa rigueur, son honnêteté, son authenticité. Sa connaissance de la formation professionnelle et ses qualités d'accompagnateur m'ont

été d'une aide précieuse. L'expression « substantifique moelle » assurera le balisage des deux lignes de conduite précédemment citées.

À toi, Michel, mon compagnon de vie. Pour ta patience, tes encouragements, ton affection, ton amour. Sans ton soutien, j'ignore comment j'aurais pu atteindre ce « sommet »: la finalisation de cette thèse. Tu as su m'épauler tout en me réitérant, inlassablement, confiance et estime. Tu es probablement la personne qui comprend le mieux les différents passages, parfois sinueux, que j'ai dû emprunter pour me rendre au terme de ce projet.

À Émery, mon fils, qui a profité de ce long parcours doctoral pour grandir, puis devenir un homme. Sans toi, mon superbe rayon de soleil, brillant en permanence au-dessus du nid familial, comment traverser ce périple? Merci de me garder solidement ancrée à la terre, à notre quotidien, à notre foyer.

À différents collègues et amis de l'UQAR ayant complété, tout comme moi, ce travail titanesque que représente une thèse. À d'autres qui entament ce parcours, je leur souhaite de persévérer.

À l'UQAR qui m'a permis, tout en exerçant mes fonctions professorales, d'évoluer dans ce formidable univers d'apprentissage.

Aux enseignantes et aux enseignants du programme SASI, qui ont si généreusement accepté de prendre part à cette recherche. Merci de tout cœur! Ce fut une joie et un privilège de vous côtoyer.

Aux instances m'ayant autorisée à utiliser les épreuves du programme SASI à des fins de collecte et d'analyse des données.

À ma très chère maman, pour m'avoir inculqué d'excellentes valeurs et qualités. Ténacité! Détermination! Effort! Courage! Ce sont des ingrédients indispensables à toute réussite. Merci de croire en mes possibilités.

AVANT-PROPOS

À titre d'enseignante au collégial, entre les années 1992 et 2002, j'ai œuvré à l'élaboration d'un nouveau programme formulé par compétences en Techniques d'éducation à l'enfance, aidée de quelques collègues. Ce mandat exigeant comportait son lot de doutes et de difficultés. Souvent, notre équipe de travail se retrouvait en zones floues, car il était impossible de répondre précisément aux interrogations que l'« exercice » soulevait. En effet, il nous semblait difficile de saisir l'ensemble des changements que l'approche par compétence (APC) imposait à notre programme, tant sur le plan de l'apprentissage que sur le plan de l'évaluation de ces apprentissages.

Vers la fin de cette étape d'élaboration, c'est-à-dire juste avant l'implantation de ce nouveau programme collégial, ma carrière prend un tout autre tournant après avoir débuté des études doctorales. On m'engage à titre de professeure au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Je suis cependant amenée, une fois mieux intégrée dans le milieu universitaire, à revoir mes intérêts de recherche afin qu'ils correspondent davantage à mes nouvelles activités d'enseignement, à ma nouvelle carrière. En fait, en plus d'être en lien avec les expériences et les préoccupations soulevées par la refonte du programme et l'APC à l'enseignement collégial, l'étude de l'évaluation des compétences en FP devient ma nouvelle cible de recherche.

Un peu plus tard, soit quelques années après avoir endossé le rôle de professeure universitaire, mes collègues et moi-même sommes appelés à développer une approche programme (AP) dans tous les baccalauréats d'enseignement. Je me retrouve de nouveau à naviguer en terrain connu, puisque les changements exigés, cette fois par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), sont requis pour l'assurance qualité des programmes.

Bien que les réactions soient un peu différentes de celles dont j'ai été témoin quelques années auparavant de la part de collègues, elles semblent refléter les mêmes sentiments d'incertitude. On observe des réticences, des incompréhensions, des questionnements et des hésitations diverses. De surcroît, l'ensemble de la démarche qui se déroule sous le couvert de l'APC interroge l'évaluation des apprentissages devant être préconisée. Cela dit, l'univers de l'évaluation des apprentissages s'intégrant dans une perspective de compétences semble encore loin d'être entièrement compris.

En liaison avec ce point précis, la recherche doctorale que nous avons amorcée en 2006 tente de mieux saisir les différentes facettes de l'évaluation des apprentissages, en examinant les niveaux de complexité des situations évaluatives de compétences en FP. Nous souhaitons que cette étude puisse alimenter la recherche, la formation et la pratique enseignante, puisqu'elle touche l'un des mandats les plus exigeants que les enseignantes et les enseignants doivent accomplir au quotidien.

INTRODUCTION

La présente thèse de doctorat s'intéresse à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en FP. Son originalité réside dans l'identification des niveaux de complexité des situations évaluatives de sanction employées dans la première année du programme de *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI).

Au Québec, la réforme de la FP réalisée en 1986 entraîne une révision en profondeur des programmes d'études. En faisant cela, le ministère de l'Éducation accorde une place centrale au concept de compétence dans ses programmes, en plus de fournir aux enseignantes et aux enseignants une documentation pédagogique complète en soutien à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. L'ampleur de cette réorganisation fait en sorte que les actrices et les acteurs de la FP doivent s'adapter à de nouvelles exigences.

Dans ce mouvement de renouveau concernant les programmes, l'évaluation des apprentissages n'est pas en reste. En effet, des balises très détaillées sont fournies au personnel enseignant, leur permettant de mettre en pratique des actions mieux délimitées, sinon entièrement encadrées. Toutefois, avec le temps, le ministère de l'Éducation se déleste de certains engagements pris au moment de la réforme de la FP, dont celui de concevoir l'instrumentation dédiée à l'évaluation des compétences. Cette décision produit une onde de chocs où des intervenants du réseau de la FP tentent de renverser la vapeur, alléguant plusieurs désagréments, ou, pire encore, des dérives. Au moment d'écrire ces lignes, soit après plusieurs années de pourparlers entre les acteurs de la FP et le Ministère, les décisions concernant les *Référentiels en évaluation* ne sont pas complètement arrêtées.

C'est bien à l'intérieur de cette période d'effervescence que s'enracine la présente thèse doctorale concernant l'évaluation des compétences en FP. Et en dépit

des écrits théoriques et de recherche rédigés à ce jour, aucune étude ne s'est penchée sur l'analyse des situations évaluatives en voulant comprendre leur complexité ou en les considérant selon leurs niveaux particuliers de complexité dans une formation.

C'est en considérant la problématique, la recension des écrits et le cadre de référence, que découle une question spécifique posée dans la présente recherche. Elle se présente ainsi: Quel niveau de complexité caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP au secondaire? Et pour répondre à cette question, quatre objectifs spécifiques s'emploient à décrire, selon trois continuums distincts, les ressources internes et externes, l'articulation entre ces ressources, et le contexte des situations évaluatives de compétences examinées. Le dernier objectif, quant à lui, vise à déterminer les configurations des situations évaluatives à partir de ces descriptions.

Cette thèse, abordant l'étude des situations évaluatives utilisées en FP, est formée de six chapitres.

Le premier présente la problématique. Il expose d'abord la place qu'occupe la filière professionnelle dans le contexte scolaire québécois, en présentant les problèmes survenus au cours des années 70 ainsi que les solutions apportées pour son développement et sa revalorisation. Dans ce vent de changement, une réforme pédagogique d'envergure est instaurée, passant de la prise en charge quasi complète des enseignantes et des enseignants de la FP, à de multiples délestages ministériels leur restituant davantage de pouvoir sur le plan de leurs actions pédagogiques. Du même souffle, ce chapitre discute des caractéristiques de ces acteurs de la FP, dont les nombreuses contraintes et exigences auxquelles ils sont confrontés durant leur phase d'insertion dans la pratique enseignante. Aussi, en présentant la pertinence théorique et scientifique de la présente recherche, ce chapitre expose différents constats concernant les concepts et les orientations utilisés en matière d'évaluation des apprentissages et des compétences. C'est d'ailleurs là que s'observent une large part de flou ainsi qu'une grande diversité théorique et conceptuelle. En finale, lorsque l'on

interroge les résultats de recherches, et malgré l'ampleur du panorama fourni, il subsiste des zones complètement ignorées. Entre autres celle consistant à appréhender ce qui caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP. C'est d'ailleurs à ce questionnement général de recherche que s'attarde le chapitre deux de la thèse.

Le deuxième chapitre expose une recension d'écrits. En effet, après avoir accédé à une véritable « mise au foyer » au cours et au terme de nos lectures, cette section offre la description des objectifs, des méthodologies et des résultats des diverses études recensées. En décomposant les éléments de cette mise à plat, nous voyons que ces recherches offrent des ensembles disparates, marqués par la diversité des angles et des points de vue. Dans ces compositions dissemblables, il ressort qu'une chose, celle à laquelle nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche doctorale, demeure le plus souvent implicite. Dans les faits, on semble occulter, voire ignorer ce qui compose et structure les tâches d'évaluation. Cette conclusion nous permet de penser qu'il existe des difficultés potentielles ou bien réelles sur le plan des pratiques d'évaluation, puisque celles-ci semblent fortement guidées par la composition des situations évaluatives présentées aux élèves ou aux étudiants.

Le troisième chapitre, quant à lui, se consacre au cadre de référence. Cet ensemble conceptuel balise la thèse en lui octroyant plusieurs repères essentiels. Tout d'abord, le concept de compétence se voit décliné, mais en insistant particulièrement sur la complexité, une caractéristique centrale. En lien entre ce concept, vient celui des situations évaluatives, se situant en plein cœur de la recherche. Un peu plus loin, nous présentons les différentes particularités des orientations en matière d'évaluation, chose qu'il nous semble essentiel d'aborder dans le cadre de la présente recherche. En abordant encore plus finement le concept de situation évaluative, nous déterminons des continuums sur la base de divers travaux antérieurs. Ces continuums offrent les principaux repères pour mettre au jour ce qui compose les situations évaluatives. C'est d'ailleurs de là qu'émanent la question et les objectifs spécifiques complétant

ce chapitre. Ils visent à cerner la complexité des situations évaluatives de compétences en FP et à leur attribuer des niveaux. En fin de chapitre, une section inhabituelle est intégrée. Elle rend compte des écrits de Roegiers *et al.* (2010), une documentation qu'il ne nous a pas été donné de lire et d'utiliser avant l'étape cruciale d'interprétation de nos données. Cette partie permet au lecteur de comprendre, sinon d'anticiper la place que prend cet ouvrage dans le sixième et dernier chapitre de la thèse.

Le quatrième chapitre rend compte de la méthodologie utilisée pour répondre aux questions et aux objectifs de cette recherche. Selon le paradigme qualitatif/interprétatif, une étude de cas instrumentale est préconisée. À partir de critères dont nous nous sommes dotée, nous étudions les situations évaluatives présentes dans le programme de *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI). À partir de ces critères, tout en considérant l'étendue de la recherche projetée, nous ciblons uniquement les situations évaluatives de sanction des compétences de l'an un de ce programme. Pour les étudier, nous sélectionnons trois modes de collecte de données: une analyse documentaire, des entretiens avec des enseignantes et des enseignants, ainsi qu'un journal de bord. Prenant en compte l'ensemble des données recueillies, une analyse inductive modérée nous semble indiquée. En finale de chapitre, nous étayons les étapes de déroulement et d'analyse qui ont été effectuées, puis nous complétons par la présentation de considérations éthiques de la recherche.

Le cinquième chapitre comprend l'analyse des données. Il expose d'abord deux logiques: celle des compétences de « situation » et celle des compétences de « comportement ». Dans le sillage de ces deux logiques, nous présentons les regroupements des situations évaluatives analysées, puis les structurons à l'aide des différents continuums. En tout, se profilent cinq configurations particulières, témoignant de différents niveaux de complexité des situations évaluatives.

En terminant, le sixième chapitre se consacre à l'interprétation des données et apporte un éclairage original aux pratiques évaluatives en proposant des « zones d'évaluation » et en exposant les différents « niveaux » de complexité des situations évaluatives examinées dans le programme SASI. Nous passons ainsi du niveau le moins complexe, l'évaluation de l'« exploration » des ressources, jusqu'à un niveau plus complexe, celui de l'évaluation de l'« intégration partielle » de ressources en contexte de stage supervisé. Ensuite, lorsque l'on examine ces niveaux de complexité, placés les uns par rapport aux autres dans la formation SASI, ceux-ci dévoilent des « paliers » d'évaluation, assortis d'une forme de « patron » évaluatif. En finale de chapitre, nous réfléchissons à la question suivante: Est-ce que l'évaluation réalisée en FP dans le programme SASI s'éloigne réellement du paradigme reposant sur la pédagogie par objectifs?

Enfin, la recherche se conclut en trois temps. Elle propose des pistes qui semblent prometteuses dans le prolongement de celle-ci; elle évoque les différentes limites que présente l'étude; et elle répond aux trois thèmes exigés des études doctorales en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces trois thèmes sont consacrés à l'identification des retombées pour la recherche, pour la pratique ainsi que pour la formation des enseignantes et des enseignants de la FP.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de la thèse permet d'aborder plusieurs repères contextualisant la filière de FP québécoise et ses acteurs, en particulier concernant l'évaluation des compétences dans ses programmes d'études. Ainsi, nous faisons d'abord état des changements qui se sont produits depuis la réforme de 1986 où l'on assiste à l'introduction de l'approche par compétences et à la refonte de la documentation pédagogique disponible pour le personnel enseignant. Par la suite, nous discutons de modifications successives, prenant la forme de délestages ministériels, influençant de nouveau la structure et le contenu de l'instrumentation fournie aux acteurs de la FP. Pour mieux appréhender les enjeux présents en FP, nous passons en revue les caractéristiques des enseignantes et des enseignants, de même que les défis devant lesquels ils sont placés. Nous soulevons, au passage, les flous et les diversités conceptuelles présents dans les orientations évaluatives, puis nous faisons état de conclusions provenant de la recherche sur l'évaluation en FP. En fin de chapitre, nous donnons accès au problème qui sous-tend la présente recherche.

1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUEBEC

1.1 Dans le système scolaire québécois

Au Québec, l'entrée à l'école se fait à l'âge de cinq ans, à l'éducation préscolaire. Suivent ensuite six années d'enseignement de niveau primaire avant les cinq années du niveau secondaire. À l'ordre secondaire, le premier cycle de deux années constitue un socle commun de formation. Subséquemment, à compter de la troisième année de secondaire, les voies se diversifient.

Parmi ces cheminements diversifiés, la majorité des élèves empruntent le parcours de formation générale de trois années qui complète ce cycle, menant au diplôme d'études secondaires (DES). Parallèlement à cette voie générale, tous les élèves peuvent choisir la FP, s'ils le désirent. Ces formations sont offertes dans des centres de formation professionnelle, établissements publics régis par des commissions scolaires, ou dans des établissements privés qui se comptent en moins grand nombre. En FP, plusieurs types de programmes se côtoient. Le programme menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) est celui qui exige le plus grand nombre d'heures. Il varie entre 600 et 1800 heures (MELS, 2010a). Ensuite, en complément à certains de ces DEP, il est possible de se perfectionner grâce à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Après l'enseignement secondaire, à l'ordre collégial, deux voies donnent accès au diplôme d'études collégiales (DEC): les études préuniversitaires, une formation de deux ans préparant à l'université, ou encore, une formation professionnelle de niveau technique, d'une durée de trois ans. Ces programmes sont offerts dans des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), structure unique au Québec (Proulx, 2009).

Il existe une grande variété de programmes de FP. Les personnes intéressées par ces études peuvent choisir, parmi les 21 secteurs proposés, l'un des 140 programmes conduisant à un DEP et 25 programmes d'ASP. L'ensemble du territoire québécois est couvert en FP par 70 commissions scolaires qui gèrent 170 centres de formation professionnelle. À ces nombres s'ajoutent 3 établissements gouvernementaux, ainsi que 30 établissements privés (MELS, 2010a). Le nombre d'élèves inscrits aux différents programmes de FP s'élève à environ 97 000 en 2008-2009 et plus de 40 000 diplômes sont décernés chaque année (*Ibid.*).

Le contingent d'enseignantes et d'enseignants responsables de ces formations professionnelles totalise, en 2009-2010, 10 020 (Groupe de réflexion sur

la formation à l'enseignement professionnel, 2012). D'ailleurs, dès qu'ils entrent en poste en FP, ces enseignantes et ces enseignants apprennent qu'ils doivent intégrer un parcours de formation universitaire de 120 crédits, clé d'accès définitif à ce nouveau champ de pratique.

Ces quelques faits saillants étant amenés pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la FP québécoise, nous proposons maintenant d'examiner certaines modifications introduites dans la filière professionnelle depuis les trois dernières décennies. En définitive, nous considérons que ces éléments évolutifs tissent la trame de fond sur laquelle se projette la recherche envisagée.

1.2 Une ère de changements pour la FP

Au milieu de la décennie 80, la FP amorce une ère de changements. L'origine de ces transformations découle de difficultés vécues au cours des années 70, plongeant cette filière en « état de crise » (Beaudet, 2003). Des modifications structurelles effectuées à l'époque, combinées à une intégration ardue de la FP dans les écoles polyvalentes, entraînent un lot considérable de problèmes (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982). Ce contexte d'instabilité génère de la confusion en rapport avec l'organisation et le contenu de la formation offerte. Cela se traduit notamment par un manque d'équipements dans les ateliers mis à la disposition des élèves, en plus de laisser voir à quel point les programmes de formation s'avèrent désuets. Corollairement, les répercussions de ces déséquilibres se font sentir à d'autres niveaux: la baisse alarmante du nombre d'élèves admis en FP (Beaudet, 2003; Ministère de l'Éducation, 1999), celle-ci combinée à la perte de confiance des employeurs à l'égard des formations dispensées (Monchatre, 2008). L'urgence vécue à ce moment-là est telle que sans un changement drastique dans la filière professionnelle, sa survie se voit menacée (Marchessault, 2004).

Pour contrer les difficultés que connaît la FP, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) détermine qu'une réforme majeure doit être envisagée. Dès 1986, le

ministre Ryan confirme, dans un *Plan d'action*, les diverses conditions à mettre en œuvre en vue de corriger les déficits de la FP. Il est entre autres proposé de revoir les fondements et la description du cadre d'organisation de la FP, en plus de l'infrastructure pédagogique des programmes d'études (Ryan, 1986). L'une des actions prises dans ce mouvement de restructuration, touche la création de deux nouvelles filières d'études, dont l'une conduit au diplôme d'études professionnelles dans les métiers qui exigent un niveau de qualification supérieur.

1.3 L'approche par compétences (APC): un virage majeur au niveau de l'infrastructure pédagogique

Prenant appui sur le courant *Competency-Based Education* (CBE) (Tremblay, 1990), l'APC retenue pour la FP représente un premier pas vers des réformes qui surviendront à d'autres niveaux de formation québécois. Il faut de plus souligner que l'avènement de l'APC ne constitue pas une adaptation unique à la société québécoise; partout dans le monde, cette approche se présente au cœur des réformes des systèmes d'éducation et de formation (Braslavsky, 2001; OCDE, 2001; UNESCO, 2004, dans Jonnaert, (2006).

L'APC intégrée aux programmes d'études représente un virage dans la manière de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. D'aucuns disent qu'il s'agit d'une rupture; et que cette rupture est représentative d'un changement complet de paradigme (Bain, 2002; Howe et Ménard, 1993*b*; Lebel et Bélair, 2004; Legendre, 2001*a*, 2004; Tardif, 2006). Or dans cette approche, il ne s'agit plus de penser les apprentissages de manière compartimentée, mais plutôt de façon intégrée en insistant sur la capacité de l'élève à combiner les ressources qu'il acquiert au cours de sa formation, pour agir efficacement dans un contexte donné (Roegiers, 2007; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Suivant cette manière différente de concevoir la formation, et, pareillement aux évolutions imposées dans d'autres réformes survenues par le passé, le personnel enseignant de la FP se voit contraint de moduler ses actions pédagogiques en réalisant d'autres tâches, nécessitant de

nouvelles façons de faire en relation avec les changements instaurés (Moukagni, 2000).

Afin de concevoir des programmes d'études correspondant aux exigences de l'APC, le ministère de l'Éducation coordonne un processus d'analyse de la situation de travail (AST) dans lequel il s'adjoit des intervenants des milieux professionnels, ainsi que des intervenants du monde de l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a). Cette démarche vise un meilleur arrimage de la formation aux exigences du monde du travail. Pour ce faire, le Ministère s'engage dans une collecte d'informations permettant de délimiter les compétences requises à l'exercice d'un métier ou d'une profession (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a), compétences qui s'intégreront ensuite aux programmes d'études de la FP.

Notons qu'en plus des programmes d'études comme tels, pour soutenir leur mise en œuvre, des guides pédagogiques et des indications concernant l'organisation de chaque programme, l'apprentissage et l'évaluation sont également conçus par le Ministère (Ryan, 1986). Le *Plan d'action* de 1986 souligne que « Ces orientations concernant les programmes devraient permettre l'émergence de formats d'apprentissage plus personnalisés et plus de pertinence et de rigueur dans l'évaluation des apprentissages. » (*Ibid.*, p. 19). En modifiant ainsi la structuration pédagogique, le Ministère centralise la gestion des programmes, en plus d'encadrer bien davantage l'activité pédagogique du personnel enseignant de ce secteur (Monchatre, 2008), tant au niveau de l'enseignement que de l'évaluation.

Durant les années qui suivent la mise en œuvre du *Plan d'action* de 1986, la FP évolue dans ces conditions de renouveau. Néanmoins, au fil du temps, le Ministère se déleste graduellement de quelques-uns des engagements pris au moment de la réforme, entre autres ceux concernant la conception de documents de programmation pédagogique prévus en soutien à l'enseignement des programmes d'études. Ce faisant, il octroie davantage de responsabilités au personnel de la filière

professionnelle, tant au niveau de la planification de l'enseignement (COFPE, 1998; Marchessault, 2004; TRÉAQFP, 2008) que sur le plan de l'évaluation des apprentissages et la sanction des études (TRÉAQFP, 2008). Parmi l'ensemble de ces transferts de responsabilités consécutifs, des modifications sont apportées aux programmes d'études et aux documents de programmation pédagogique.

1.4 L'évolution de la documentation pédagogique: un premier délestage ministériel

Les programmes d'études de la FP sont produits par le ministère de l'Éducation. En plus de ces programmes, depuis 1986, des documents de programmation pédagogique sont élaborés par le Ministère, en soutien à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. Accompagnant ces programmes, les principaux documents utilisés pour la programmation pédagogique sont les tableaux d'analyse et de planification² (TAP) ainsi qu'un guide d'organisation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a). Pour le Ministère (2002),

Ils s'ajoutent de façon complémentaire aux programmes d'études pour soutenir leur mise en œuvre et fournir des indications sur l'enseignement et l'apprentissage. Ils comprennent deux parties: une partie apprentissage et une partie évaluation. En ce qui concerne l'apprentissage, les tableaux définissent quelques principes et intentions pédagogiques et proposent des objets de formation et des balises qui en précisent l'étendue ainsi qu'un ordre d'acquisition des compétences (logigramme). Ces éléments ne sont pas normatifs. Pour ce qui est de l'évaluation, les tableaux sont normatifs et servent d'encadrement et de soutien à l'évaluation en vue de la sanction des études. Ils apportent des précisions sur les responsabilités et les dispositions à prendre au regard de l'évaluation et proposent des données sur la préparation et sur l'utilisation des instruments d'évaluation. (p. 20)

1.4.1 Des changements apportés aux contenus des programmes d'études

Lors de la réforme de 1986, les contenus des programmes d'études sont complètement revus en utilisant une structure déterminée sur la base de l'APC. Près

² On les nomme également *Tableaux d'analyse et de spécifications* ou *Référentiels en évaluation*, selon leur époque de production en FP.

de 20 ans plus tard, ils se voient modifiés de nouveau afin de reconsidérer les notions d'objectif et de module, initialement présentes, pour les remplacer par celle de compétence. En introduisant ce terme, le Ministère veut donner davantage de place à la notion de compétence de façon à « assurer la visibilité de la compétence et de ses composantes » (MELS, 2005, p. 82). Par ailleurs, s'ajoutent aux programmes d'études, un contexte de réalisation, des savoirs liés et des balises de contenu.

1.4.2 *Une transformation des documents de programmation pédagogique*

Mis à part les changements effectués aux programmes d'études de la FP, le Ministère en propose d'autres qui touchent l'organisation et le contenu des documents de programmation pédagogique. Or, si l'on se reporte à l'historique de production et de structuration des documents utilisés en soutien à l'enseignement et à l'évaluation depuis 1986, trois versions voient le jour. Les tableaux d'analyse et de spécifications (TAS) constituent la première génération fournie au personnel enseignant. Dans les TAS, se trouvent des indicateurs utilisés pour la planification de l'enseignement et d'autres employés pour l'évaluation de sanction, ceux-ci présentés dans deux documents distincts (TRÉAQFP, 2008).

En 1998, les tableaux d'analyse et de planification (TAP) remplacent les TAS. De ces nouveaux documents, le MEQ retranche certains indicateurs servant à la planification de l'enseignement. Aux éléments de planification qui restent, s'ajoutent ceux concernant l'évaluation de sanction. Le Ministère ne produit donc plus qu'un seul document combinant quelques indications concernant l'apprentissage et d'autres abordant l'évaluation de sanction de la compétence visée (TRÉAQFP, 2008).

Enfin, depuis 2003 (MEQ, 2005), dans un mouvement parallèle aux changements apportés au format des programmes d'études de la FP, un nouveau document est produit: il s'agit du *Référentiel en évaluation des apprentissages*. De ce référentiel, constituant la troisième génération des documents de programmation pédagogique, toutes les informations servant à la planification de l'enseignement sont

retranchées. Les objets de formation et les balises de contenu utilisés pour l'enseignement n'apparaissent donc plus dans les nouvelles spécifications pour l'évaluation. Elles font place uniquement aux indicateurs et aux critères obligatoires employés dans une optique de sanction de la compétence (TRÉAQFP, 2008). À partir de ce moment, on peut dire que la structure des référentiels en évaluation se modifie substantiellement. Elle se compose alors, pour chaque compétence, d'une description d'épreuve (suggestion) comprenant des renseignements généraux, des consignes de déroulement de la ou des parties de l'épreuve, du matériel suggéré pour la passation de l'épreuve, des consignes particulières, ainsi qu'une fiche d'évaluation contenant des critères pondérés.

Selon un avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) datant de 1998, le Ministère avait déjà annoncé son intention de ne plus produire de guides pédagogiques accompagnant les nouveaux programmes d'études, c'est-à-dire ceux fournissant des indications sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour le COFPE, cette décision équivaut à ce que les enseignantes et les enseignants deviennent désormais « en mesure d'assimiler les programmes officiels et d'organiser la formation en fonction des compétences visées, sans indications précises de la part du Ministère » (p. 14), ce qui nous semble complexifier davantage leur tâche, tout en leur octroyant une plus grande marge de manœuvre professionnelle. Il s'agit là d'un premier délestage où le Ministère instaure une forme de décentralisation de ses responsabilités.

Ce portrait abordant l'évolution de la documentation pédagogique fournie au personnel enseignant de la FP étant esquissé, il nous paraît maintenant approprié de mieux connaître ce qui caractérise les acteurs œuvrant dans ce contexte évolutif. La prochaine section s'attarde donc à décrire l'insertion du personnel enseignant de la FP, un passage comportant de grands défis.

1.5 L'insertion en enseignement professionnel: de multiples écueils

Les personnes qui investissent l'enseignement professionnel proviennent de différents milieux de travail, dont celui de l'entreprise, alors qu'elles détiennent une qualification professionnelle dans une spécialité. Contrairement à leurs homologues de l'enseignement primaire et secondaire général, elles arrivent dans un nouveau métier sans avoir reçu de formation leur permettant d'assumer l'ensemble des tâches exigées (Deschenaux et Roussel, 2011*b*). En fait, elles n'ont jamais enseigné, ni complété de cours de pédagogie (Marchessault, 2004; Tremblay, 2006). Pour Balleux (2006), ces conditions d'entrée en poste sont difficiles pour les enseignantes et les enseignants. Effectivement, celles-ci peuvent « se confondre avec une mise au travail hâtive et mal préparée [...] alors qu'ils n'ont pas vraiment les outils pour l'intégrer. » (p. 32). Ces personnes vivent un virage qualifié de radical (Balleux, 2011) entre le métier qu'elles exerçaient et l'enseignement.

Au surplus, il est fréquent que l'embauche de nouvelles ressources enseignantes s'effectue dans l'urgence (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008; Tremblay, 2006), les délais s'établissant seulement de quelques jours à quelques semaines, avant l'entrée en poste de l'enseignante ou de l'enseignant devant une classe (MEQ, 1994). Cette insertion précipitée représente une source de stress, une condition ne facilitant pas l'appropriation des enjeux qui composent le métier de l'enseignement.

1.5.1 La formation à l'enseignement: des exigences accrues

Avant 2003, les exigences de qualification en enseignement professionnel sont peu élevées. Pour préciser, presque aucune formation n'était réellement imposée, hormis le fait de détenir un diplôme de certificat, soit 30 crédits, pour l'obtention du brevet d'enseignement. Cette très grande souplesse à l'égard des enseignantes et des enseignants de la FP s'explique entre autres par des difficultés de recrutement dans ce

secteur. Accroître les exigences de formation de ce personnel équivalait à accentuer ces problèmes, déjà préoccupants.

Peu après la réforme de 1986, évoquant des motifs de consolidation de la FP, la formation du personnel enseignant se voit complètement remise en question (Direction de la formation du personnel scolaire, 1993). Durant la décennie des années 90, des orientations générales sont données à la formation des enseignantes et des enseignants. À partir de ce moment-là, le Ministère décrète que l'enseignante ou l'enseignant de la FP doit être considéré de la même manière que celui du primaire ou du secondaire général, en réalisant une formation jugée comparable à celles de ses homologues. Pour le Ministère, l'enseignement représente une activité complexe où l'autonomie et la responsabilité des professionnels doivent se matérialiser par l'acquisition de compétences pédagogiques, le recours à la réflexion critique, et la contribution active à l'évolution du métier (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En 2001, le ministère de l'Éducation publie un référentiel comprenant 12 compétences pour l'enseignement en FP, document à partir duquel les universités définissent une formation incorporant les dimensions pédagogique et disciplinaire. C'est à l'automne 2003 que la mise en œuvre du programme baccalauréat de formation à l'enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits débute.

1.5.2 L'imposition d'un long parcours de formation

Dès leur embauche ou peu de temps après, les enseignantes et les enseignants de la FP sont informés de l'obligation de suivre une formation universitaire de 120 crédits. Puisque ces personnes réalisent des études à temps partiel dans la majorité des cas, cette formation se déroule sur une très longue période durant laquelle se succèdent diverses étapes correspondant aux exigences ministérielles d'obtention et de renouvellement de l'autorisation provisoire d'enseigner. Ces étapes s'agencent à l'intérieur d'un cheminement d'une durée de 10 ans, suggérée par le Ministère (MELS, 2006), pour la réalisation des 90 premiers crédits, après quoi les étudiantes et les étudiants enseignants doivent compléter les trente crédits qui restent

pour obtenir leur autorisation permanente d'enseigner, c'est-à-dire le brevet d'enseignement.

Le baccalauréat que ces nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes entament, dès leur entrée en poste, comporte une charge supplémentaire venant s'ajouter au choc de l'insertion dans un métier très différent de celui qu'ils connaissent. Les acteurs de la FP font donc à la fois une grande part des apprentissages de la profession enseignante lors de leur pratique quotidienne devant une classe, et ce, en combinaison avec la formation qu'ils reçoivent dans le cadre universitaire. Pour ce faire, ils doivent développer des compétences professionnelles touchant les composantes de la didactique et de la pédagogie, des éléments essentiels à la conception, au pilotage ou à l'évaluation des apprentissages. On peut considérer qu'il s'agit là d'une réalité particulière et difficile pour eux.

S'ajoutant à ce contexte, l'hétérogénéité caractérisant ce groupe d'enseignantes et d'enseignants étudiants met en évidence le fait qu'ils ne seraient pas nécessairement préparés à aborder une formation de cette nature (Balleux, 2006). Se retrouver de but en blanc « sur les bancs » de l'université exige l'appropriation d'un langage nouveau n'ayant bien souvent rien à voir avec celui qu'ils utilisent dans leur métier. Dans ce vocable constituant l'univers de l'enseignement, ils s'approprient une nouvelle logique qui peut leur sembler bien éloignée de leur précédente réalité de travail. Par exemple, lorsqu'ils prennent connaissance des contenus des programmes d'études, ils y trouvent là un découpage de leur métier en séquences d'apprentissages plus ou moins brèves, agencées en segments, en leçons (Balleux, 2011) visant à former un individu capable d'exercer, à son tour, un métier. Les enseignantes et les enseignants doivent alors passer du fractionnement et de la décontextualisation, à l'intégration des apprentissages en un tout organisé et cohérent, en plus d'apprendre comment évaluer les acquis développés par les élèves dont ils ont la responsabilité.

En effet, le personnel enseignant fait face à des défis immenses sur le plan pédagogique. Ces personnes doivent d'abord comprendre comment leur métier se transpose dans un programme d'études, puisqu'il s'agit d'une structure particulière regroupant un ensemble de compétences. Chacune de ces compétences se distribue ensuite en sous-ensembles: des éléments de la compétence déclinés en critères de performances. Ces critères servent d'indications permettant de porter un regard évaluatif sur les compétences des élèves lorsqu'ils ont effectué une ou plusieurs séquences d'apprentissage.

De plus, l'enseignante ou l'enseignant reprend chacun de ces blocs de contenus dans le but de faire apprendre, tout en utilisant les moyens appropriés pour évaluer. En FP, ces modalités doivent correspondre aux principes et aux orientations préconisées dans une APC. Il va de soi que l'ensemble de ces actions nécessite l'acquisition de plusieurs compétences particulières sur le plan pédagogique.

1.5.3 Un sentiment d'incompétence pédagogique et un manque de soutien

Les personnes qui investissent l'enseignement professionnel sont, au départ, des spécialistes de métier que l'on recrute dans différents milieux professionnels. Elles passent donc d'un métier, dans lequel elles sont généralement confortables, à l'enseignement, une transition qui procure du déséquilibre. Cet inconfort fait en sorte que le personnel enseignant se retrouve bien souvent en situation de survie (Tremblay, 2006), laissé à lui-même (Gaudreault, 2011). Lorsque ces personnes réalisent la complexité et l'ampleur de la tâche à accomplir, elles vivent un sentiment d'incompétence pédagogique (Tremblay, 2006). Elles auraient alors besoin d'aide pour les rassurer ou pour leur indiquer les bons gestes à poser pour enseigner, pour maintenir un climat de classe approprié, ou pour évaluer. Malheureusement, elles ne disposent pas nécessairement du soutien pédagogique de la part de l'établissement dans lequel elles enseignent. Elles se tournent alors fréquemment vers des collègues de leur spécialité (Tremblay, 2006) parfois expérimentés, parfois non, qui tentent de leur prêter main forte.

1.5.4 Une majorité de gens non légalement qualifiés

Si l'on considère que le baccalauréat de formation à l'enseignement professionnel n'est offert que depuis 2003, c'est donc dire que pour une grande proportion d'enseignantes et d'enseignants, même s'ils se sont inscrits dès cette période, ils n'ont pas encore complété leur formation et développé l'ensemble des compétences exigées pour le métier qu'ils occupent. Pour illustrer la situation du personnel enseignant détenant une qualification légale d'enseigner en FP, en 2009-2010 (Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, 2012), sur un effectif total de 10 020³ enseignantes et enseignants en FP, 3576 détiennent un brevet d'enseignement, 1439 une autorisation provisoire ou une licence, et 4465 enseignantes et enseignants sont sans qualification légale. Cela signifie que près de la moitié de l'effectif enseignant de la FP tente actuellement d'obtenir une qualification légale d'enseigner.

1.5.5 Un fort pourcentage de décrochage enseignant

Autre fait préoccupant dans ce contexte d'insertion professionnelle difficile en enseignement, on observe un décrochage survenant durant les premières années de pratique devant une classe. Lors de la première année d'exercice, 25 % du nouvel effectif délaisse l'enseignement. Ce pourcentage augmente ensuite, se situant à un niveau global de 35,6 % (Tardif, 2001) durant les années subséquentes. Soulignons le fait que ces données remontent à 2001, juste avant la mise en application du baccalauréat de 120 crédits. Aujourd'hui, 10 ans après l'instauration de ce long parcours de formation, nous ne disposons pas de données nous permettant de savoir avec précision où en sont ces enseignantes et ces enseignants.

Le portrait de la FP que nous venons d'aborder semble des plus préoccupant. Un personnel enseignant vivant de l'instabilité, des changements successifs apportés à la documentation pédagogique, des rôles et des responsabilités accrus. S'ajoute à

³ De ce nombre, 540 obtiennent une tolérance d'engagement.

cela une formation à l'enseignement longue et exigeante qui devient, probablement en grande partie, à l'origine de certains délestages ministériels. C'est possiblement pour cette raison d'ailleurs qu'un autre important transfert de responsabilités survient, en ce moment même, au sein de la filière professionnelle. Il concerne la production des référentiels en évaluation utilisés pour la sanction des compétences.

1.6 Un autre délestage: la production des *Référentiels en évaluation*

En 2011, le MELS annonce sa volonté de déléguer davantage de responsabilités aux commissions scolaires, voire au personnel enseignant. Cette fois, ce mandat comprend les aspects normatifs accompagnant les programmes: soit les *Référentiels en évaluation des apprentissages*. En effet, les spécifications aux fins de sanction revêtent un caractère prescriptif dans le sens où

Dans la foulée du programme d'études, les critères d'évaluation, élaborés à partir des critères de performance du programme, sont obligatoires. On les retrouve dans les spécifications aux fins de la sanction. Comme autres documents ajoutés dans le Référentiel pour l'évaluation des apprentissages, une description d'épreuve ou une description de la participation ainsi qu'une fiche d'évaluation s'ajoutent pour chaque compétence à titre de suggestions. (MELS, 2005, p. 27)

C'est au cours de l'automne 2011, après une réflexion d'environ 3 ans, que le MELS prend la décision de se retirer de la production des référentiels en évaluation. Aux dires d'interlocuteurs siégeant au Comité mixte en FP (2008), la situation d'instabilité qui se ressent, avant même l'annonce officielle de ce retrait, génère beaucoup d'inquiétude auprès du personnel de la FP.

Malgré un plaidoyer provenant de la *Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec* (TRÉAQFP, 2008), le Ministère va tout de même de l'avant avec ce projet de retrait. La TRÉAQ avait signalé, en relation avec cette décision ministérielle, une série de répercussions négatives possibles en FP, en particulier touchant l'organisation du

travail des enseignantes et des enseignants, ainsi que des conseillers pédagogiques chargés de leur encadrement. Parmi ces impacts potentiels, notons le non-respect des standards déterminés dans les programmes. En effet, on pense que les repères disponibles ne seraient plus suffisants pour guider convenablement le personnel enseignant dans ses fonctions. Par ailleurs, la TRÉAQ s'interroge au sujet de l'absence de structure permettant de soutenir les enseignantes et les enseignants qui devront faire face à ces changements majeurs sur le plan de l'évaluation, car elle juge qu'ils ne peuvent pas être laissés seuls face à ces nouvelles responsabilités.

1.7 Concevoir des situations évaluatives de compétence: un défi exigeant

De notre point de vue, l'ensemble des changements soulevés dans cette première section de la problématique engendrent d'importants défis pour le personnel enseignant, surtout si l'on tient compte de l'instabilité que connaît la FP depuis plusieurs années, tant au niveau des contenus de formation, des délestages ministériels consécutifs, tout aussi bien que du contexte difficile d'insertion des enseignantes et des enseignants de ce secteur. À ce moment-ci de notre réflexion, nous nous interrogeons à savoir comment les enseignantes et les enseignants arrivent à comprendre et à interpréter le contenu des programmes et l'évaluation réalisée selon une APC, dans cette discontinuité et à travers cette instabilité. Tremblay (2006) soulève le fait que ce personnel, surtout les débutants « enseignent de manière empirique et sont démunis devant les exigences de la tâche [...] » (p. 28). Pourrait-on alors considérer que ces personnes se sentent également mal préparées ou démunies face à l'évaluation des apprentissages et des compétences? Pour nous, c'est une hypothèse plausible, surtout lorsque des enseignantes et des enseignants admettent, dans le cadre d'une analyse de situation de travail, que la préparation de l'évaluation constitue la tâche requérant le degré le plus élevé de complexité, en comparaison de l'ensemble de celles réalisées dans le cadre de leurs fonctions (MEQ, 1994).

Aussi, le fait de redonner davantage de responsabilité aux acteurs de l'enseignement en FP, en particulier pour effectuer la préparation de l'évaluation de

sanction, implique qu'ils seront désormais tenus d'interpréter le programme d'études de leur spécialité dans le but de proposer des situations évaluatives (traduites dans des épreuves) de compétences à mettre en œuvre, au terme d'une séquence d'apprentissages. Pour ce faire, ils doivent comprendre ce qui est attendu des compétences présentées dans leur programme d'études et de l'approche par compétences, pour sélectionner et organiser les ingrédients qui composent les situations évaluatives permettant d'évaluer ces compétences. Il s'agit là d'un défi exigeant que celui d'effectuer le passage des objets d'apprentissage aux objets d'évaluation, en particulier lorsqu'on se trouve face à l'évaluation des compétences.

Sur ce point, concernant les approches et les théories formant l'univers de l'évaluation des apprentissages menée dans une perspective de compétences, il semble que les repères ne soient pas encore aussi stables qu'on serait tenté de l'imaginer. Aujourd'hui encore, il existe de nombreux flous entourant le concept de compétence, les orientations évaluatives et les situations évaluatives auxquels on pourrait avoir recours dans ce contexte.

2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, DES FLOUS DANS LA DIVERSITÉ

En examinant différents manuels, articles scientifiques, revues spécialisées, on découvre que l'évaluation des apprentissages et des compétences représente une source d'intérêt pour bon nombre d'auteurs (Allal, 2009; Beckers, 2010; Bélair, Lebel, Sorin, Roy, et Lafortune, 2010; Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010; Bellehumeur et Painchaud, 2008; Lafortune et Allal, 2008; Legendre, 2007; Louis, 2004; Mottier Lopez et Crahay, 2009; Roegiers, 2007; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Tardif et Dubois, 2010), chacun adoptant un angle particulier pour en discuter. Et lorsqu'on recoupe le contenu de certains de ces écrits, plusieurs auteurs mentionnent l'importance de mieux comprendre l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences.

2.1 Les compétences et l'évaluation: des diversités conceptuelles

De nos jours, dans bon nombre de programmes d'études, l'utilisation du concept de compétence vient encadrer les finalités de la formation, puisque la définition du concept de compétence y est employée comme référent. Or, si l'on regarde les définitions et les significations du concept de compétence retrouvées dans différents écrits, on n'observe pas de réel consensus. Les auteurs parlent alors de polysémie (Roegiers, 2010; Scallon, 2004; Tardif, 2006), de confusion (Howe et Ménard, 1993a), d'ambiguïté et de flou (Dauvisis, 2006).

À titres d'exemples, nous avons répertorié les propos de différents auteurs qui présentent ou discutent des attributs de ce concept. D'abord, Tardif (2006) identifie cinq caractéristiques à la compétence: les caractères intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif. De son point de vue, Le Boterf (2000b) ne définit pas explicitement des caractéristiques, mais présente ce que ce concept signifie pour les entreprises et les organisations. Il parle alors d'évolution des contextes qui influencent la compétence, de dimension individuelle et collective, d'une disposition à agir, de raisonnement en termes de combinatoires, et de responsabilité partagée. Quant à Scallon (2004), il ne détermine pas de caractéristiques précises, mais il aborde plutôt ce que la compétence n'est pas. Il soutient que la personne compétente est en mesure de mobiliser des ressources d'une manière intégrée, que la compétence se distingue de la performance, qu'elle comporte un savoir mobiliser, un savoir intégrer et un savoir transférer. Enfin, Legendre (2008) propose six caractéristiques à la compétence: ne se donne jamais à voir directement; est indissociable de l'activité et des contextes; est structurée de façon combinatoire et dynamique; construite et évolutive; comporte une dimension métacognitive; et comporte une dimension à la fois individuelle et collective.

Certes, nous pouvons faire plusieurs rapprochements entre les propos de ces auteurs, mais il n'est toutefois pas certain que ces relations correspondent à l'idée

exacte que chacun exprime. Nous attirons l'attention sur le fait qu'il existe des jonctions et des dissemblances entre les compréhensions de ces différents chercheurs.

Suivant ces observations, les divergences et les intersections consensuelles concernant le concept de compétence peuvent compliquer les choses pour les enseignantes et les enseignants, car il devient sans doute moins aisé pour ces derniers de comprendre les implications que ce concept entraîne sur la pratique, en particulier lorsqu'elle touche l'évaluation. Ils peuvent alors vivre des difficultés. C'est d'ailleurs à cette idée que nous relions les propos rapportés par Legendre (2007), puisqu'ils semblent, en partie du moins, évocateurs de ce type de problème. Legendre précise que les acteurs de l'éducation disent ne pas se sentir adéquatement outillés pour effectuer une évaluation qui respecte les attributs de rigueur appartenant aux compétences.

Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) souligne que, avec le changement de paradigme introduit par les compétences, les enseignantes et les enseignants se voient confrontés à des responsabilités différentes en matière d'évaluation. Ils doivent dorénavant rendre compte des compétences évaluées et non seulement des contenus appris. Cette nouvelle conception implique plusieurs changements sur le plan des pratiques évaluatives, ainsi qu'une compréhension approfondie des mécanismes qui les coordonnent. Nous devons admettre que cette réalité ne semble pas simple à maîtriser considérant les divergences et les flous qui existent encore. Est-il possible que cette situation soit différente lorsqu'on aborde les conceptions des différentes orientations évaluatives? C'est ce que nous faisons ressortir dans le prochain segment de texte.

2.1.1 Les orientations évaluatives: des écarts manifestes

Lorsqu'on regarde du côté des orientations évaluatives déclinées dans les écrits théoriques et de recherche, où bon nombre de ces textes s'intéressent à l'évaluation des connaissances ou des compétences, le même type d'observation est

repérable. De fait, suivant les contextes d'où provient cette documentation, les termes et expressions abordant l'évaluation des apprentissages et des compétences varient considérablement. À cet égard, Dauvisis (2006), lorsqu'elle parle du langage théorique et paradigmatique de l'évaluation, le compare à la confusion qui existe dans les langues de Babel, car elle constate des divergences notables entre les différents ouvrages. En outre, selon différents auteurs consultés, nous retraçons des expressions telles que les évaluations dites: alternative, authentique, de performance, de performances complexes, etc. (Aschbacher, 1991; Linn et Miller, 2005; Lussier et Allaire, 2004; Mabry, 1992; Popham, 2000; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1998).

Pour illustrer les différences de visions ou de compréhensions exprimées dans les écrits, des auteurs (Cumming et Maxwell, 1999; Maclellan, 2004) soutiennent que le concept d'évaluation authentique est interprété de différentes manières. Mintah (2001), de son côté, dit que cette terminologie n'a abouti à aucun consensus concernant sa définition. Par ailleurs, on observe que les caractéristiques identifiées pour représenter l'évaluation authentique diffèrent également. À titre d'exemple, Wiggins (1998) lui attribue trois caractéristiques: s'apparente à ce qui existe dans la vie réelle; requiert jugement et innovation; demande à l'élève ou à l'étudiant de faire (*to do*). De leur côté, Gulikers, Bastiaens et Kirschner (2004) optent pour un cadre de référence à cinq dimensions pour rendre compte de l'évaluation authentique. Quant à Laurier, Tousignan et Morissette (2005), ils ne présentent que deux caractéristiques à cette façon de concevoir l'évaluation: la complexité et la contextualisation. Tout bien considéré, lorsqu'on compare les différentes conceptions de l'évaluation authentique, on remarque que ses caractéristiques sont parfois semblables, parfois différentes. Cette situation peut donc, selon toute vraisemblance, en compliquer la compréhension.

Un phénomène similaire s'observe au regard de l'expression évaluation de performance, car elle revêt plusieurs sens. Popham (2000), en parlant des

enseignantes et des enseignants, souligne qu'ils la considèrent de différentes manières. D'autres auteurs amalgament évaluation de performance, évaluation de performance complexe et évaluation authentique (Hart, 1994; Hutchinson, 1995; Hutchinson, 1996; Mabry, 1992; Marzano, 1994; Moon, Brighton, Callahan, et Robinson, 2005). Aussi, selon ce que nous avons relevé dans les textes consultés, il existe des nuances nombreuses et diversifiées exprimées autour de ces concepts (Aschbacher, 1991; Bélair, 2002; Birenbaum, 1996; Herman, Aschbacher, et Winters, 1992; Louis, 2004; Meyer, 1992; Scallon, 2004; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1993).

2.1.2 Les caractéristiques des situations évaluatives: peu de convergences

Par ailleurs, lorsqu'on s'attarde à ce que des auteurs disent concernant les caractéristiques des situations évaluatives utilisées dans une logique de compétence ou proche de celle des compétences, nous relevons différentes façons de les concevoir (Beckers, 2002; Gerard, 2007; Huba et Freed, 2000; Louis, 2004; Roegiers, 2004a; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Wiggins, 1998). Wiggins (1998) présente les caractéristiques suivantes: réaliste (authentique), contextualisée, requiert jugement et innovation (réponse originale), demande à l'élève de faire, évalue un répertoire de ressources de l'élève permettant de réaliser une tâche complexe, donne la possibilité de pratiquer et de recevoir du feedback. Popham (2002), quant à lui, mentionne les caractéristiques: généralisable, authentique, évalue de multiples dimensions de l'apprentissage, liée à l'enseignement reçu, juste et équitable, faisable, de correction fiable. De son côté, Gérard (2007) opte pour caractériser les situations évaluatives selon six attributs: équivalentes, significatives, complètes, claires, fiables, de durée variable. Nous pourrions identifier différentes caractéristiques issues de conceptions d'autres auteurs, parce qu'il en existe plusieurs, mais dans les faits, nous voulons faire ressortir qu'il existe des intersections communes entre les écrits des auteurs consultés, mais également plusieurs écarts. Pour nous, il apparaît de plus en plus évident que ces différences ne permettent pas une compréhension univoque de ce que

les situations évaluatives représentent, en particulier lorsqu'on souhaite procéder à l'évaluation des compétences, puisque leurs caractéristiques diffèrent tangiblement.

2.2 Quelques constats et de nombreuses questions

Lorsque nous découvrons ces différentes façons de conceptualiser et de comprendre les compétences, l'évaluation, de même que les éléments caractérisant les situations évaluatives de compétences, nous nous demandons comment les actrices et les acteurs de la pratique parviennent à réaliser leur mandat évaluatif. Comment peuvent-ils déployer les gestes inhérents aux exigences imposées par des programmes de formation et d'études formulés selon une logique de compétences?

De fait, pour rendre compte des compétences acquises au terme d'une séquence d'apprentissages, il revient aux enseignants de déterminer les situations évaluatives ou les tâches correspondant aux caractéristiques des compétences ou des apprentissages particuliers que l'on désire évaluer. Or, si la compréhension du concept de compétence reste floue ou incomplète, tout comme les représentations de l'évaluation, alors comment, concrètement, les enseignantes et les enseignants, dont ceux de la FP, peuvent-ils respecter les attributs inhérents aux compétences? De plus, dans le contexte d'évaluation de compétences, en tenant compte de l'ensemble des informations qu'ils doivent gérer, quels choix les enseignants sont-ils amenés à faire lorsqu'ils emploient des situations évaluatives permettant de rendre compte des compétences des élèves? Quelles caractéristiques retiennent-ils de cette multitude d'informations théorique et conceptuelle, permettant de guider le choix ou la conception des situations évaluatives utilisées selon une logique de compétence? On comprend qu'il s'agit d'un phénomène peu aisé à circonscrire, et comme le pensent certains auteurs, le mandat d'évaluer des compétences se révèle des plus exigeant (Enright et Mathieu, 2008; Legendre, 2007).

Maintenant que ces éclairages théoriques sont amenés, est-il possible que la recherche sur la FP nous apporte des réponses complémentaires à l'ensemble de ces questions? C'est ce que nous examinons.

3. LA RECHERCHE ABORDANT LES SITUATIONS EVALUATIVES: PEU DE REPOSES

Au Québec, bien que les recherches en FP ne soient pas encore très nombreuses, nous avons constaté que leur nombre s'est accru, surtout depuis le début des années 2000. Ce développement coïncide avec l'offre de formation au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), en 2003, dans six universités québécoises.

Avant cette période, divers facteurs expliquent le peu d'études réalisées et diffusées dans ce secteur. D'abord, le COFPE (2002) fait état qu'« un dangereux vide s'est ainsi créé en matière d'expertise universitaire dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en formation professionnelle » (p. 28), entre autres à cause du faible nombre d'étudiants inscrits dans les programmes, ne générant par ricochet que peu de ressources professorales produisant de la recherche. Martineau (2001), de son côté, ajoute à cela que la méconnaissance de la FP, la place limitée qu'elle tient dans le paysage scolaire et le peu de valorisation de l'enseignement professionnel, contribuent également à cette situation.

Malgré le nombre accru, mais encore restreint de recherches réalisées en FP québécoise, certains thèmes retiennent davantage l'attention des chercheurs. Mentionnons entre autres l'alternance travail études, la condition enseignante en FP, l'insertion professionnelle des enseignants ou la planification pédagogique dans une approche par compétences. Or, en prenant connaissance de ce qui existe, on s'aperçoit que le thème de l'évaluation des apprentissages dans une perspective de compétences n'est pas repérable. En effet, rien ne semble avoir été publié dans ce domaine pour la FP québécoise. Ce constat nous paraît surprenant, surtout lorsqu'on

considère le nombre et la diversité des publications qui existent sur le sujet, ceci témoignant d'une conjoncture bien différente à d'autres niveaux d'études.

La recension des écrits que nous avons réalisée, et que nous présentons dans le chapitre deux de cette thèse, nous a conduite jusqu'à des recherches s'intéressant au thème de l'évaluation des apprentissages et des compétences en formation à visée professionnalisante de niveaux postsecondaire collégial et universitaire, mais également à l'enseignement général de niveaux élémentaire et secondaire. S'appuyant sur l'analyse de ce que contiennent les recherches colligées, notre synthèse offre trois conclusions qu'il nous semble important de reprendre ici. La première conclusion évoque que de nombreuses recherches s'intéressent aux pratiques d'évaluation des enseignants en général. La deuxième précise que très peu de recherches, peu importe le pays, abordent l'évaluation des apprentissages et des compétences en FP. Alors que la troisième indique le fait qu'aucune ne cible l'évaluation des apprentissages et des compétences, en abordant d'une manière plus fine les situations évaluatives employées en FP au Québec.

3.1 Quelques recherches abordant le thème de l'évaluation

Les recherches abordant l'évaluation en FP s'attardent principalement aux « pratiques évaluatives », une expression renvoyant à plusieurs sens: des perceptions, des valeurs, des attitudes, des attributs, des modalités, des techniques ou des méthodes employées dans une perspective d'évaluation. En définitive, on peut affirmer que des amalgames distincts et hétérogènes ressortent de l'ensemble. De plus, même après avoir effectué une lecture attentive de ce qu'elles comportent, il devient difficile, voire impossible de dégager les éléments caractérisant les situations évaluatives utilisées dans ces contextes, parce que les recherches ne traitent pas explicitement de cette question. Nous disposons seulement de quelques indices nous permettant d'imaginer de quoi les situations évaluatives se composent.

3.1.1 *Une recherche abordant les tâches évaluatives à l'enseignement collégial*

Au Québec, peu de recherches portent sur la compréhension *stricto sensu* des situations ou des tâches d'évaluation proposées aux élèves ou aux étudiants. Nous avons repéré seulement une partie de recherche réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial. Dans cette recherche, Leroux (2009) interroge les pratiques évaluatives dans une approche par compétences et prévoit l'analyse des tâches (complexes) d'évaluation en s'appuyant sur les écrits de Scallon (2004).

Si l'on résume l'analyse de cette section de la thèse de Leroux (2009), on comprend que cette chercheuse discute surtout des modalités ou des techniques utilisées, et qui supportent la tâche évaluative. C'est alors qu'elle identifie des « simulation de tâches de vie professionnelle, production écrite, exposé oral, projet, bilan professionnel, entrevue, bilan d'apprentissage, etc. » (p. 158), mais sans exposer véritablement les éléments caractérisant les tâches complexes d'évaluation dont elle fait mention.

De notre point de vue, les modalités d'évaluation décrites par Leroux représentent en quelque sorte le « réceptacle » de la situation évaluative. Un projet par exemple, cible des catégories d'apprentissages particuliers lors de l'évaluation, sollicitent des habiletés diverses, et se structure selon un ensemble contextualisé de ressources qu'un étudiant doit articuler entre elles. Cet amalgame contextualisé doit s'allier à la finalité prescrite par le programme de formation, celle-ci émanant de la compétence à développer. C'est davantage à ce niveau que notre intérêt se situe, puisque nous désirons comprendre ce qui caractérise l'évaluation des compétences, en examinant les situations évaluatives employées dans une logique de compétence.

3.1.2 *D'autres recherches: peu de repères*

Quelques recherches québécoises en formation collégiale ou menées à l'extérieur du Québec ont également été réalisées sur le thème de l'évaluation.

Toutefois, ces études n'ont pas tenté de comprendre ce qui caractérise les situations évaluatives utilisées dans une perspective de compétence. Seules quelques indications présentées dans leurs résultats permettent de faire des rapprochements avec les caractéristiques des situations évaluatives. Par exemple, lorsqu'on parle des catégories d'apprentissages sollicités chez l'élève (connaissances évaluées, types d'habiletés sollicitées), des catégories de tâches exigées, ou encore des ingrédients formant les contextes dans lesquels se déroulent les évaluations. Malgré la présence de ces informations, nous ne sommes pas en mesure de tracer un portrait précis de ce que représentent les situations évaluatives employées lors de l'évaluation dans le cadre de ces formations.

3.2 Synthèse

Considérant ce qui vient d'être brièvement présenté, on peut conclure que la recherche offre un portrait fragmenté en ce qui a trait aux formations professionnelles en général, et qu'elle reste totalement muette au regard de l'évaluation dans le contexte de la FP au Québec. Aussi, ce que l'on peut remarquer, c'est que certaines questions abordant l'évaluation des apprentissages et des compétences semblent encore ignorées, notamment le besoin de circonscrire les éléments caractérisant les situations évaluatives utilisées dans le cadre de ces formations. Pour certains, il s'agit là d'un élément crucial placé au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences (Roegiers, 2004*b*, 2007, 2010; Scallon, 2004) qu'il s'avère indispensable de comprendre. À notre avis, les indications fournies par les recherches nous incitent à penser qu'il existe actuellement davantage de flous, de vides, que de réponses à ce niveau.

4. LE PROBLEME: DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS PEU PREPARES, DES FLOUS ET DES REPERES MANQUANTS POUR L'EVALUATION

Le personnel enseignant qui intervient en FP est confronté à plusieurs défis. Une insertion professionnelle difficile, des repères concernant les documents

pédagogiques qui se modifient au fil du temps, des exigences qui s'accroissent constamment, tant sur le plan de la formation que sur celui des tâches et des responsabilités assumées. À ce sujet, depuis plus d'une dizaine d'années déjà, on observe un déplacement de la responsabilité ministérielle vers le personnel enseignant de la FP. Ce déplacement s'est d'abord fait sentir au niveau des indications concernant la planification de l'enseignement puis, très récemment, un délestage plus important encore concerne l'abandon de la production des *Référentiels en évaluation*. Il s'agit d'une pièce centrale, conçue par le Ministère, sur laquelle reposent plusieurs actions pédagogiques du personnel de cette filière. Ce récent délestage de responsabilité revêt un changement majeur pour le personnel enseignant qui devra alors, en plus d'interpréter le contenu des programmes d'études pour la conception des activités d'enseignement apprentissage, déterminer l'ensemble des ingrédients utiles à la conception des situations évaluatives employées dans une visée d'apprentissage, d'évaluation formative et de sanction des compétences. Ce faisant, ce qui caractérise les situations évaluatives utilisées au moment de la sanction devrait vraisemblablement correspondre au niveau de développement exigé par chaque compétence du programme d'études d'une spécialité donnée.

Or, lorsqu'on regarde sur le plan théorique, il existe encore bien des flous au sujet des éléments à partir desquels il serait possible de comprendre et d'opérationnaliser l'évaluation des compétences. Que l'on pense à la compréhension divergente du concept de compétence, à la diversité des orientations évaluatives pouvant être utilisées, ou encore aux multiples caractéristiques déclinées dans les écrits concernant les situations évaluatives employées dans une logique de compétence. La stabilité en ce qui a trait à chacun de ces éléments n'est visiblement pas encore présente.

Du point de vue de la recherche en FP, très peu de choses existent. Il y a bien quelques repères pouvant être inférés des recherches existantes. Cependant, il s'agit d'un ensemble composite qu'il nous semble important de mieux comprendre pour

être en mesure de définir ce qui caractérise les situations évaluatives. De surcroît, lorsqu'on prend conscience des difficultés liées au contexte dans lequel les enseignantes et les enseignants de la FP doivent œuvrer, nous considérons que ces acteurs ne sont pas véritablement préparés à affronter l'ensemble des défis que sous-tend l'évaluation, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages selon une approche par compétences.

À la lumière de tous ces débats et délestages affectant la filière professionnelle depuis maintenant quelques décennies, celle-ci se voyant marquée par l'arrêt de production des *Référentiels en évaluation*, quels sont les ingrédients utiles, voire indispensables dont les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte lors de la conception des situations évaluatives permettant d'inférer les compétences de leurs élèves au moment de l'évaluation? C'est en considérant ces diverses dimensions de la problématique que nous formulons la question de recherche suivante: Qu'est-ce qui caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées par les enseignantes et les enseignants de la FP au secondaire?

Selon ce que nous venons d'exposer dans cette problématique, il nous semble pertinent d'examiner de plus près les contenus des évaluations de sanction des compétences, c'est-à-dire celles utilisées par les enseignantes et les enseignants de la FP, afin de mieux comprendre les ingrédients qui caractérisent les situations évaluatives de compétences inhérentes à ces épreuves. Nous espérons ainsi, au terme de cette recherche, mieux saisir les diverses facettes de cette réalité, puisque le regard descriptif que nous nous proposons de porter, est directement lié au contexte de la filière d'études de la FP.

Dans cette perspective, voyons comment le deuxième chapitre, la recension des écrits, offre des indices concernant les caractéristiques des situations évaluatives employées dans ce type de formation.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA RECENSION DES ÉCRITS

Suivant l'ensemble des considérations développées dans le premier chapitre, le thème général de notre recherche doctorale touche l'évaluation des compétences, un objet de recherche s'appliquant au domaine de la FP. En abordant le chapitre de recension des écrits, nous souhaitons faire le point sur différents éléments de cette question en retenant les apports les plus sensibles et constructifs des écrits de recherche sur le sujet.

1. L'ÉTAT DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Pour rendre compte de l'état de la question de recherche abordant l'évaluation des compétences en particulier dans la filière professionnelle au Québec, nous avons usé de différentes procédures d'investigation documentaire. Ce faisant, nous avons consulté un certain nombre de bases de données, dont: ABI/INFORM Global, EBSCO, CAIRN, Emerald fulltext, Dissertation and Thesis, Emerald Journals, JSTOR, Repère, ERIC, Springerlink, Web Of Science. En consultant ces bases de données, nous avons eu accès à tous les domaines de l'éducation grâce à une multitude de périodiques, livres, thèses ou revues spécialisées, dans plusieurs langues et sur différents continents, en ayant accès directement à des textes intégraux en format pdf.

De plus, nous avons ciblé des répertoires de thèses et de mémoires de recherche présents dans différentes universités québécoises. Par ailleurs, le recours systématique à différents périodiques électroniques s'est avéré utile, parce que cette façon de faire permet d'effectuer une recherche ciblant un type de FP en particulier. C'est d'ailleurs une démarche que nous avons utilisée pour une spécialité précise: le nursing. Dans cette spécialité, nous retrouvons un certain nombre d'auteurs

s'intéressant directement, lorsque nous lisons le titre, à l'évaluation des apprentissages et des compétences, ou l'abordant indirectement dans le contenu de ces recherches (Defloor, Van Hecke, Verhaeghe, Gobert, Darras, et Grypdonck, 2006; Dury, 2003; Gulikers *et al.*, 2004; Roberton, 2006; Walloch, 2006), bien que ce nombre soit encore relativement peu élevé.

Pour effectuer l'ensemble de nos investigations, les mots-clés et les expressions utilisés renvoient d'abord principalement aux termes: évaluation, compétence, formation professionnelle. De surcroît, afin de permettre l'approfondissement des résultats obtenus par l'utilisation de ces termes initiaux mais centraux, nous avons dû considérer d'autres descripteurs à un moment ou à un autre de nos explorations, puisqu'elles se sont échelonnées sur le long terme. Ils sont mentionnés ici: *assessment*, *educational evaluation*, *educational assessment*, *adult education*, *vocational education*, *vocational training*, *occupational education*, FP, formation technique, situations didactiques, situations-problèmes, *learning tasks* (tâches ou situations d'apprentissage), *complex tasks* (tâches complexes), *tasks characteristics*, caractéristiques des situations ou des tâches, situations évaluatives, situations d'apprentissage, compétence, *competency-based education*, *context-based assessment*, *performance-based assessment*, *technical education*, *evaluation methods*, évaluation authentique (*authentic assessment*), évaluation de la performance (*performance assessment*), évaluation alternative (*alternative assessment*), pratiques évaluatives (*assessment practices*), *formative* et *summative assessment* (évaluations formative et sommative). Ces différents vocables ont alors été combinés de diverses façons. Nous pensons, en recourant à cette stratégie, avoir effectué un tour d'horizon élargi de ce qui existe sur le sujet de l'évaluation des compétences dans le domaine de la FP.

En définitive, cette recension nous a menée jusqu'à des recherches s'intéressant au thème de l'évaluation des apprentissages et des compétences de niveaux postsecondaire collégial et universitaire, mais également à l'enseignement

général de niveaux élémentaire et secondaire. Insistons sur les conclusions qui nous paraissent les plus prégnantes: 1) un certain nombre de recherches s'intéressent au thème de l'évaluation des apprentissages en général; 2) très peu de recherches abordent l'évaluation en FP; 3) aucune ne cible l'évaluation des apprentissages, des compétences ou les situations évaluatives employées dans une APC en FP au Québec.

1.1 Les recherches réalisées en FP au Québec: l'absence du thème « évaluation »

Au Québec, la FP retient davantage l'attention des chercheurs en éducation, surtout depuis quelques années. En réalité, les recherches s'attardent à des objets diversifiés: l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants (Balleux, 2006; Beaucher et Balleux, 2010; Deschenaux, Roussel, et Decoste, 2005), les conceptions des enseignantes et des enseignants en relation avec leur expérience de métier (Deschenaux et Roussel, 2011a), l'identité professionnelle (Gaudreault, 2011), l'histoire de la FP (Charland, 1982), la stratégie d'alternance employée en formation (Gagnon, 2008; LaBoskey, 1993; Mazalon et Bourassa, 2003), le phénomène d'attrition (Tardif, 2001), la condition enseignante (Caron et St-Aubin, 1997), la formation des enseignantes et des enseignants (COFPE, 1998; Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, 2012), la conception didactique (Boudreault, 2002), la planification pédagogique dans une approche par compétences (Marchessault, 2004; Tremblay, 2006) ou la perception d'enseignantes et d'enseignants en relation avec la réussite et l'échec des élèves (Martel, 2009).

Dans le champ d'étude de l'évaluation des apprentissages et des compétences, rien de très concret ou de complet ne semble exister. Pour dire davantage, nous n'avons retracé que quelques bribes d'information au sujet de l'évaluation en FP dans les recherches de Caron et St-Aubin (1997) ciblant la condition enseignante en FP, de Marchessault (2004) touchant la planification pédagogique dans le cadre de l'APC, puis de Moukagni (2000) abordant les conceptions des enseignantes et des enseignants de la FP.

Les observations relevées en parcourant les contenus de ces trois recherches mènent cependant à penser qu'une attention doit être accordée à ce thème dans la filière professionnelle. En effet, dans l'étude de Caron et St-Aubin (1997), nombreux sont les enseignantes et les enseignants estimant qu'il devrait leur revenir de choisir et de préparer le matériel d'évaluation des compétences dans un programme donné. Par ailleurs dans cette étude, des répondants signalent diverses lacunes telles que la difficulté d'appliquer un programme, la désuétude du matériel, la non-pertinence de certains guides pédagogiques, la non-disponibilité de volumes ou du matériel nécessaire. Il va sans dire que tels constats ne sont pas sans influencer l'évaluation des apprentissages devant être réalisée.

Moukagni (2000) va également dans ce sens puisqu'il questionne la rigueur et la validité des outils d'évaluation employés dans ce contexte de formation, mais sans toutefois approfondir davantage ce sujet.

De son côté, Marchessault (2004) indique que les enseignantes et les enseignants de la FP n'ont qu'une représentation confuse de ce qu'est une APC. Or, si cette compréhension s'avère incomplète, il ne semble alors pas surprenant que certaines enseignantes et certains enseignants interrogés par cette chercheuse disent que l'évaluation représente une source de difficulté pour eux, en plus d'indiquer que la marge de manœuvre qui leur est accordée au moment d'évaluer les apprentissages et les compétences est trop contraignante.

Ainsi, les informations prélevées dans ces trois recherches nous paraissent insuffisantes si l'on veut tracer un portrait exhaustif de ce que comprend l'évaluation des compétences en FP. Cependant, ces renseignements contribuent à nous conforter dans notre décision d'investiguer l'évaluation des compétences en FP et, d'une manière plus fine, le besoin de mieux comprendre les situations évaluatives qui la composent.

1.2 Des recherches en FP abordant le thème de l'évaluation: un plus large panorama

Les recherches abordant l'évaluation en FP dans d'autres pays tels que les États-Unis, les Pays-Bas, la Belgique, s'attardent particulièrement à ce que l'on nomme « pratiques évaluatives ». Dans les faits, l'expression « pratique évaluative » évoque une multitude d'éléments, tels que: les pratiques pédagogiques (Chbat, 2004a; Howe et Ménard, 1993a), les perceptions (Gordon, 1998), les valeurs (James et Pedder, 2006), les attitudes (Belcher, McCaslin, et Bradrick, 1998; Chbat, 2004a), les perceptions et les attributs (Colley et Jarvis, 2007), au même titre que les modalités (Ruhland et Brewer, 2001), les techniques ou les méthodes employées (Gordon, 1999; Gordon et Yocke, 1998; Kershaw, 1993; Kershaw et McCaslin, 1995). En outre, nous devons reconnaître que, tout comme pour les conceptions de compétence et d'évaluation, des amalgames distincts et diversifiés ressortent de la recherche. Suivant ces faits, nous tenterons malgré tout de dégager certains constats, issus de ces recherches, en les faisant correspondre à notre objectif de mieux comprendre les éléments caractérisant l'évaluation des compétences, voire des situations évaluatives employées dans le contexte de la FP. Le tableau 1 rassemble les études qui nous sont apparues les plus pertinentes sur le sujet, c'est-à-dire celles qui, à tout le moins, fournissent quelques éléments d'éclairage.

Dans ces études, nous avons relevé certains points d'ancrage que l'on peut relier aux caractéristiques des situations évaluatives. Les deux premières recherches présentées dans le tableau 1 sont réalisées au niveau collégial. Même si elles concernent un autre ordre d'enseignement, il s'agit d'un proche parent de la FP, étant donné la structure de ses programmes. Une troisième étude inscrite dans ce tableau a été conduite en Belgique. Bien qu'il s'agisse d'une recherche effectuée à l'enseignement supérieur, nous l'avons considérée, d'abord à cause du faible nombre d'études répertoriées en FP, mais également parce que son contenu nous semblait des plus pertinent. En effet, cette recherche s'intéresse à la formation d'infirmières, une spécialité directement en lien avec le programme de *Santé, assistance et soins*

infirmiers, sélectionné dans la nôtre. Dans la suite du tableau que nous présentons, nous référons à des études américaines effectuées en FP. Notons que parmi celles-ci, la recherche de Walloch (2006) cible la formation d'infirmières évoluant à l'enseignement supérieur. Nous avons fait le choix de la conserver pour les mêmes motifs que ceux évoqués précédemment.

Immédiatement après avoir mis à plat cet ensemble de recherches dans le tableau 1, nous élaborons des liens qui nous paraissent les plus significatifs en les mettant en rapport avec la question générale posée à la fin du chapitre de la problématique. Nous voulons ainsi mieux comprendre ce qui caractérise les situations évaluatives utilisées dans une logique de compétence.

Tableau 1
Recherches abordant le thème de l'évaluation des compétences

En formation collégiale	Objectifs visés	Participants	Méthodologie
Chbat (2004a)	<p>Amener les enseignantes et les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier;</p> <p>Amener les enseignantes et les enseignants à prendre position par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées, tout en leur offrant des données significatives pour pouvoir se comparer aux autres praticiens;</p> <p>Amener les enseignantes et les enseignants à exprimer leurs propres pratiques pédagogiques et à les rendre accessibles à l'ensemble de leurs collègues (page 38).</p>	<p>554 répondants dont 397 enseignantes et enseignants à temps complet 117 enseignantes et enseignants à temps partiel</p>	<p>Quantitative:</p> <p>Questionnaire en ligne comprenant 13 sections dont l'une s'intéresse à l'évaluation des élèves. Les 13 sections sont coordonnées autour de trois catégories majeures:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseignement, apprentissage et évaluation (46 questions); 2. Relation avec les élèves (27 questions); 3. Attitudes professionnelles (32 questions). <p>Analyses quantitative et qualitative des données.</p>
Leroux (2009)	<p>Décrire et analyser des pratiques évaluatives développées par des enseignantes et des enseignants dans le cadre du Renouveau et qui contribuent à l'évaluation des compétences dans les cours.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours; 2. Analyser les pratiques évaluatives recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants quant aux dimensions suivantes: l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. 	<p>Un total de 12 enseignantes et enseignants. 4 enseignantes et enseignants en formation préuniversitaire; 4 enseignantes et enseignants en formation technique; 4 enseignantes et enseignants en formation générale.</p>	<p>Qualitative:</p> <p>Étude de cas multiples. Entrevues semi dirigées. Collecte de documents.</p>

En formation professionnelle (enseignement supérieur)	Objectifs visés	Participants	Méthodologie
Dury (2003) (Belgique) Baccalauréat	Comprendre comment les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers, par leurs méthodes d'enseignement, favorisent le développement des compétences chez les apprenants. Cette auteure discute de la thématique de l'évaluation des compétences parce que les enseignantes et les enseignants disaient vivre des difficultés et certains malaises à ce sujet.	8 enseignantes	Qualitative: Entretiens non directifs Analyse thématique de contenu.
Formation professionnelle au secondaire	Objectifs visés	Participants	Méthodologie
(Gordon, 1998)	<p><i>Vocational Education Teachers' Perceptions of Their Use of Assessment Methods.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les caractéristiques des enseignantes et des enseignants de la FP au secondaire (genre, expérience de travail, expérience d'enseignement, programme enseigné, niveau d'instruction, certification). 2. Décrire les perceptions de l'usage des données évaluatives pour les décisions liées à l'enseignement. 3. Décrire les attitudes des enseignantes et des enseignants à travers le processus d'évaluation. 4. Dépeindre les perceptions des contraintes qui existent dans le processus d'évaluation. 	Envoi de 240 questionnaires dont 144 ont été complétés.	Quantitative: Questionnaire comprenant 4 parties. Utilisation de plusieurs échelles de Likert pour évaluer différents aspects. 1= <i>of no use</i> 2= <i>of limited use</i> 3= <i>of some use</i> 4= <i>of much use</i> 5= <i>of considerable use</i> Un panel d'experts a été utilisé pour valider l'instrument (validité). Analyse à l'aide de SPSS. Questions au sujet des méthodes d'évaluation employées et la prise de décision reliée à celles-ci.
(Gordon, 1999) West Virginia (Réplication de l'étude de Kershaw et McCaslin, 1995)	<p><i>Influences of selected variables on the use of different assessment methods as perceived by secondary vocational education teachers</i></p> <p>Cette étude examine comment les enseignantes et les enseignants utilisent l'information recueillie à la suite de l'évaluation en vue de</p>	Sur 240 enseignantes et enseignants, 144 ont répondu. 12 <i>secondary vocational technical centers</i>	Quantitative: Questionnaire en 5 parties. Utilisation de plusieurs échelles de Likert pour évaluer différents aspects. 1= <i>of no use</i> 2= <i>of limited use</i> 3= <i>of some use</i> 4= <i>of much use</i>

	<p>prendre des décisions pour l'enseignement.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les perceptions de l'usage des données évaluatives pour les décisions liées à l'enseignement. 2. Décrire les perceptions des enseignantes et des enseignants au sujet de leur compétence, les contraintes et les attitudes à travers le processus évaluatif. 3. Déterminer la variabilité dans les perceptions de l'utilisation de l'évaluation. 		<p>5= <i>of considerable use</i></p> <p>Un panel d'experts a été utilisé pour valider l'instrument (validité). Analyse à l'aide de SPSS.</p>
<p>(Kershaw, 1993) FP secondaire OHIO</p>	<p><i>Ohio vocational education teachers' perceived use of student assessment information in educational decision-making</i></p> <p>6 types de méthodes d'évaluation 10 décisions liées à l'enseignement les compétences de l'enseignante et de l'enseignant à évaluer; les attitudes des enseignantes et des enseignants au sujet de l'évaluation.</p>	290 répondants	<p>Quantitative: Étude descriptive corrélacionnelle Questionnaire posté aux participants.</p>
<p>(Kershaw et McCaslin, 1995) FP secondaire Ohio</p>	<p><i>Using assessment information in educational decision making: a study of Ohio vocational teachers'</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les perceptions de l'usage des données évaluatives pour les décisions liées à l'enseignement. 2. Décrire les perceptions des enseignantes et des enseignants au sujet de leur compétence à travers l'utilisation du processus évaluatif. 3. Décrire les perceptions des enseignantes et des enseignants au sujet de leurs attitudes à travers le processus évaluatif. 4. Examiner les relations entre l'utilisation des informations recueillies de l'évaluation des élèves et le niveau de compétence dans 	290 répondants	<p>Quantitative: Étude descriptive corrélacionnelle avec l'utilisation d'un questionnaire (utilisé par Gordon 1999).</p>

	<p>le processus d'évaluation et les attitudes à travers le processus évaluatif.</p> <p>5. Déterminer la proportion de variance dans les perceptions de l'utilisation des informations évaluatives dans les décisions prises au niveau de l'enseignement et les variables...</p>		
Walloch (2006) Illinois	<p><i>Assessment practices in the nursing classroom: An exploration of educators' assessment of students.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The patterns of educators exhibit regarding students assessment;</i> 2. <i>The external pressures;</i> 3. <i>The beliefs of nursing educators;</i> 4. <i>The relationship between assessment literacy, attitudes and perceptions and actual practices.</i> <p>Cette recherche décrit les pratiques évaluatives utilisées couramment par les enseignantes et les enseignants en nursing. Cette recherche s'intéresse également aux habiletés, attitudes et perceptions au sujet de l'évaluation des étudiants.</p>	<p>Une étude en ligne (51 items) conduite à la faculté de nursing (baccalauréat) 150 participants (envoyé à 354)</p>	<p>Qualitative et quantitative: Étude descriptive Méthodologie mixte Débute par une étude (questionnaire) puis se poursuit avec des entrevues puis une analyse documentaire. Population complète d'étudiants de la faculté. On demandait à chaque participant de fournir un exemple de l'évaluation des étudiants (artefact)</p>
Speers (2008) (4 spécialités)	<p><i>Design and utilization of performance assessment by vocational educators.</i></p> <p>Cette étude vise à comprendre ce dont les enseignantes et les enseignants de la FP ont besoin pour employer l'évaluation de performance de manière plus appropriée dans leurs classes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles formes d'évaluations sont employées en FP? Pour quelles raisons? 2. Comment prennent-ils leurs décisions en regard de la conception des évaluations de performances? 3. Comment les évaluations académiques, de connaissances et de capacités des élèves sont 	<p>5 Centres de formation 20 enseignantes et enseignants choisis dans 4 spécialités (mécanique auto, garde d'enfants, construction, art culinaire)</p>	<p>Qualitative: 20 entretiens Collecte d'artefacts relatifs à l'évaluation de performances (similitudes et différences, etc.)</p>

	<p>intégrées lorsqu'ils implantent l'évaluation de performance?</p> <p>4. Comment les enseignantes et les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations de performances des élèves pour améliorer leurs pratiques de classe?</p> <p>5. Qu'est-ce qui ressort des comparaisons effectuées entre les pratiques d'évaluation de performances démontrées par les enseignantes et les enseignants ET ce qui est recommandé dans la littérature sur le sujet?</p>		
Gulikers, Bastiaens, Kirschner et Kester (2008)	La prémisse derrière cette étude est que l'authenticité est un concept subjectif et que les perceptions de l'authenticité influencent l'apprentissage des élèves pour l'évaluation. Cette recherche examine si les perceptions des élèves et des enseignantes et des enseignants diffèrent lorsqu'il est question des caractéristiques de l'authenticité.	Étudiants en travail social (recrues = 66; séniors = 118, ainsi que des enseignantes et des enseignants = 17 et 19)	Quantitative: Échelle de Likert à cinq niveaux.

1.3 Au Québec, à l'enseignement collégial

Lorsque l'on prend en considération l'absence de recherche abordant l'évaluation des apprentissages et des compétences en FP au Québec, il paraît opportun de regarder ce qui a été écrit sur ce thème dans le réseau collégial. Cet examen nous permet d'effectuer un ou plusieurs rapprochements avec la FP.

Nous recourons aux études effectuées à ce niveau pour deux raisons principales. La première, c'est que cet ordre d'enseignement est considéré comme un proche parent de la FP dû à la structure de ses programmes d'études. La seconde, c'est que la filière de formation technique, présente dans les collèges, revêt un caractère professionnalisant, pareillement aux programmes de la FP. Il convient donc

de repérer, selon ce dernier critère, des recherches de niveau collégial abordant l'évaluation des compétences, mais ciblant particulièrement la formation technique.

1.3.1 L'évaluation au collégial: la mise en évidence de difficultés

Débutons en mentionnant l'étude de Howe et Ménard (1993a) qui, même si elle a été effectuée avant la réforme de la formation collégiale instaurant l'APC, nous paraît incontournable. En effet, elle apporte différents éclairages et nomme diverses exigences de l'activité évaluative. D'emblée, les auteurs tablent sur les enjeux et les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages.

D'abord, mentionnons que pareillement aux enseignantes et aux enseignants de la FP, ceux du réseau collégial n'ont généralement pas de formation qui permette de les guider dans la tâche d'évaluer les apprentissages des étudiants. En effet, il s'agit d'une caractéristique d'entrée en poste qui semble leur compliquer la tâche. Considérant ce fait, Howe et Ménard (1993a) indiquent que le mandat d'évaluer se complexifie, entre autres parce qu'il est plus difficile pour ces enseignantes et ces enseignants de reconnaître les types d'apprentissages présents dans les objectifs des programmes. Il ressort d'ailleurs que l'évaluation finale manque parfois de cohérence avec les objectifs visés au départ. De plus, on évoque que l'utilisation de l'examen écrit est trop largement employé dans ce contexte, ce qui aurait pour effet de négliger l'évaluation de certains types d'apprentissages, considérés plus importants. Par ailleurs, cette étude met l'emphase sur une série de recommandations, dont celle d'employer une variété d'instruments d'évaluation, ce qui permettrait de considérer une plus vaste gamme d'objets pouvant être considérés au moment d'évaluer les apprentissages.

Des difficultés de même nature que celles relevées dans l'étude de Howe et Ménard (1993a) sont également évoquées par D'Amour (1996). Cette chercheuse a effectué une recherche théorique en colligeant des informations à diverses sources. En procédant ainsi, elle souhaitait mettre à la disposition des collèges du réseau

PERFORMA (perfectionnement en formation des maitres au collégial) un cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages adapté à la situation de l'enseignement collégial. Pour ce faire, elle s'appuie sur les conditions résultant de la réforme de 1994.

Dans les premières pages de son document, D'Amour note que dans différentes études sur le sujet, lors de conversations informelles avec des enseignantes et des enseignants, il ressort que l'évaluation des apprentissages « suscite des **préoccupations**, du **désagrément** ou de l'**insatisfaction**⁴ » (p. 6). De plus, elle soutient que plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants conduisent les évaluations de façon intuitive, parce qu'ils ne possèdent pas une vision claire et consciente des conceptions et des convictions soutenant les choix effectués pour évaluer. En rapport avec ces difficultés, D'Amour relate des retombées potentielles néfastes de l'évaluation sur la clientèle étudiante. Par exemple, la faible rigueur de l'évaluation effectuée par des enseignantes ou par des enseignants peut contribuer à une faible homogénéité des acquis développés par les étudiants.

Il va sans dire que ces mises en évidence issues de recherches indiquent des problèmes bien réels sur le plan de l'évaluation. Nous sommes consciente que ces études ne sont pas récentes, mais elles permettent de cerner quelques difficultés correspondant à l'acte d'évaluer. Faisons maintenant le point à partir des recherches répertoriées dans le tableau 1 et voyons si les difficultés soulevées s'estompent au fil du temps.

1.3.2 Deux recherches abordant les pratiques évaluatives au collégial

L'étude de Chbat (2004b) interroge les attitudes et les pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial. Des 13 thèmes de cette recherche, nous retenons le numéro 5 qui rejoint l'objet de l'actuelle thèse: « En pensant à l'évaluation de mes élèves... » Chbat présente alors 12 énoncés, dont deux

⁴ En gras dans le texte de l'auteure.

qui ont retenu davantage notre attention. En ce qui concerne le premier énoncé: « Je remets en question mes méthodes d'évaluation », l'auteur dit que certaines enseignantes et certains enseignants le font systématiquement, alors que d'autres le font par période, puis d'autres encore le font plutôt lors d'une situation de crise. Dans l'ensemble, il ressort que peu d'enseignantes et d'enseignants se disent satisfaits de leurs méthodes d'évaluation au point de ne plus sentir le besoin de les questionner. À quoi ces questionnements sont-ils dus? Est-ce la nature ou la composition des situations évaluatives qui pose problème? Est-ce la mise en rapport entre les objets de l'apprentissage et ceux de l'évaluation? Est-ce autre chose? Nous l'ignorons.

En ce qui concerne le second énoncé que nous avons sélectionné dans l'étude de Chbat (2004a): « Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension », l'auteur voulait sans doute vérifier ce que les évaluations, voire les situations évaluatives ciblent en termes de ressources cognitives, ingrédients pouvant représenter l'une des composantes des évaluations utilisées. Les réponses obtenues indiquent que 43,8 % des personnes sondées sont plus ou moins en accord avec l'énoncé (position mitigée), 8,6 sont en désaccord et 2,4 fortement en désaccord. De l'autre côté, 25,5 % sont plutôt en accord et 15,2 sont fortement en accord avec l'énoncé. On peut remarquer que les enseignantes et les enseignants sont nombreux à utiliser « parfois » l'évaluation de la rétention des apprentissages. Cela signifierait donc que les situations évaluatives semblent davantage structurées de manière à rendre compte des connaissances acquises et mémorisées. Toutefois, il nous est impossible de nous prononcer plus formellement sur ce sujet.

Nous avons tenté d'approfondir cette question en regardant comment l'auteur de cette étude interprète les résultats qu'il a obtenus. Dans le cas du second énoncé sélectionné, Chbat (2004a) compare les dires des enseignantes et des enseignants de deux disciplines différentes, la « philosophie » et la « biologie », ce qui pourrait expliquer les écarts observés entre les deux groupes. En fait, la « philosophie » s'attarde davantage au jugement critique et à la réflexion, alors que la

« biologie » comporte l'apprentissage et la mémorisation de beaucoup de contenu. Ces résultats ne semblent pas très éloquentes à première vue. Toutefois, on peut poser l'hypothèse que, selon la discipline, il existe des divergences notables au regard de la composition de l'évaluation, voire des situations évaluatives. Dans le contexte dépeint ici, une discipline cible davantage l'acquisition de connaissances, alors que l'autre s'attarde à l'évaluation des ressources intellectuelles de niveau supérieur. Il s'agit pour nous d'un autre élément à inclure dans la balance lorsque vient le moment de vouloir comprendre ce qui structure l'évaluation effectuée et les situations évaluatives employées dans les contextes de formation. Par ailleurs, même si nous relevons deux exemples provenant de disciplines générales, il n'en demeure pas moins que selon chacune d'entre elles, des écarts semblent exister. Or, cette indication nous donne à penser qu'une disparité de cette nature serait également possible entre différentes spécialités de la FP, en particulier lorsqu'on réfère aux situations évaluatives pouvant être utilisées.

Dans une deuxième recherche réalisée au niveau collégial, Leroux (2009) porte un regard particulier sur les tâches d'évaluation employées dans le contexte de l'enseignement. L'auteure interroge alors les pratiques évaluatives dans une APC. Parmi ses questions, la chercheuse prévoit l'analyse des tâches complexes d'évaluation ou de situations évaluatives. Pour ce faire, les paramètres qu'elle sélectionne proviennent des écrits de Scallon (2004). Conséquemment, elle retient les caractéristiques suivantes:

- (1) déboucher sur une production attendue ou une production concrète;
- (2) doivent être réalistes (authentiques);
- (3) exigent la mobilisation de nombreuses ressources (complexité);
- (4) précisent les ressources à mobiliser;
- (5) proposent des problèmes mal définis ou des données manquantes ou superflues;
- (6) sont d'une durée et d'une amplitude contrôlées. (Leroux, 2009, p. 95)

En méthodologie, l'auteure de cette recherche privilégie la stratégie de l'étude cas multiples, en faisant appel à douze enseignantes et enseignants de la formation générale, technique et préuniversitaire au collégial, répartis également dans

chacune de ces trois catégories. Nous avons référé uniquement aux données correspondant aux quatre enseignantes et enseignants de formation technique puisque, comme nous l'avons indiqué un peu plus tôt dans ce texte, leurs caractéristiques s'apparentent davantage à celles du personnel enseignant de la FP.

En somme, ce qui ressort de l'analyse de cette recherche (Leroux, 2009), c'est que l'on discute surtout des modalités employées en contexte évaluatif, un peu comme le font les auteurs suivants (Gordon, 1999; Gordon et Yocke, 1998; Walloch, 2006) et des techniques utilisées pour rendre compte d'une tâche évaluative, et non de ses attributs particuliers. Leroux (2009) réfère à des situations ou des « tâches de vie professionnelle, production écrite, exposé oral, projet, bilan professionnel, entrevue, bilan d'apprentissage ou fiche synthèse ». Dans cette recherche, les éléments caractérisant les tâches complexes d'évaluation ne sont pas présentés explicitement, ce qui permettrait de voir ce qui forme ou structure leur complexité. Or, pour nous, il aurait été précieux de retrouver des liens concrets avec le niveau ou le degré de réalisme ou d'authenticité des tâches défini par Scallon (2004) (caractéristique 2), puis identifié dans cette recherche. Ou encore, de décrire les ressources mobilisées, c'est-à-dire leur nature et leur nombre (caractéristiques 3 et 4). Ces éléments nous semblent importants, si l'on souhaite mieux comprendre le type de tâche d'évaluation proposé. Aussi, pour être en mesure d'apprécier la correspondance entre la tâche (la situation évaluative) et sa finalité, nous aurions souhaité avoir accès aux compétences visées dans ces formations. Ces renseignements ne sont malheureusement pas accessibles dans cette recherche.

1.4 En Belgique: une étude s'intéressant au développement des compétences

Dans cette recherche, Dury (2003) s'attarde à « comprendre comment les enseignantes en soins infirmiers, par leurs méthodes d'enseignement, favorisent le développement des compétences chez les apprenants. » (p. 4). Cette chercheuse précise que « le thème de l'évaluation a été abordé car il semble que les enseignants vivaient certaines difficultés et malaises par rapport à ce sujet. » (p. 25) Suivant cela,

dans la recherche de Dury (2003), on remarque qu'il se produit une forme de glissement, car l'auteure en vient à discuter du thème de l'évaluation réalisée par les infirmières enseignantes (8) interrogées (entretien non directif). Il était demandé aux participantes de se remémorer une situation d'enseignement théorique et pratique, en fournissant des détails sur la manière dont elles avaient procédé lors de ces enseignements, de même que les raisons justifiant les choix effectués.

Pour permettre différents liens en rapport avec ce qui caractérise l'évaluation et les situations évaluatives utilisées en contexte de formation en soins infirmiers, nous retenons quelques éléments de cette recherche. D'abord, Dury (2003) souligne le fait que « Les enseignantes organisent l'évaluation des cours théoriques en grande partie autour du « savoir redire la matière » (p. 21). En second lieu, elle note que dans certains cours, comme celui de psychologie appliquée, pour une petite partie de la matière, la situation est organisée autour du vécu des étudiants en stage, ce qui, selon l'auteur « s'apparente davantage à une situation complexe à partir de laquelle les apprenants découvrent les différents concepts afin de les maîtriser en situation » (p. 21) Elle ajoute que les comportements sollicités chez les apprenants sont de l'ordre de s'exprimer, percevoir, rechercher ou comprendre en vue d'utiliser. Troisièmement, en ce qui concerne l'évaluation d'étudiants en stage clinique, l'auteure rapporte que les enseignantes:

Regrettaient de ne pas avoir assez de temps en stage clinique pour voir régulièrement les étudiants afin d'apprécier l'évolution dans l'apprentissage. Parfois, les enseignantes ne voyaient les étudiants qu'une seule fois sur la durée de leur stage et elles procédaient alors à une évaluation certificative. À ce moment, il n'y avait pas de possibilité de feed-back pour l'étudiant et l'enseignant se sentait mal à l'aise. Par contre certaines enseignantes privilégiaient le travail au chevet du patient ou étaient occupées par des soins non terminés; ce qui laissait peu ou pas de temps pour réaliser l'évaluation qui se résumait alors en un document écrit par l'étudiant. Plusieurs enseignantes trouvaient que ce mode d'évaluation étaient (*sic*) peu propice à une évaluation sincère et complète. (p. 32)

Enfin, dans le résumé de l'article, l'auteure soutient qu'il y a un manque de cohérence dans l'articulation entre l'évaluation formative et certificative, de même qu'entre l'évaluation théorique et clinique.

En somme, nous concevons que les résultats et certaines indications mis en évidence dans cette recherche induisent une façon particulière d'évaluer, se répercutant sur la composition des situations évaluatives. En fait, lorsque Dury signale que les enseignantes font redire la matière, alors que dans d'autres cas, elles emploient des situations complexes, qu'est-ce que cela signifie exactement? Il semble que ce soient des apprentissages différents qui sont considérés, puis évalués à l'aide de divers moyens: des situations évaluatives. Elle ajoute aussi que certains comportements sont sollicités chez l'apprenant. Mais comment cela se transpose-t-il dans les situations évaluatives?

À d'autres occasions, les enseignantes se retrouvent en contexte de pratique professionnelle, mais sont confrontés à divers problèmes dont la rédaction d'un document rassemblant leurs données d'évaluation. Est-ce que ce moyen, à lui seul, caractérise la situation évaluative? Quelles sont les ressources sollicitées par les apprenants? Quels objets d'apprentissage sont repris lors de l'évaluation?

Enfin, Dury (2003) aborde le manque de cohérence qui existe dans l'articulation entre l'évaluation formative et certificative, de même qu'entre l'évaluation théorique et clinique. Lorsque nous y réfléchissons bien, cette cohérence doit être introduite dans la structure de chaque situation évaluative, afin que chacune d'entre elles soit coordonnée avec les autres. En fait, il serait logique de penser que les ingrédients qui les composent, leurs configurations, leurs structures respectives doivent tenir compte de la progression des apprentissages dans le parcours de formation des élèves ou des étudiants.

Chacun des exemples fournis par cette recherche renvoie à des situations évaluatives qui mobilisent certaines ressources, qui imposent des exigences particulières, tout en étant liées à des contextes dans lesquels elles se déploient. Actuellement, avec l'information dont nous disposons, il nous est impossible de savoir comment tout cela se structure, pour en comprendre l'organisation.

Voyons maintenant ce que disent les études anglophones répertoriées au sujet de l'évaluation et des ingrédients qui caractérisent les situations évaluatives.

1.5 L'évaluation du côté anglophone

Des études (Gordon, 1998, 1999; Kershaw, 1993; Kershaw et McCaslin, 1995) examinent comment les enseignantes et les enseignants utilisent l'information recueillie lors de l'évaluation en vue de prendre des décisions pour l'enseignement qu'ils dispensent. Pour répondre à cette question, les auteurs ont répertorié les modalités d'évaluation (*assessment methods*) employées, qu'ils ont ensuite classées selon leur ordre d'utilisation (de la plus utilisée à la moins utilisée). Les modalités employées correspondent aux évaluations de type: les tests objectifs de type papier crayon; les observations informelles; les tests standardisés; les évaluations de performances; les portfolios; et les essais. Bien qu'intéressant, le classement proposé par les auteurs est principalement basé sur les orientations évaluatives préconisées, dont les évaluations dites traditionnelles par rapport aux évaluations qualifiées d'alternatives.

Même en recourant à ces terminologies concernant les évaluations, il ne nous est pas possible de comprendre de quoi sont composées ces diverses modalités d'évaluation, c'est-à-dire de voir la composition des situations évaluatives proposées. Pour nous, dans l'ensemble des étapes régissant le processus d'évaluation, la modalité résulte du choix et des composantes caractérisant l'objet à évaluer. En effet, les objets d'évaluation comportent des contours singuliers qui impliquent ou imposent des façons de faire pour l'évaluation. Il nous semblerait donc important,

pour en comprendre toute la portée, de s'intéresser à ces objets, représentés par ces diverses modalités d'évaluation, c'est-à-dire les situations évaluatives.

Walloch (2006), de son côté, s'est intéressée aux pratiques d'évaluation en classe de nursing. Entre autres, on y retrouve les façons de faire utilisées pour évaluer les élèves: les modalités. Ce qui ressort de cette recherche, c'est que les évaluations de type *testing* sont davantage valorisées, arrivant en tête de liste dans les cours dispensés (*core nursing course* et *support nursing course*). D'autres sont également mentionnées: travaux d'équipe, études de cas ou présentations, se révèlent comme étant les plus fréquentes. Toutefois, on ne va pas plus loin dans la description des évaluations qui sont faites pour apprécier les compétences. Nous arrivons donc ici aux mêmes conclusions que celles que nous avons émises dans le paragraphe qui précède. Pour que l'on soit en mesure de mieux comprendre ce qui caractérise ces situations évaluatives, il faut comprendre comment les objets de l'évaluation se transposent dans l'évaluation, dans les modalités employées. Il convient donc d'en apprendre davantage sur les ressources sollicitées et mises en œuvre lors de l'évaluation.

Une autre recherche, celle de Speers (2008), s'est intéressée à comprendre, entre autres, comment des enseignantes et des enseignants (*vocational educators*) conçoivent et utilisent l'évaluation de performances dans les classes appartenant à quatre spécialités différentes: la mécanique automobile, la construction, la garde d'enfants et la cuisine. L'auteure emploie des entretiens, ainsi que l'analyse d'artefacts pour répondre à ses questions de recherches. Ainsi, dans les réponses obtenus, les 20 enseignantes et enseignants interrogés disent utiliser l'évaluation de performance dans leurs classes comme forme première d'évaluation. 19 des 20 enseignants disent également employer les examens écrits aussi bien que l'évaluation de performance. D'autres (7) mentionnent faire usage des projets individuels combinant l'évaluation des connaissances et des habiletés. Tel que nous le voyons ici, il s'agit encore là des modalités utilisées par les enseignantes et les enseignants.

Pour effectuer les évaluations de performances, presque toutes les enseignantes et les enseignants se basent uniquement sur les standards de l'industrie, jumelés à l'expérience qu'ils ont acquise dans le domaine. Les programmes de cuisine et de garde d'enfants s'écartent quelque peu de ces standards à cause de la nature et du type de performances attendues pour les raisons évoquées par Speers (2008). Par exemple, la démonstration des performances des éducatrices à l'enfance concerne davantage la qualité des soins offerts et les habiletés communicationnelles qu'elles démontrent auprès des enfants, plutôt que le simple fait de répondre adéquatement à un examen comportant un ensemble de questions.⁵ Par ailleurs, aucun membre du personnel enseignant ne dit avoir acquis une compréhension précise de l'évaluation de performance dans les formations qu'il aurait suivies antérieurement. Au surplus, ces enseignantes et ces enseignants ne semblent pas posséder une connaissance des fondements théoriques relatifs à la conception des évaluations de performances.

Suivant les résultats de la recherche de Speers (2008) concernant l'évaluation de performance, on n'en sait pas bien davantage sur ce qui compose l'évaluation des compétences et ce qui caractérise les situations évaluatives employées dans ce contexte. Toutefois, quelques indications sont mentionnées à l'effet que les enseignantes et les enseignants trouvent importante l'intégration des apprentissages dans les spécialités visées. Cela sous-entend que ces derniers sont conscients que diverses ressources doivent être mises ensemble, puis appréciées lors de l'évaluation. Cette évaluation s'effectue lors la mise en œuvre de projets (construction d'une maison modulaire, réparation d'une voiture, préparation d'un plat) par les élèves, où, quotidiennement, des feedbacks sont formulés aux apprenants. Même si l'on prend connaissance de ces informations, on ne sait pas ce que chaque projet ou tâche comporte en termes de ressources utilisées par l'élève et qu'est-ce que l'on exige de sa part en termes d'habileté, de savoir-faire technique, de

⁵ « Working with the children is not so much how well you can answer the test questions but what kind of quality care and communication skills you demonstrate with the children. » (p. 95).

savoir-être ou autre. De plus, on en sait peu sur les contextes dans lesquels se déroulent les évaluations de performances planifiées dans le cadre de ces formations.

Enfin, une dernière recherche (Gulikers *et al.*, 2008) (système néerlandais de FP) est une étude concernant la perception de l'évaluation authentique qu'ont les élèves et le personnel enseignant d'un programme de travail social et ce, en fonction d'un cadre de référence à cinq dimensions: la tâche d'évaluation, le contexte physique, le contexte social, la modalité employée et les critères d'évaluation utilisés. Les dimensions de l'authenticité évoquées réfèrent à des indicateurs de la réalité du travail, en milieu professionnel. Les auteures et les auteurs émettent alors l'hypothèse que les croyances entretenues par les élèves et le personnel enseignant doivent être investiguées, car elles représentent un jalon important du développement d'une évaluation plus authentique des performances.

Par ailleurs, Gulikers *et al.* (2008) défendent l'idée que l'authenticité se répartit sur un continuum présentant des degrés d'authenticité, en plus de mentionner que ce concept n'est pas objectif, mais plutôt dépendant de la perception des individus. Or, pour évaluer la perception du personnel enseignant et des élèves au sujet de l'authenticité, les chercheurs emploient deux situations évaluatives dites authentiques, développées et utilisées par des enseignantes et des enseignants dans le programme de travail social. Ce faisant, chacun des groupes, enseignantes, enseignants et élèves, doit se prononcer à l'aide d'une échelle de Likert. Tous doivent comparer la perception (ressemblance) de l'une des cinq dimensions de l'évaluation authentique avec ce qui existe dans la pratique professionnelle.

Pour nous, l'intérêt de cette étude concerne le cadre de référence à cinq dimensions, puisque l'on tente de mieux comprendre l'authenticité rattachée à l'évaluation des compétences, dimension se traduisant dans les situations évaluatives employées. Ce qui est également intéressant, c'est que les enseignantes et les enseignants perçoivent un niveau d'authenticité plus élevé des situations planifiées

pour leurs élèves, que le font les élèves eux-mêmes. Selon les auteurs de cette recherche, les enseignantes et les enseignants surestiment ce niveau car ils sont forcés à changer leurs croyances en évaluation pour passer à quelque chose qui s'apparente davantage à une évaluation « plus » authentique. Aussi, les auteurs soulignent que plusieurs pratiques sont implantées au nom d'une évaluation authentique, mais que celles-ci semblent davantage maquillées par des éléments tirés de la réalité du travail.

Il semble bien, à la lumière de ces différents exemples, que l'on ne comprend pas encore très bien ce qui caractérise une évaluation qualifiée d'authentique lorsqu'intégrée à des programmes de FP. Si c'est bien le cas, alors comment est-il possible de proposer aux élèves des situations évaluatives qui possèdent ces caractéristiques? Là encore, ce qui particularise cette orientation évaluative se répercute sur le choix des situations évaluatives proposées dans le cadre de ces formations. Il conviendrait donc, de notre point de vue, d'en apprendre davantage sur ce qui les compose et, surtout, de mieux comprendre les contextes dans lesquelles elles sont utilisées.

2. UNE SYNTHÈSE DE L'ÉTAT DE LA QUESTION DE RECHERCHE

La recension des écrits que nous venons de réaliser visait à répondre à la question générale interrogeant ce qui caractérise l'évaluation des compétences, mais également, d'un point de vue plus précis, les ingrédients qui composent les situations évaluatives employées en FP, dans une approche par compétences.

Cet examen de la sphère scientifique nous est apparu assez compliqué. En effet, avant qu'une compréhension plus évidente s'établisse au regard de ce que nous découvrons, nous avons effectué plusieurs allers-retours. Cela est probablement dû au fait que les recherches effectuées sur ce thème offrent des points de vue assez composites. Par ailleurs, il existe un discours implicite en filigrane de ces recherches au sujet de l'évaluation des apprentissages réalisée dans une perspective de

compétences, entre autres concernant ce qui caractérise les situations évaluatives mises en œuvre dans ce contexte.

Nous voyons, au terme de cette recension, que les recherches répertoriées ne semblent pas s'être intéressées directement à ce qui caractérise les situations évaluatives, à ce qui les structure, ou les compose. En réalité, ce que nous avons découvert en effectuant ce tour d'horizon scientifique, renforce notre volonté d'accéder à un niveau de compréhension accru des situations évaluatives. Dès à présent, pour rassembler en un tout cohérent tous les fils parsemés ça et là dans cette recension d'écrits, reprenons-les un à un.

En premier lieu, considérant que la recherche abordant l'évaluation des apprentissages et des compétences en FP semble inexistante au Québec, nous avons voulu trouver des réponses autre part. D'abord dans la sphère collégiale technique québécoise, puis, ailleurs dans le monde, dans diverses recherches s'intéressant aux formations à caractère professionnel. Même si les réponses trouvées demeurent floues ou incomplètes, nous pensons avoir fait une investigation suffisamment approfondie pour justifier la présente recherche doctorale.

En second lieu, nous avons effectué différents rapprochements avec les résultats, conclusions ou recommandations de certaines recherches menées en FP. Nous avons d'ailleurs fait ressortir que les études et recherches se sont intéressées davantage aux pratiques évaluatives, celles-ci renvoyant le plus souvent aux modalités d'évaluation employées par le personnel enseignant. Les auteurs de ces recherches voyant probablement là le moyen d'observer si le *testing* préconisé antérieurement dans le cadre de ces formations, fait dorénavant place à des évaluations qualifiées d'alternatives, celles-ci s'établissant davantage dans le prolongement des approches par compétences et du changement de paradigme dont les auteurs discutent en toile de fond. C'est une hypothèse qui nous paraît plausible.

En troisième lieu, nous avons ressorti divers indices en provenance des recherches examinées. En fait, il s'agit là de pistes à partir desquels nous distinguons un vide concernant les situations évaluatives. Nous avons plutôt trouvé certaines descriptions de gestes posés par les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils évaluent, des types d'apprentissages ou d'habiletés sollicités chez l'apprenant, quelques précisions au sujet de contextes utilisés, de l'épithète renvoyant à la complexité de la tâche ou la finalité de l'évaluation. Chacun de ces éléments, mis ensemble, revêt une réalité qui permet de structurer, d'organiser les situations évaluatives. Ici, force nous est de constater que ce quelque chose demeure le plus souvent implicite. En ce sens, nous souscrivons à l'idée que les situations ou les tâches d'évaluation comportent des paramètres bien précis à partir desquels l'élève ou l'étudiant est en mesure de démontrer ce qu'il sait ou ce qu'il connaît, dans un contexte particulier. Ces paramètres sont principalement conditionnés par l'objet à évaluer, qu'il s'agisse d'une connaissance, d'une habileté ou d'une compétence. En poursuivant cette logique, une organisation particulière existe pour chaque situation évaluative employée, lui octroyant une structure donnée.

Suivant ce que nous venons de décliner, il apparaît qu'une étape essentielle de l'évaluation semble partiellement, voire complètement escamotée, celle de comprendre les situations évaluatives sur la base des objets d'apprentissage et d'évaluation qui en sont à l'origine. Or, si l'objet d'évaluation est multidimensionnel, la tâche permettant d'en apprécier les éléments doit similairement revêtir ce type d'attribut. Si, à l'opposé, l'objet d'évaluation représente un caractère unidimensionnel, tel qu'une connaissance par exemple, la situation évaluative devrait s'apparier aux attributs de ce dernier.

Que peut-on conclure des éléments qui viennent d'être amenés? À l'évidence, ce qui se dégage, c'est que l'on semble davantage se trouver devant des flous quant à ce qui caractérise les situations ou les tâches d'évaluation. En effet, l'évaluation comporte des facettes multiples et les objets mêmes de l'évaluation ne

semblent pas toujours bien circonscrits. Cette réalité aurait pour conséquence d'orienter plus ou moins adéquatement les situations évaluatives présentées aux élèves ou aux étudiants. En fait, ce qui ressort des pratiques répertoriées d'enseignantes et d'enseignants nous incite à penser qu'il existe plusieurs difficultés potentielles ou bien réelles à ce niveau.

Regardons maintenant, sur le plan théorique, ce que les auteurs conçoivent lorsqu'ils abordent l'évaluation des apprentissages dans une perspective de compétences et ce qui distingue les situations évaluatives utilisées dans ce contexte.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette section, nous présentons le cadre de référence. Celui-ci laisse voir une structure conceptuelle balisant, à la fois de façon générale et spécifique, la recherche projetée. Or, si l'on se place d'un point de vue se situant dans le prolongement de la problématique développée, cette étude doctorale met l'emphase sur le besoin de comprendre les situations évaluatives envisagées dans une approche par compétences en FP, plus spécialement celles employées dans un but de sanction. Pour y parvenir, dans un premier temps, nous délimitons le concept de compétence afin de situer la définition choisie pour la présente recherche, tout en insistant sur une caractéristique centrale et globale: la complexité. Ces précisions concernant le concept de compétence sont importantes, car elles permettent ensuite de circonscrire le concept de situations évaluatives de compétences, en mettant un accent particulier sur leur complexité. En somme, nous déterminons que le concept de situations évaluatives de compétences partage plusieurs attributs avec le concept de compétence.

Dans un deuxième temps, nous abordons le concept d'évaluation, d'abord dans son sens générique, en plus de considérer ses diverses fonctions dans la pratique. Ensuite, nous mettons en évidence ce qui distingue les orientations évaluatives de performance et authentique. Pour ce faire, nous tissons plusieurs relations entre les particularités de ces deux orientations évaluatives, afin de les mettre en lien avec les attributs de la compétence. Enfin, pour clore cette partie, nous représentons un continuum élaboré sur la base de fondements théoriques mis de l'avant par différents auteurs, continuum combinant à la fois évaluation de performance et évaluation authentique. Partant de cela, les différents positionnements qu'il est possible de situer sur ce continuum évaluatif, laissent entrevoir une vaste gamme d'« objets » pouvant

être évalués, c'est-à-dire les types ou les catégories de performances, allant des plus simples, jusqu'aux plus complexes.

En troisième partie de ce chapitre, nous définissons l'expression situation évaluative, concept central de cette thèse. Une fois cette étape complétée, nous effectuons des distinctions entre situations évaluatives, épreuve et tâches. Immédiatement après avoir défini le concept de situation évaluative, nous reprenons trois éléments formant leur complexité: les ressources, l'articulation entre ces ressources et le contexte. Chacun de ces trois éléments se transpose en différents continuums, découpage effectué en jonction avec la logique introduite dans la section abordant les orientations évaluatives. Afin d'en justifier les particularités, nous prenons appui sur les écrits de Roegiers (2007, 2010) concernant les niveaux de complexité des situations évaluatives. En effet, les choix conceptuels présentés par cet auteur, partagent un grand nombre d'intersections avec les attributs des concepts de compétence et de situation évaluative que nous avons sélectionnés, puis réorganisés pour répondre aux objectifs de la présente recherche.

Avant de compléter ce chapitre, dans une brève section, une question spécifique est énoncée, celle-ci visant à comprendre les niveaux de complexité des situations évaluatives utilisées en FP. Notons que cette question spécifique est assortie de quatre objectifs ciblant tour à tour la description des ressources, de l'articulation entre ces ressources et du contexte. Ces descriptions permettent ensuite de déterminer les configurations de situations évaluatives. Afin d'étudier l'ensemble de cette question et de ces objectifs, nous reprenons les différents continuums proposés. En procédant de la sorte, nous détenons des outils conceptuels suffisamment solides pour apprécier les différents niveaux de complexité des situations évaluatives sanctionnant les compétences en FP.

Une cinquième section présente des justifications quant au choix du concept de compétence utilisé dans notre recherche, en le mettant en rapport à celui employé

dans le cadre de la FP. Autrement dit, nous établissons des comparaisons entre des éléments présents dans les deux définitions de compétence, celle choisie dans le cadre de notre étude doctorale et celle utilisée dans les programmes d'études de la FP. Ces rapprochements permettent d'observer de nombreuses similitudes qui, au premier regard, ne semblent pas perceptibles.

Enfin, pour terminer ce cadre de référence, une section inhabituelle est ajoutée. Elle a été intégrée en concomitance à la rédaction du chapitre d'interprétation des données. Dans cette section figure un schéma et des explications puisés aux écrits de Roegiers *et al.* (2010). C'est d'ailleurs en prenant appui sur certains repères théoriques fournis par ces auteurs que nous développons, au sixième chapitre, une partie de l'interprétation des données de la thèse.

1. LE CONCEPT DE COMPETENCE

Au Québec, depuis quelques décennies, on assiste à l'introduction graduelle du concept de compétence dans des programmes de formation et d'études. Actuellement, dans le monde de l'éducation et de la formation, le concept de compétence se situe au cœur des préoccupations (Scallon, 2004) et s'impose dans la quasi-totalité des sphères de l'activité humaine (Boutin, 2004). Pour plusieurs, le terme compétence paraît difficile à cerner, puisqu'il donne souvent lieu à des acceptions différentes dans l'univers du travail (Baudouin, 2002; Bellier, 1999; Le Boterf, 2006, 2007; Ollagnier, 2002; Ropé, 2002) et de la formation (Allal, 2002; Jonnaert, 2002; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Or, lorsqu'on procède à l'examen de définitions répertoriées du concept de compétence, il est possible de rendre compte de leurs significations mutuelles en mettant au jour certaines convergences. Cette compréhension nous éclaire quant aux implications de cette notion lors de son utilisation en contexte scolaire, en particulier lorsqu'elle touche l'évaluation. En ce sens, la compréhension du concept de compétence nous permet de concevoir ce que l'on entend par situations évaluatives utilisées dans cette logique. La présente section s'y emploie donc.

1.1 La dimension systémique associée à la compétence

L'approche par compétences introduit l'idée de système pour appréhender la définition et les attributs de la compétence. D'ailleurs, chez les auteurs on remarque que cette idée fait consensus alors qu'ils parlent du caractère intégrateur attribué à la compétence (Legendre, 2004; Tardif, 2006). Dans les faits, lorsque nous examinons différentes définitions du concept de compétence, nous voyons que cet attribut est toujours présent. À titre d'exemples, citons des expressions telles que mobilisation ou combinaison de ressources (Jonnaert, 2002), ensemble intégré de ressources (Roegiers, 2004b; Scallon, 2004), ou encore, de manière intégrée (Bellier, 1999). Par ailleurs, certains auteurs établissent le lien entre la conception de type systémique de la compétence et le savoir-agir inhérent à la définition de compétence (Tardif, 2006).

1.2 Le savoir-agir et le savoir-faire

D'emblée, il faut reconnaître que les expressions savoir-agir et savoir-faire, souvent employées dans les définitions de compétence, réfèrent toutes deux à l'action. Malgré cela, cette caractéristique ne permet pas de les différencier mais, à *contrario*, d'exercer un rapprochement entre ces termes. D'ailleurs, nous soupçonnons que cette association a pu être à l'origine de méprises, car lorsqu'on consulte différents écrits concernant le concept de compétence, on voit que les expressions de savoir-agir et de savoir-faire se trouvent parfois confondues.

Pour distinguer le savoir-agir du savoir-faire, des auteurs tels que Le Boterf (2000a, 2000b, 2006, 2007), Tardif (2006) et Scallon (2004) font ressortir plusieurs nuances entre ces concepts. Pour Le Boterf (2000a), le savoir-faire se différencie du savoir-agir parce que le savoir-agir nécessite que la personne aille au-delà du prescrit, qu'elle puisse affronter l'imprévu, qu'elle fasse montre d'innovation. Le savoir-agir implique aussi les notions d'autonomie, de jugement, de prise d'initiative et de risque (Le Boterf, 2000a, 2000b, 2006, 2007). Bref, il implique que la personne soit en mesure de traiter la ou les situations rencontrées avec efficacité. Dans le même sens

que leur homologue, Tardif (2006) et Scallon (2004) affirment que le savoir-agir se rend bien au-delà du simple réflexe ou de l'automatisme, ces deux mots caractérisant davantage le savoir-faire. Le savoir-faire référant davantage à l'exécution, à la routine, et laisse peu de place au jugement (Le Boterf, 2000a, 2000b, 2006, 2007). Selon Tardif (2006), les attributs inhérents au savoir-agir lui fournissent une caractéristique essentielle: la complexité. Pour lui, la notion de savoir-agir renvoie essentiellement à l'action et à la façon dont l'individu fait face à chaque situation prise individuellement, dans sa complexité et son unicité contextualisée. Dès lors, il nous semble important que le savoir-agir s'intègre à la définition de compétence choisie, car le savoir-agir correspond, dans son essence même, à ce que représente la compétence.

Par ailleurs, Tardif (2003) ajoute plusieurs éléments qui nous semblent fonder la nature même de la compétence, la distinguant ainsi du procédé ou du savoir-faire procédural:

Une compétence ne constitue pas une forme d'algorithme mémorisé et pratiquée à plusieurs reprises en vue d'en assurer la pérennité et la reproductibilité, mais un savoir agir (*sic*) très flexible et adaptable à divers contextes et à différentes problématiques. Une compétence est plutôt de l'ordre de l'heuristique que de l'algorithme. La flexibilité et l'adaptabilité de la compétence justifient tout particulièrement l'importance de la mobilisation: toutes les ressources disponibles et mobilisables ne sont pas mobilisées dans une situation donnée, seulement celles qui paraissent appropriées dans les circonstances le sont effectivement. Il s'agit d'une mobilisation sélective de ressources. (p. 37)

Suivant les constats évoqués précédemment, de même que notre intérêt pour la FP, nous proposons une définition de compétence reprenant deux éléments: la dimension systémique attribuée à la compétence ainsi que la notion de savoir-agir. Plus concrètement, notre choix s'arrête sur la définition de Tardif (2006), soit « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de

situations. » (p. 22). Dans la section qui suit, nous présentons les caractéristiques de la compétence, telles que nous les concevons.

1.3 Les caractéristiques de la compétence

En prenant appui sur les distinctions identifiées dans les lignes précédentes, il nous semble maintenant possible d’approfondir les caractéristiques inhérentes à la compétence (savoir-agir). D’entrée de jeu, mais sans en faire une caractéristique, nous convenons que la compétence recouvre une dimension typiquement individuelle, parce que la complexité qu’elle implique doit s’affronter seul. En somme, c’est la personne, le professionnel, confronté à une situation singulière dans un contexte précis qui agit en démontrant sa compétence. Certains auteurs partagent également ce point de vue (Le Boterf, 2000*a*; Legendre, 2007; Willems, De Peretti et Briet, 2000).

Dans le cadre de la présente recherche, pour identifier les caractéristiques que nous attribuons à la compétence, nous prenons en compte les travaux de deux chercheurs, soit Tardif (2006) et Le Boterf (2000*a*, 2000*b*, 2006, 2007), car ils constituent pour nous des auteurs reconnus dans le domaine. Les propos de trois autres auteurs (Legendre, 2001*a*, 2007; Roegiers, 2004*b*, 2005; Scallon, 2004) sont également utilisés, mais dans une moindre mesure. À partir de leurs écrits, particulièrement de ceux de Tardif (2006), nous retenons les caractères intégrateur et contextuel que nous plaçons sous un attribut global et central inhérent au savoir-agir: la complexité. Au second niveau de cette structure conceptuelle, nous plaçons les caractères développemental et évolutif, que nous lions, à l’aide de différentes flèches, aux caractères intégrateur et contextuel. La figure 1 en constitue la représentation schématique, composée de flèches indiquant les liens établis. Il va sans dire que nous approfondissons ces liens tout au long des prochaines sections.

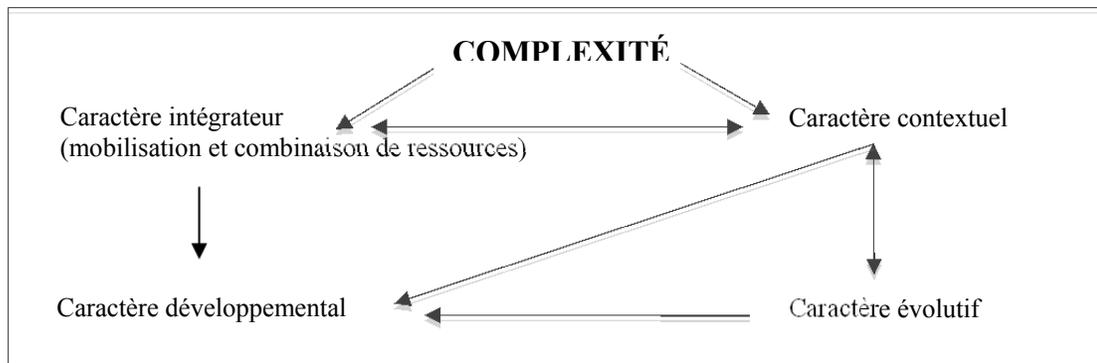


Figure 1: Les caractéristiques de la compétence

1.3.1 La complexité: une caractéristique centrale

Étant considérée comme un savoir-agir, la compétence se caractérise par un fort degré de complexité, car la personne doit tenir compte d'une multitude d'éléments ou de paramètres simultanément pour faire face à l'inédit (Le Boterf, 2007). Ces éléments correspondent à des ressources très nombreuses et très variées (Tardif, 2006) combinées en fonction d'une finalité précise.

En ce qui a trait au caractère de complexité, relativement peu d'auteurs en font une caractéristique de la compétence. Seulement Legendre (2001b) en parle en ces termes, en disant que:

La compétence est complexe puisqu'elle ne réside pas dans la somme, mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle fait appel à des ressources variées qui sont combinées de manière particulière selon les contextes ou les situations. (p. 18)

L'extrait présenté ci-dessus indique que la complexité amalgame les dimensions de la compétence organisées de manière dynamique, tout en mettant de l'avant que le contexte participe à cette organisation. Cette préoccupation, de situer la complexité au premier plan nous paraît importante, car lorsqu'on scrute attentivement les écrits théoriques et conceptuels, il semble que pour une très grande majorité d'auteurs, sinon la totalité, la compétence s'incarne seulement par cette interdépendance indispensable entre ses éléments structurels. De plus, dans tous les écrits consultés, il est possible de percevoir l'importance et la place centrale

accordées à cette interdépendance, en particulier quand les auteurs discutent des qualificatifs holistique, systémique ou multidimensionnel de la compétence (Allal, 2002; Scallon, 2004; Tardif, 2006) ou encore de la dimension intégrative (Roegiers, 2004a, 2007, 2010; Scallon, 2004; Tardif, 2006) qui lui est associée. Au surplus, nombre d'auteurs soutiennent que ces ingrédients sont présents dans les situations produites dans le contexte professionnel. Le Boterf (2006) ajoute que le contexte impose les ressources devant être mobilisées parce que les variables mises en cause changent constamment. Ainsi, pour Le Boterf, il devient impossible d'avoir recours à un savoir-agir en dehors d'un contexte réel particulier et donc, d'appréhender toute la complexité de la compétence.

Conséquemment, tel que nous venons de l'aborder, la complexité se situe à un niveau plus global de notre représentation schématique des caractéristiques de la compétence. Par la suite, sous la complexité, se déclinent deux autres caractéristiques: le caractère intégrateur, comprenant la mobilisation et la combinaison des ressources, et le caractère contextuel.

1.3.2 Le caractère intégrateur: des combinaisons de ressources mobilisées

Le savoir-agir se rapproche très fortement du caractère complexe de la compétence. Pour qu'une personne utilise des ressources internes et externes à bon escient et soit réputée compétente, elle doit être à même de mobiliser, c'est-à-dire de procéder à la sélection des ressources qui lui semblent utiles. De plus, la personne doit être capable de les combiner, en créant un réseau intégré de ressources, correspondant à la finalité rencontrée dans la réalité. C'est précisément pour illustrer ce lien d'interdépendance entre la finalité imposée par un contexte, et les ressources mises en œuvre par l'individu, que nous traçons une flèche partant du caractère contextuel vers le caractère intégrateur de notre représentation schématique de la figure 1.

Presque toutes les sources consultées mettent en évidence, dans les définitions de compétence ou en rapport avec son utilisation, les ressources utilisées par l'individu pour faire face à la situation ou au problème rencontré. Toutefois, les auteurs emploient des terminologies souvent différentes pour en discuter. D'ailleurs, en ce qui concerne les trois termes mobilisation, combinaison et intégration qui réfèrent à l'usage d'une multitude de ressources de nature variée, leur différenciation n'apparaît pas toujours de façon évidente.

Tardif (2006) présente trois caractéristiques associées d'une manière très étroite à la complexité: les caractères contextuel, combinatoire et intégrateur. Pour cet auteur, la mobilisation représente le choix des ressources utiles, la combinaison devient la mise en réseau de ces ressources (éléments mis en relation complémentaire et synergique), et l'intégration correspond au savoir-agir complexe. Aussi, le savoir-agir complexe se veut une réponse différenciée et contextualisée, nécessitant un déploiement circonstanciel de ressources (*Ibid.*). Actuellement, c'est cette dernière représentation que nous retenons. Nous avons alors opté pour regrouper les attributs que Tardif présente en une seule caractéristique identifiée dans notre schématisation, et ce, pour avancer l'idée qu'ils nous apparaissent inséparables et qu'ils renforcent les dimensions dynamique et systémique de la compétence. Par voie de conséquence, l'architecture de la compétence est loin de se représenter dans une forme linéaire ou « emboîtante » (un élément qui entre dans un autre). Il s'agit plutôt de mettre en évidence le caractère synergique des ressources qui la composent et leur interactivité.

Cette interrelation dynamique ou cette organisation en réseaux des ressources correspond en fait au caractère combinatoire dont plusieurs auteurs font mention dans leurs écrits. De fait, la capacité de mobilisation (choix) et la combinaison (mise en relation) des ressources ouvrent sur un savoir-agir complexe. Autrement dit, il s'agirait de la capacité d'intégrer, dans le sens où il se crée une relation d'interdépendance entre différents éléments dissociés au départ, en vue qu'ils fonctionnent d'une manière coordonnée selon un objectif déterminé: une finalité

(Roegiers, 2004b). Tel que le souligne Roegiers, il s'agit d'un système traduisant l'idée qu'un tout devient supérieur à la somme de ses éléments pris individuellement. Tardif (2006) ajoute qu'à un niveau fondamental, cette combinatoire de ressources joue un rôle majeur parce qu'elle « permet une réaction adaptée et judicieuse par rapport à chaque situation » (p. 30) en réponse à une finalité dictée par la compétence elle-même. Voyons maintenant la seconde caractéristique que nous attribuons à la compétence: la contextualisation.

1.3.3 La contextualisation

Suivant ce que prétend Le Boterf (2007), il devient maintenant possible d'approfondir le rapprochement entre les contextes et le savoir-agir. Selon lui, c'est l'environnement qui impose ses exigences à la personne qui agit. Cette idée suppose que chaque situation rencontrée dans la réalité détermine, pour l'individu, les ressources devant être mobilisées et combinées. En ce sens, Beckers (2002), Le Boterf (2007) et Pastré (2001) soutiennent que grâce à la mobilisation et à la combinaison des ressources, la personne élabore un nouveau savoir chaque fois qu'elle est confrontée à une situation nouvelle finalisée. En définitive, sous le coup des événements, les combinaisons se transforment obligeant à reconfigurer sans cesse (Pastré, 2001). D'ailleurs Le Boterf (2007), lorsqu'il parle du praticien, dit qu'« Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre » (p. 23).

Si l'on revient à la figure 1, la flèche orientée de droite à gauche, partant du contexte, traduit notamment l'idée que les paramètres de la situation rencontrée induisent une certaine quantité de ressources et d'un type spécifique (internes ou externes) qui seront traitées par la personne pour produire un savoir-agir efficace (Le Boterf, 2000a, 2000b, 2006, 2007; Tardif, 2006). C'est donc dire que le contexte réel ou authentique commande la possibilité de mise en œuvre d'une compétence ou de plusieurs compétences.

1.3.4 Les caractères développemental et évolutif

À un autre niveau de notre structure schématique présentée dans la figure 1, se distribue le caractère développemental que nous avons mis en relation directe avec le caractère intégrateur. Relativement peu d'auteurs présentent cette caractéristique d'une manière formelle. Pour nous, il s'agit là de mettre en évidence l'idée que le développement d'une compétence dépend inévitablement de son niveau d'intégration et des combinaisons produites par l'individu, à des moments déterminés de ce développement. Ce lien indissociable avec l'organisation des ressources se décèle dans les propos de Tardif (2006), lorsqu'il prend l'exemple de compétences issues d'un programme de formation en soins infirmiers. C'est alors qu'il explique que de nombreuses ressources sont mises en relation dans une logique constante de complexification. Selon ses dires,

Les apprentissages qu'il est possible de réaliser dans le cadre d'une compétence sont extrêmement nombreux et, à elle seule, la quantité de configurations éventuelles de ressources pourrait donner lieu à des années de formation et de développement. (*Ibid.*, p. 30).

Par ailleurs, nous établissons une relation tout aussi directe entre le caractère contextuel et le caractère développemental (flèche en diagonale). Il va sans dire, comme nous l'avons esquissé auparavant, que les ressources requises au développement de la compétence sont obligatoirement liées au contexte. Le contexte impose les ressources, ce qui induit une finalité particulière (Tardif, 2006; Le Boterf, 2007; Roegiers, 2007). Cette finalité devrait s'apparenter à un niveau particulier de développement d'une compétence. De surcroît, cela contribue à ce que les apprentissages aient du sens pour l'élève ou l'étudiant (Tardif, 2006). Sans contextualisation réelle dans le cadre d'une formation à visée professionnalisante, il devient de notre point de vue, très difficile de mettre en œuvre les ressources telles que précisées dans un programme de formation donné, puisque seul le contexte peut rendre « visible » la compétence de l'étudiant ou de l'élève.

En dernier lieu, toujours au second niveau de notre représentation schématique, partant du caractère contextuel, nous identifions le caractère évolutif. Cette idée d'évolution est particulièrement présente dans les écrits de Le Boterf (2007) et de Tardif (2006) et revêt une dimension appartenant aux situations de travail qui se transforment et deviennent de plus en plus complexes. Comme nous l'avons mentionné auparavant, les causes de ces modifications sont diversifiées. Elles peuvent entre autres provenir de l'avancement des connaissances dans un champ d'activité donné. Nous considérons que le caractère évolutif, bien que différent de par sa nature, influence le caractère contextuel et vice-versa.

Dans la section suivante, nous établissons des relations entre le concept de compétence et l'évaluation. Pour ce faire, nous identifions une définition de l'évaluation. Ensuite, nous précisons ce que signifie l'évaluation, tout en établissant des liens avec les orientations évaluatives qui s'arriment avec le concept de compétence. Nous discuterons alors des évaluations de performance et authentique.

2. L'ÉVALUATION

2.1 Une définition générique de l'évaluation

En termes étymologiques, Roegiers (2010) rappelle que le mot évaluer provient de « ex-valuere », ce qui signifie « extraire la valeur de » quelque chose. Pour les besoins de notre propos, nous reprenons une définition de l'évaluation qu'il a donnée, mais en soulignant qu'elle émane des écrits de De Ketele (1989). Nous considérons aussi que cette définition est, encore aujourd'hui, très opérationnelle, en plus d'être utilisable dans plusieurs contextes différents. Elle se compose de trois éléments principaux. Pour cet auteur, évaluer signifie:

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,

- en vue de prendre une décision. (Roegiers, 2010, p. 52)

Suivant le sens de cette définition, lorsqu'on désire évaluer l'« objet » compétences, il est indispensable de recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables. Cette collecte d'informations s'effectue dans la perspective de comprendre et d'attester ce qui est évalué, et ce, en adéquation avec la compétence visée, c'est-à-dire sa finalité. Enfin, une décision qui découle fréquemment de ces opérations, et qui rejoint un objectif plus global, réside dans la sanction d'une compétence. À notre avis, ce qui paraît intéressant de cette définition, c'est que dans l'éventualité où l'on désire évaluer d'autres objets d'apprentissage s'éloignant des compétences, tels que des connaissances ou des procédés par exemple, cette définition peut également être employée. Dans ces cas particuliers, on s'attarde plutôt à apprécier le degré de maîtrise des ressources déployées, le plus souvent dans le but permettre la construction d'apprentissages subséquents, voire de compétences.

En lien avec ce que nous venons de présenter pour définir l'évaluation, nous pouvons dire qu'elle se présente alors sous la forme d'un processus constitué de plusieurs étapes, idée rejoignant la position de différents auteurs dont Leroux (2009). De plus, tel que nous le développons dans le texte qui suit, l'évaluation des apprentissages et des compétences rassemble également diverses fonctions.

2.2 Les fonctions de l'évaluation

Il existe une typologie que l'on pourrait caractériser de « classique » touchant l'évaluation. Celle-ci a été proposée par Bloom, Hasting et Madaus (1971) qui préconisent trois fonctions à l'évaluation: diagnostique, formative et sommative. Ces appellations, largement utilisées dans le monde de l'éducation et de la formation, se repèrent également en FP. Toutefois, le ministère de l'Éducation au Québec (MEQ, 2003), de ces trois fonctions, retient seulement l'évaluation formative, alors qu'il nuance le sens et l'utilisation de l'évaluation sommative. Ces termes prennent alors

des appellations différentes: l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation de sanction. Ces deux expressions tiennent sans doute compte de l'évolution de la connaissance et du vocabulaire utilisé dans le contexte évaluatif, alors que l'on fait plus régulièrement mention de la notion de compétence.

La première, l'évaluation en aide à l'apprentissage « à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative. » (p. 29) La seconde, dont la fonction vise la reconnaissance des compétences, ne peut selon le Ministère, être caractérisée de sommative. En effet, « [...] il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée [...] » (*Ibid.*). Cette dernière fonction entend, toujours selon les dires du Ministère, vérifier le niveau de développement des compétences présentes dans les programmes de formation.

2.3 Les orientations évaluatives

Discuter d'un domaine tel que l'évaluation des apprentissages n'est pas une chose aisée, encore moins lorsqu'il est question de compétences. Et lorsqu'on désire évaluer des compétences, il convient d'envisager le recours à une démarche respectant le savoir-agir nécessitant la mobilisation et la combinaison des ressources en contexte, car ces éléments se situent au cœur d'un grand nombre de définitions et de caractéristiques que l'on associe à la compétence. De fait, dans une démarche d'évaluation de compétences, les situations évaluatives deviennent centrales (Scallon, 2004), car elles représentent un moyen d'inférer les apprentissages acquis et les compétences développées par les élèves ou les étudiants. Suivant cela, les situations évaluatives devraient correspondre à la fois aux caractéristiques des compétences, tout en considérant les orientations évaluatives à privilégier dans un contexte de compétence.

Dans les différents écrits discutant des orientations évaluatives, on remarque certaines disparités entourant les terminologies et les caractéristiques inhérentes à

chacune d'entre elles. Dans les faits, il nous a été possible de relever des expressions telles que *testing*, évaluation traditionnelle ou conventionnelle, évaluation alternative (*altenative assessment*), évaluation de compétences (*competence assessment*), évaluation ou appréciation de performances (*performance assessment*), *direct assessment* (évaluation directe), *authentic assessment* (évaluation authentique), *descriptive assessment*, et plusieurs autres adaptations ou agencements possibles (Aschbacher, 1991; Linn et Miller, 2005; Meyer, 1992; Popham, 2000, 2002; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Wiggins, 1998). Souvent, il a été donné d'observer que ces différentes expressions comportent des attributs communs ou distincts, mais pas de réel consensus quant à leurs définitions.

Dans les écrits de langue anglaise, en particulier ceux provenant des États-Unis, l'évaluation alternative est une terminologie générique. En fait, elle représente un ensemble d'orientations évaluatives consistant en une manière différente d'évaluer comparativement à celles utilisant une tâche ou une situation à partir de laquelle l'élève choisit une réponse déjà formulée (Popham, 2000). Popham, en parlant de l'évaluation alternative, insiste sur la dimension que la réponse fournie par l'élève se doit d'être élaborée et originale (Popham, 2000, 2002, 2006). D'ailleurs selon Tardif (2006), « Rapidement dans les écrits, l'idée d'évaluation alternative a été concrétisée dans une orientation dite "évaluation de performance" ». (p. 102). L'évaluation alternative inclut, entre autres, l'évaluation des performances (*performance assessment*) et l'évaluation authentique (*authentic assessment*) (Century, 2002; Linn et Gronlund, 2000; Maden et Taylor, 2001). Pour préciser davantage, l'évaluation authentique est considérée par plusieurs auteurs comme une évaluation de performance, point de vue qui nous rejoint. Toutefois, l'inverse n'est pas nécessairement vrai, parce qu'une évaluation de performance n'est pas obligatoirement caractérisée d'authentique. Selon certains, une évaluation authentique utilise des problématiques qui existent dans la vie en dehors du cadre scolaire (Tardif, 2006), alors qu'une évaluation de performance peut, quant à elle, avoir une intention

didactique en se fondant davantage sur des ingrédients appartenant au monde scolaire.

2.3.1 *L'évaluation de performance*

Pour aborder l'orientation «évaluation de performance», les écrits théoriques emploient généralement l'expression *performance assessment* (Popham, 2002, 2006). Linn et Miller (2005) ajoutent le qualificatif complexe au mot performance, puis discutent brièvement de cet amalgame conceptuel. Ils établissent alors que l'évaluation effectuée par des tests comportant des réponses choisies, et l'évaluation de performances complexes, se retrouvent aux extrémités opposées d'un même continuum. Hayton et Wagner (1998) discutent également de l'évaluation de performance à l'aide d'un continuum de complexité croissante. D'un côté, en parlant de la spécialité touchant la préparation culinaire, ils situent une habileté simple (Meyer, 1992), telle que tourner le bouton d'une cuisinière, alors que de l'autre, l'habileté ou l'activité du sujet est qualifiée de complexe et de multidimensionnelle, puisqu'elle correspond à la planification et la préparation d'un repas (Hayton et Wagner, 1998).

Ces auteurs, tout comme Linn et Miller (2005), parlent alors de *restricted performance* en référence à l'évaluation d'une habileté spécifique ou simple. Dans ce premier cas, on peut dire qu'il s'agit d'un nombre et d'un type plus restreints de ressources mises en interaction les unes avec les autres. Aussi, toujours selon ces auteurs, lorsqu'ils discutent de l'intégration des apprentissages, ils emploient l'expression *extended performance*. Or, dans cette catégorie de performance préconisant l'intégration (*extended*), les processus, les procédures et les produits de l'apprentissage peuvent tous être considérés au moment de l'évaluation. Ce faisant, il serait possible pour un élève ou un étudiant de mettre en œuvre un ensemble considérable d'éléments ou de ressources fonctionnant de manière coordonnée. De plus, nous pouvons faire un rapprochement entre les expressions *extended*

performance, performances complexes et les attributs que nous avons associés aux compétences. De notre point de vue, leurs caractéristiques s'apparentent fortement.

D'ailleurs, l'idée de continuum décrite par Hayton et Wagner (1998) ainsi que par Linn et Miller (2005), retient particulièrement notre attention. En fait, les auteurs positionnent différents types de performances sur un axe de complexification croissante.

2.3.2 *L'évaluation authentique*

En ce qui a trait à l'orientation « évaluation authentique », aux dires d'auteurs, elle constitue une évaluation de performance (Linn et Miller, 2005; Tardif, 2006). Ceux qui discutent de cette orientation évaluative font ressortir la caractéristique dominante que le contenu des tâches utilisées se rapporte à des contextes issus de la vie réelle (Tardif, 2006; Wiggins, 1998).

Par ailleurs, afin de nuancer et de mieux comprendre le concept d'authenticité, Wiggins (1998), tout comme Linn et Miller (2005), parle de degrés d'authenticité (*degrees of authenticity*) que l'on pourrait également distribuer sur un continuum. Cet auteur situe d'abord des tâches non authentiques (*inauthentic*), passant par des tâches qualifiées de plutôt réalistes (*somewhat realistic*), allant jusqu'à des tâches authentiques (*authentic*). Wiggins (1998) donne quelques exemples de chacun de ces termes: interpréter des données mathématiques, pour le premier; concevoir une maison en utilisant différentes formules mathématiques et des formes variées, pour le second; concevoir et construire un modèle de maison rencontrant les standards reconnus et les attentes d'un client, pour le troisième. Dans ces exemples, on peut saisir une certaine « progression » au regard de l'authenticité des tâches ou des situations utilisées.

Roegiers (2007) effectue un raisonnement proche de celui de Wiggins (1998) en utilisant cette fois un continuum partant de la décontextualisation à la

contextualisation des tâches ou des situations d'apprentissage et d'évaluation. En fait, il soutient que lorsque les situations sont organisées pour des apprentissages nouveaux, elles sont fortement didactisées, donc moins authentiques, parce qu'elles sont conçues pour la réalisation d'apprentissages particuliers en classe. En revanche, moins les situations sont didactisées ou construites, plus elles représentent des cibles naturelles (authentiques). Ces situations-cibles sont exploitées davantage à des fins d'intégration et d'évaluation formative et certificative. Les exemples présentés préalablement par Wiggins (1998) se rapprochent de la compréhension exposée par Roegiers (2007). Sous ce rapport, pour Linn et Miller (2005), il serait d'ailleurs souhaitable de rehausser l'authenticité des tâches à la plus large expression possible, au moment de l'évaluation.

Réflexion faite, si l'on se rapporte à la notion de compétence présentée au début de ce chapitre, il est possible d'effectuer de nombreux rapprochements entre les performances complexes, celles-ci faisant intervenir de multiples ressources intégrées (*extended performance*), un degré élevé d'authenticité (*authentic*) ou de réalisme lors de l'évaluation, avec ce qui caractérise les compétences en termes d'intégration et de contextualisation. En somme, la multidimensionnalité, l'intégration de diverses habiletés et connaissances, la contextualisation ou l'authenticité constituent différents exemples d'intersections entre ces diverses conceptions. En outre, lorsqu'on parle d'évaluation des compétences dans le cadre de formations professionnelles, ces liens nous semblent très significatifs, voire cruciaux

À présent, si l'on reprend l'idée de continuum exprimée par ces auteurs (Hayton et Wagner, 1998; Linn et Miller, 2005; Wiggins, 1998), l'un représentant les types de performances évaluées, alors que l'autre illustrant les degrés d'authenticité requis lors de l'évaluation, il est possible de concevoir un continuum amalgamant ces différents éléments. La figure 2 illustre, à une extrémité, les performances simples pouvant être décontextualisées, et à l'autre extrémité, les performances complexes et authentiques, s'apparentant aux compétences. Entre les deux limites extrêmes de ce

continuum, se positionnent des agencements multiples, mais également multiformes. Ces amalgames correspondent, selon toute vraisemblance, à différents objets possibles de l'évaluation.

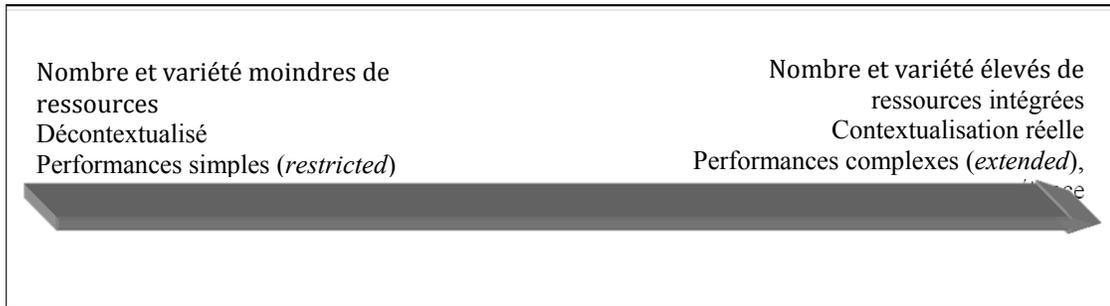


Figure 2: Un continuum illustrant les types de performances possibles

Maintenant que nous avons précisé un ensemble d'éléments représentatifs des types de performances pouvant être évaluées, voyons maintenant comment se concrétise le concept de situation évaluative, puisque celui-ci devient central (Scallon, 2004) dès que l'on souhaite rendre compte des apprentissages effectués et des compétences développées.

3. LE CONCEPT DE SITUATION EVALUATIVE

Pour nous, l'expression « situation évaluative » se situe au cœur de la présente recherche doctorale. Selon nos observations, peu d'auteurs s'intéressant à l'évaluation des apprentissages dans une perspective de compétences, l'ont décrite avec précision. Et parmi ceux qui l'ont définie, on distingue des manières diverses de la considérer. Cette réalité n'en simplifie donc pas la compréhension.

3.1 L'expression « situation évaluative »

Dans les écrits s'intéressant à l'évaluation des apprentissages et des compétences, les concepts de situation, situation-problème, tâche, tâche complexe, sont des exemples renvoyant à des sens différents. À certains moments, ils

s'incorporent ou se substituent à l'expression situation évaluative. Scallon (2004) indique par ailleurs que le terme tâche, qui pour lui semble synonyme de situation évaluative, est parfois confondu ou amalgamé avec l'instrumentation employée pour évaluer. Ces divergences de termes et de représentations signalent des écueils bien réels pour les personnes qui souhaitent comprendre les concepts que l'on utilise en évaluation.

Dans l'optique de préciser ce que nous entendons par situation évaluative, nous reprenons les propos de Roegiers (2007) qui constituent notre base de départ. Pour lui, cette expression se rapporte à :

Un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée; dans ce cas, le terme « situation » est pris dans le sens d'une « situation-problème », c'est-à-dire une situation qui présente un obstacle déterminé en fonction d'une suite d'apprentissages. (p. 17)

Cette définition se voit donc particulièrement centrée sur ce que l'élève doit faire lors du déploiement des ressources qu'il a acquises au terme d'une certaine séquence d'apprentissages, tout en intégrant la dimension de problème à résoudre. Pour cet auteur, il s'agit, en quelque sorte, d'une situation misant sur obstacle à surmonter.

Compte tenu de ce qui précède, nous voulons préciser davantage l'expression situation évaluative en tissant des liens avec la définition de compétence que nous avons retenue, soit celle de Tardif (2006). Il nous paraît opportun de la rappeler. Il s'agit d' « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (p. 22). À notre avis, certains des ingrédients contenus dans la définition choisie pour définir la compétence, doivent s'intégrer à celle de situation évaluative.

De plus, nous effectuons d'autres rapprochements avec la définition de l'évaluation présentée antérieurement dans ce cadre de référence, ainsi qu'avec la notion de performance, terme fréquemment utilisé lorsqu'on parle d'évaluer des compétences. Un peu plus loin dans ce texte, nous précisons la mesure de l'ensemble des choix que nous faisons, tout en tissant des liens avec ce que des auteurs ont proposé.

En liaison avec la définition élaborée par Tardif, nous proposons la définition de situation évaluative suivante. Il s'agit: d'un ensemble d'informations contextualisées, fourni dans une ou plusieurs tâches évaluatives, donnant la possibilité à l'élève de mobiliser et de combiner des ressources internes et externes. La ou les tâches proposées permettent d'apprécier le degré d'adéquation qui existe entre la finalité exigée au terme d'une séquence d'apprentissages et la performance démontrée par l'élève.

Dans cette nouvelle définition, nous faisons remarquer que le mot « informations » de la définition de Roegiers (2007) est précisé grâce au mot « ressources », faisant ici référence aux types d'apprentissages que l'élève ou l'étudiant est convié à utiliser ou à mettre en œuvre. Aussi, en sélectionnant le mot « contextualisé », nous prenons en considération toute la gamme des contextes pouvant être employés pour évaluer, allant de complètement décontextualisé, jusqu'à un contexte réel.

De plus, la notion de « tâche » est conservée, mais en y ajoutant le pluriel, parce qu'une situation évaluative peut se composer de plusieurs tâches. Aussi, nous agencions cette définition à celle de l'évaluation, en considérant la présence du degré d'adéquation qui existe entre l'activité de l'élève et la « finalité » attendue au terme de la séquence d'apprentissages. C'est un élément qui nous semble essentiel, puisqu'il vient caractériser le type de situation évaluative dont il est question.

Au surplus, tel que nous le remarquons à la lecture de cette définition, l'action de l'élève est déterminée par le mot « performance », un terme s'alliant à plusieurs éléments théoriques exposés dans notre cadre de référence, en particulier lorsque nous discutons des orientations évaluatives. Nous retranchons également le verbe « articuler » afin de le remplacer par « mobiliser et combiner », puisque ceux-ci nous semblent plus précis en termes d'activité de l'élève. Rappelons que les verbes mobiliser et combiner impliquent le fait de sélectionner, puis de faire fonctionner ensemble, de manière coordonnée, et lorsque la situation l'exige, des ressources tant internes qu'externes.

Bref, pour résumer, la situation évaluative représente davantage les informations grâce auxquelles la performance de l'élève est sollicitée, et ce, dans l'atteinte d'un but déterminé: celui de porter un jugement sur une ou plusieurs performances. Notons que ces informations peuvent être de natures diverses. Par exemple, elles sont soit écrites, verbales ou issues directement d'un contexte réel.

Par ailleurs, même si cette façon de définir la situation évaluative contient plusieurs similitudes avec la définition de compétence que nous avons retenue, nous visons également à ce qu'elle puisse être utilisable dans le cas où les situations proposées aux élèves varient, en termes de niveau de complexité. En effet, tel que nous l'avons fait voir dans la section abordant les évaluations de performances, un continuum existe, allant de performances simples, vers des performances très complexes, voire des compétences. Cette illustration laisse place, selon ce que nous avons expliqué, à une large variété d'objets d'évaluation et de niveaux possibles de situations évaluatives pouvant être employées. Il nous semblait alors indispensable que l'ensemble de ce déploiement multiforme puisse être considéré dans notre recherche.

3.2 Les concepts d'épreuve, de situation évaluative et de tâche évaluative

Tout d'abord, nous définissons le terme épreuve puisque ce mot se retrouve dans les programmes d'études de la FP, en particulier lorsqu'on aborde la sanction des compétences. Ce mot désigne un « [E]xercice écrit, oral ou pratique, que subit une personne au moment d'un examen ou d'un concours afin d'être évaluée selon ses capacités ou ses connaissances. » (Legendre, 2005, p. 608). Selon cette définition, il s'agirait d'un ensemble regroupant des moyens, des modalités mises en œuvre pour évaluer des ressources que la personne possède et peut utiliser.

Ensuite, pour circonscrire la notion de situation, par rapport à celle d'épreuve ou de tâche, nous mettons en relief quelques conclusions évoquées par Scallon (2004), particulièrement lorsqu'il aborde et distingue les termes « question, problème ou tâche », dans le second chapitre de son ouvrage. Il détermine alors que ces mots désignent des catégories plus restrictives que ce que représente le mot situation. C'est précisément en référence à son caractère global que nous adoptons le mot « situation ». En considérant le mot situation, nous rejoignons l'idée « d'ensemble contextualisé d'informations » que nous avons conservé dans la définition de situation évaluative. Nous insistons alors sur le fait qu'un ou plusieurs ensembles contextualisés d'informations, c'est-à-dire une ou des situations évaluatives, peuvent être présentes dans une épreuve.

Enfin, le mot tâche revêt pour nous quelque chose d'encore plus spécifique que les mots épreuve et situation. Toutefois, les auteurs lui attribuent plusieurs sens très différents. Pour s'en apercevoir, il suffit de jeter un coup d'œil dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), alors que l'on décline une variété de définitions. Par exemple, on remarque l'équivalence entre tâche et situation-problème en recourant aux écrits de Scallon (2004). Aussi, on y énumère les définitions suivantes: « une activité observable et mesurable »; « un ensemble d'activités se décomposant en actions distinctes »; ou « un ensemble d'activités se

décomposant en opérations distinctes et visant l’accomplissement d’un travail déterminé » (p. 1317).

Pour nous, la tâche indique la nature des actions attendues de la part de l’élève ou de l’étudiant au moment de l’évaluation, dans la situation évaluative. Ainsi, pour définir le concept de tâche, nous emploierons une définition extraite du *Dictionnaire actuel de l’Éducation* (Legendre, 2005), en utilisant une expression combinant les mots « tâche » et « évaluative ». Suivant cette idée, l’expression tâche évaluative est une « tâche spécifique assignée à un élève dans le but d’apprécier sa performance et de porter un jugement. » (*Ibid.*, p. 1318). De plus, on doit considérer que, dans une situation évaluative, une variété de tâches peut être utilisée.

En définissant ainsi les expressions épreuve, situation évaluative et tâche évaluative, nous proposons l’illustration de la figure 3. On remarque alors qu’il y a l’épreuve, à l’intérieur de laquelle il peut y avoir une ou plusieurs situations évaluatives. Puis, dans chaque situation évaluative, nous retrouvons différentes tâches que l’élève doit accomplir.

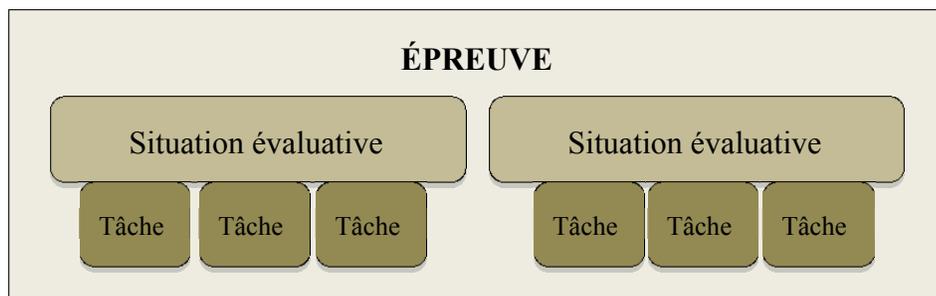


Figure 3: Épreuve, situation évaluative et tâche évaluative

3.3 La complexité des situations évaluatives de compétence

Bien qu’il y ait plusieurs écrits abordant l’évaluation des apprentissages et des compétences, peu d’entre eux caractérisent les situations évaluatives utilisées pour évaluer des compétences. Par ailleurs, la recherche ne semble pas s’être attardée

à circonscrire concrètement la complexité des situations évaluatives utilisées dans un contexte de compétences, particulièrement dans les formations professionnelles au Québec.

De notre point de vue, le premier niveau de l'architecture que nous avons élaboré pour aborder le concept de compétence, correspond en quelque sorte à ce qui devrait caractériser les situations évaluatives de compétences. Selon ce que nous avons découvert en parcourant différents écrits, cette architecture rejoint, en précisant plusieurs nuances, une conception présentée par Roegiers (2007) lorsqu'il soutient que le niveau de complexité d'une situation⁶ est dépendante de trois éléments précis. Pour nous, ces trois éléments correspondent aux deux caractéristiques de la compétence: intégration (combinaison et mobilisation de ressources nombreuses et variées) et contextualisation réelle, deux attributs présentés dans notre structure. Pour Roegiers (2007), il s'agit de la nature et de la quantité de ressources⁷ devant être mobilisées et combinées⁸; du type d'articulation (combinaison/intégration) que l'on demande à l'élève à propos de ces ressources⁹; et du type de contextualisation requis par la situation. Dans les pages suivantes, chacun de ces éléments fait l'objet d'une présentation à l'aide des propos relevés dans différents textes théoriques.

3.3.1 *Les ressources internes et externes*

Plusieurs écrits abordant le concept de compétence, en le considérant dans une perspective d'évaluation, soulignent l'usage indispensable des ressources de la

⁶ Même si cet auteur discute particulièrement de situations concourant à l'apprentissage, la conceptualisation qu'il présente semble rejoindre les attributs inhérents aux situations évaluatives.

⁷ Ici, nous substituons les termes savoirs et savoir-faire élémentaires mentionnés par Roegiers (2007).

⁸ Rappelons que la notion de mobilisation utilisée par cet auteur est beaucoup plus large que celle évoquée par Tardif (2006) parce qu'elle englobe la combinaison, voire l'intégration.

⁹ Ici, pareillement à ce qui est mentionné à la note de bas de page numéro 7, nous substituons les termes savoirs pour **ressources**, car il revêt une dimension beaucoup plus vaste et correspond à la définition, de même qu'aux attributs de la notion de compétence choisie dans le cadre de notre recherche. Par ailleurs, dans un plus récent ouvrage (Roegiers *et al.*, 2010), en page 24, les auteurs utilisent le concept de ressources. Ce faisant, on indique, en parlant de la compétence professionnelle, qu'il s'agit d'une « mobilisation conjointe et articulée d'un plus vaste réseau de ressources. » Dans un autre livre, Roegiers (2010), en plus de définir le terme ressources en page 115, établit la relation entre les ressources internes et externes.

personne, employées en contexte. Les auteurs parlent alors de mobilisation et de combinaison des ressources internes et externes. C'est le cas de Tardif (2006), de Le Boterf (2006), de Scallon (2004), de Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004), de Roegiers (2007). Jonnaert (2002) utilise seulement le terme ressources pour aborder les dimensions internes et externes. Tardif (2006) explique que le choix du mot « ressources » évite la restriction aux termes « connaissances » et « système de connaissances », qui réfèrent surtout à des ingrédients relevant du domaine cognitif. Tel que cet auteur le précise, « l'étendue sémantique du mot "ressources" permet d'intégrer tous les types de composantes sans discrimination selon la sphère d'activité. » (p. 20). Le Boterf (2006), pour sa part, ramifie le terme *ressources* en deux catégories: les ressources internes et externes. Cette précision met en évidence le fait que, lors du déploiement d'une compétence par une personne, les ressources internes et externes sont omniprésentes et estimées tout aussi importantes, les unes que les autres.

Le Boterf (*Ibid.*), pour les illustrer, identifie *grosso modo* les ressources internes comme étant des ressources personnelles. C'est cette appellation qui, selon nous, se rapproche davantage des propos d'autres auteurs. Dans cette catégorie, il entre les ressources psychologiques et émotionnelles. Pour Allal (2002), les ressources internes, qu'elle qualifie de composantes de la compétence, correspondent aux ressources cognitives, métacognitives, affectives, sociales et sensorimotrices. Par ailleurs, il paraît possible de réaliser des rapprochements du même ordre avec ce que présentent Jonnaert *et al.* (2004) lorsqu'ils discutent des termes « cognitif », « conatif », et « corporel », puisqu'il s'agirait également de ressources internes.

Après avoir examiné ces terminologies plus globales, considérées comme étant des ressources internes ou personnelles, on est en mesure d'observer de plus grands contrastes dans les présentations de chacun des auteurs. Ces contrastes se situent à un niveau plus fin, c'est-à-dire lorsqu'on aborde les appellations et les significations des éléments retrouvés dans le grand ensemble des ressources internes.

D'entrée de jeu, nous pouvons constater qu'il n'y a pas d'uniformité entre les termes sélectionnés pour les caractériser. En effet, plusieurs concepts se voient repris et distingués en fonction de compréhensions et de représentations diverses, souvent distinctes. Pour Tardif (2006), par exemple, il intègre dans la catégorie de ressources internes les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, qu'il apparie avec précaution aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Il ajoute également à cette catégorie les attitudes, les schèmes et les habitus. Jonnaert (2002) utilise aussi les dénominations de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, auxquelles il joint le savoir-devenir. Dans un écrit collectif, les auteurs précisent ensuite la notion de connaissance en parlant de patrimoine cognitif (Jonnaert *et al.*, 2004). On mentionne aussi les concepts de capacité et d'habileté (Jonnaert, 2002) que l'on situe au niveau de ressources cognitives et cognitivo-motrices.

Lorsque Scallon (2004) parle des ressources internes, il aborde le concept de connaissance, terme qu'il associe à la mémorisation d'informations. Sous cette même catégorisation viennent ensuite les mots « habileté » et « schème ». Cet auteur, comme plusieurs autres, réfère à des propos de Allal (2002) pour situer les connaissances conceptuelles, contextuelles, les savoirs et les savoir-faire dans cette classe de ressources. Il ajoute, en reprenant les expressions de « connaissances déclaratives et procédurales », qu'il n'est pas possible de les transposer à celles de connaissances et d'habiletés. Scallon (2004) adjoint la notion de stratégie à ce portrait d'ensemble.

En ce qui a trait aux ressources externes, nous remarquons une plus grande unanimité dans les écrits. La définition déclinée par Le Boterf (2007) rejoint dans une très large mesure l'idée de ses homologues sur le sujet. Il précise toutefois que les ressources externes appartiennent à celles de l'environnement. Jonnaert *et al.* (2004) définissent eux aussi les ressources externes comme étant celles de la situation et du contexte, donc contextuelles ou liées à l'environnement; ils apportent des précisions

en mentionnant qu'elles peuvent être de nature humaine, physique, matérielle ou temporelle.

En plus de discuter des ressources internes et externes, leur nombre et leur variété représentent des variables mentionnées pour aborder l'évaluation des compétences. Par exemple, Roegiers (2004*b*; 2007) et Tardif (2006) mettent en évidence la nature et la quantité des ressources à considérer dans la situation évaluative. Selon Roegiers (2004*b*), « [...] ces ressources forment un ensemble à ce point intégré, et elles sont tellement nombreuses, qu'il est difficile d'analyser l'ensemble des ressources mobilisées lors de l'exercice de la compétence. » (p. 68). Toujours selon cet auteur, il faut voir à ce que ces ressources soient également de différentes natures. De plus, l'intégration de ces ressources multiples et variées accorde un statut unique au savoir-agir, par rapport à d'autres types de comportements (Tardif, 2006). Scallon (2004), de son point de vue, arrime la notion de complexité au nombre de ressources parmi lesquelles l'individu doit choisir pour mettre en œuvre une compétence. Par ailleurs, la grande majorité des auteurs consultés avouent qu'il est très difficile de déterminer le nombre des ressources mobilisées et combinées lors de l'exercice d'une compétence, tellement ce nombre peut se montrer élevé. Cette mise en évidence n'est donc pas négligeable lorsqu'on souhaite parvenir à une évaluation de compétence.

Or, si l'on reprend les concepts de ressources internes et externes pouvant se retrouver lors de l'exercice d'une performance ou d'une compétence dans une situation évaluative, les continuums de la figure 4 positionnent les deux qualités rattachées à chacun des types de ressources impliquées. Un continuum représentant les ressources internes et externes, mais qui se distribue en deux autres continuums: l'un sert à identifier des ressources de peu nombreuses à très nombreuses, alors que l'autre s'intéresse à la nature de ces ressources, soit de peu variées à très variées.

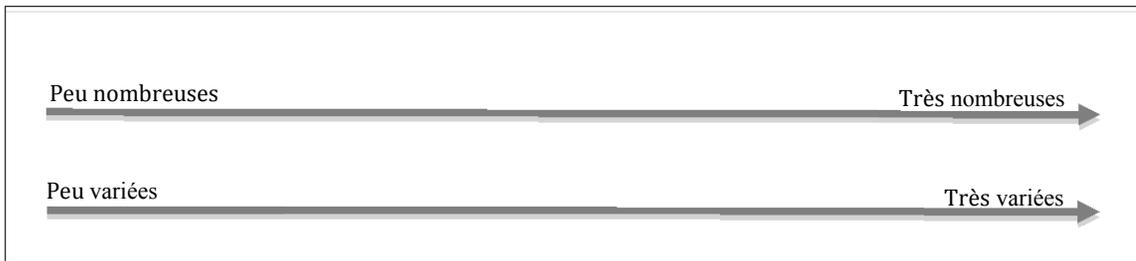


Figure 4: Les ressources internes et externes: nombre et variété

3.3.2 *L'articulation entre les ressources*

Selon certains auteurs (Tardif, 2006), il peut y avoir une dérive importante lorsqu'on évalue des ressources sans se préoccuper de la capacité de les mobiliser, mais surtout de les combiner efficacement dans une perspective d'intégration. Ici, nous faisons référence à l'articulation requise entre les ressources d'une situation évaluative. D'ailleurs, c'est à ce niveau précis que les écrits théoriques offrent le moins de précisions.

À l'évidence, il ne paraît pas simple de discuter de l'articulation qui existe entre les ressources d'une compétence, d'abord parce que les auteurs en parlent à l'aide de propos différents (expressions dissemblables), mais fort apparentés en ce qui concerne leur sens. Pour Tardif (2006), par exemple, il s'agit d'une forme différenciée d'intégration, c'est-à-dire un déploiement circonstanciel et interactif des ressources en fonction d'un contexte particulier. La question de la finalité est centrale pour cet auteur parce qu'elle permet « [...] de donner la priorité aux situations comme déclencheur et comme cadre de l'action. » (p. 32). Selon lui, cette intégration des ressources détermine le rayon d'action d'une compétence. Certains auteurs qualifient d'ailleurs cette interaction de mise en réseau ou de système fonctionnel (Allal, 2002; Jonnaert, 2002). On s'intéresse ici à la nature et au type de combinaison qui existe dans les tâches ou les situations évaluatives présentées.

Le Boterf (2007), de son point de vue, parle de savoir combiner, mais également d'intégration de « savoirs divers et hétérogènes pour finaliser sur les activités à réaliser » (p. 46). Ce savoir combiner « c'est le choix conscient ou non d'une stratégie appropriée » (*Ibid.*, p. 47). De plus, ces combinatoires de ressources comportent des interactions de différents types qui se traitent dans la tête ou dans le corps de la personne compétente:

des connaissances et des modes de raisonnements hétérogènes sont conduits simultanément ou se croisent, des raccourcis sont pris dans des chaînes inférentielles, des métaphores ou des analogies interviennent en cours de route, des inductions voisinent avec des raisonnements probabilistes, des algorithmes entrent en compétition avec des logiques hétérodoxes (logiques floues, modales, non autonomes), des réflexes se combinent avec des gestes mis en œuvre méthodiquement. (*Ibid.*, p. 48-49)

En réalité, il s'agit de combiner des ressources pour effectuer un travail ou pour produire un résultat déterminé en fonction d'une finalité. Pour Roegiers (2007), « Il est difficile d'entrer dans le détail des différents types d'articulations que l'on peut rencontrer [...] » (p. 138) entre autres parce qu'une articulation reste dépendante d'une discipline ou de chaque champ disciplinaire. Cet auteur mentionne des exemples tirés de quelques disciplines professionnelles. On peut alors rendre compte d'articulations lorsqu'on parle:

de gestes, de techniques, de savoir-faire gestuels, de procédures, de savoir-être (hôtellerie, tourisme...) mais aussi d'articulations de matériaux (menuiserie, plomberie, couture, électricité...), d'outils (mécanique, cuisine...), etc. Ici également, tout peut être maîtrisé séparément par l'élève, mais ce dernier peut malgré tout avoir du mal à faire face à la complexité de l'articulation de ces différents éléments. (*Ibid.*, p. 139)

On remarque que les propos de ces différents auteurs se rejoignent sur les dimensions de combinaisons intégrées et de finalité (relevant d'une articulation complexe), davantage associées à une compétence.

D'un autre côté, il est également possible de concevoir (Roegiers, 2007) que des ressources sont maîtrisées séparément par l'élève, ce qui correspondrait à un niveau moindre de complexité et « qui tendent par exemple à n'exploiter qu'un seul savoir-faire¹⁰, mis en situation [...] » (p. 142). La figure 5 illustre ces différents positionnements relatifs à l'articulation des ressources pouvant se retrouver dans une situation évaluative.



Figure 5: L'articulation entre les ressources d'une situation évaluative

3.3.3 *Le type de contextualisation*

Pour plusieurs auteurs, lorsqu'on aborde la dimension de contextualisation d'une situation évaluative, une mise en rapport avec les ressources s'effectue, parce que celles-ci dépendent des éléments contextuels mis en présence. Cependant, qu'est-il possible d'affirmer en rapport avec le contexte ou l'authenticité d'une situation évaluative? Ces deux acceptions sont-elles synonymes lorsqu'on discute des situations évaluatives?

D'abord, on peut constater, en parcourant les écrits abordant le concept de compétence ou d'évaluation des compétences, que pour la majorité des auteurs, la dimension d'authenticité ou de contextualisation est présente. À première vue, ces deux dimensions semblent similaires. Dans les faits, elles ne font pas toujours l'objet d'une délimitation précise. À vrai dire, lors de l'examen de documents théoriques, ces deux expressions se voient parfois amalgamées. Par exemple, Scallon (2004) les réunit dans la phrase suivante: « [...] on note un certain souci de poser des problèmes contextualisés, ce qui leur confère un certain réalisme, voire une certaine authenticité » (p. 139).

¹⁰ Rappelons que la notion de savoir-faire réfère, pour nous, à une catégorie de ressources.

Cependant, pour Roegiers (2007), la dimension contextuelle se traduit un peu différemment dans ses écrits. Il établit des distinctions entre « contexte », « contextualisé » et « authentique », clarifications qui lui paraissent importantes. D'abord, le contexte représente l'environnement dans lequel se déroule la situation. Ensuite, le caractère contextualisé permet, quant à lui, l'articulation de ressources dans un environnement déterminé. C'est donc dire que la dimension authentique ne s'allie pas automatiquement à la dimension contextuelle ou au caractère contextualisé pour cet auteur. En fait, il semble que même si l'on opte pour l'utilisation d'un contexte, celui-ci n'est pas nécessairement issu de la réalité.

En parallèle, à la lecture des documents rédigés par Roegiers (2007), l'environnement ou la contextualisation peut revêtir différentes formes. Cet auteur oppose « situation construite » (didactisée) et « situation naturelle » (authentique ou réelle). Par cette opposition, il délimite différents types de contextes possibles pour une situation évaluative donnée. Il illustre cette opposition sur un continuum de didactisation décroissante, partant de situations fortement didactisées, passant aux situations faiblement didactisées, jusqu'aux situations non didactisées (réelles ou authentiques). Ce qu'il propose constitue une représentation proche de celle que certains auteurs imaginent, lorsqu'ils emploient un axe déterminant le niveau ou le degré de contextualisation possible d'une situation évaluative (Joughin, 1998; Messick, 1994; Newmann et Wehlage, 1993; Tanner, 1997). Scallon (2004), de son point de vue, souligne que plusieurs situations employées dans une perspective d'évaluation traditionnelle sont abstraites, voire décontextualisées.

Actuellement, dans les écrits, lorsqu'on aborde le concept d'authenticité du contexte ou de la situation évaluative, plusieurs synonymes se repèrent: réalisme, en vraie grandeur, naturelle (Roegiers, 2007). Tardif (2006), pour sa part, explique que l'authenticité « des tâches fait référence à des problématiques qui existent réellement dans la vie quotidienne, professionnelle selon les visées de la formation, et qui n'ont pas été construites artificiellement à des fins didactiques ou pédagogiques » (p. 126-

127). L'avantage qu'offre cette définition est le lien explicite établi entre l'authenticité et la compétence elle-même. Pour évaluer des compétences professionnelles, la dimension d'authenticité, de réalisme ou naturelle de la situation paraît cruciale parce qu'elle « assure que les situations évaluatives soient complexes et représentatives des problématiques pour lesquelles les compétences de chaque programme de formation constituent des potentialités de compréhension et d'action » (*Ibid.*, p. 127). Dans cet extrait, l'auteur table sur le lien énoncé entre le savoir-agir complexe et le caractère authentique du contexte.

Roegiers (2007), comme nous avons pu le déceler, est celui qui va le plus en détails en délimitant la contextualisation d'une situation évaluative. Après avoir déterminé l'environnement possible d'une situation évaluative, il propose deux types de contextes différents: l'un pour la situation « action » et l'autre pour la situation « support ». Parce que la compétence se traduit comme étant un savoir-agir complexe, le contexte devrait, autant que possible, se situer dans le prolongement de l'action professionnelle. À ce moment-là, la situation « action » décrite par Roegiers nous semble plus représentative de cette idée. À ce propos, cet auteur identifie quatre éléments précis de la situation « action »: le cadre (scolaire ou professionnel), le lieu, le temps et le contexte social. Chacun de ces éléments fera en sorte de contribuer au degré d'authenticité (Wiggins, 1998) de la situation évaluative. De plus, cette conception a pour avantages de rejoindre la définition d'authenticité que nous avons identifiée un peu plus tôt, de même que de rendre plus concret le contexte présenté aux élèves. Ces avantages se révèlent importants lorsqu'on désire analyser le type de contextualisation présent dans une situation évaluative de compétence.

Or, lorsqu'on illustre la contextualisation sur un continuum d'authenticité croissante, on obtient la figure 6 en tenant compte des indications données par Roegiers concernant la situation évaluative. Sur ce continuum peuvent alors se positionner différents types de contextes.



Figure 6: Le type de contextualisation présent dans une situation évaluative

Pour revenir au niveau de complexité d'une situation évaluative, il paraît vraisemblable d'affirmer qu'il correspond à une configuration, voire à une image représentative de ce niveau. Cette image serait le reflet des ressources déployées, de l'articulation ou des articulations qui existent entre ces ressources, en plus de considérer le type de contexte présent lors de l'évaluation.

3.4 Synthèse

Maintenant, en synthèse, qu'est-il important de retenir au terme de ce cadre référence?

D'abord, nous avons mis en évidence que le concept de compétence est aujourd'hui central en éducation, puisqu'il conditionne la structure de nombreux programmes de formation et d'études. En ce sens, lorsque l'on s'y réfère en tant que formatrice ou formateur, la signification de ce concept tient lieu de balise lorsque vient le moment d'évaluer les apprentissages effectués selon une perspective de compétences.

Conséquemment, nous devons nous préoccuper de sélectionner une définition de compétence qui nous semble pertinente et actuelle, et qu'elle puisse jouir d'une certaine unanimité. Celle que nous avons choisie dans la thèse correspond à: « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison

efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, 2006, p. 22).

Avec cette définition de compétence, nous retenons les caractéristiques centrales suivantes: les caractères intégrateur et contextuel. Nous avons par ailleurs discuté du fait que ces caractéristiques trouvent écho dans les orientations évaluatives proposées pour évaluer les performances complexes et les compétences.

De plus, tout en tenant compte de la définition de compétence sélectionnée dans la thèse, puis des orientations utilisées en évaluation, nous précisons une expression centrale « situations évaluatives ». Les situations évaluatives se présentent alors comme étant un ensemble d'informations contextualisées, fourni dans une ou plusieurs tâches évaluatives, donnant la possibilité à l'élève de mobiliser et de combiner des ressources internes et externes. La ou les tâches proposées permettent d'apprécier le degré d'adéquation qui existe entre la finalité exigée au terme d'une séquence d'apprentissages et la performance démontrée par l'élève.

Dans le prolongement de cette définition, tout en prenant appui sur diverses propositions théoriques en matière d'évaluation, nous concevons des continuums principaux nous permettant d'analyser les niveaux de complexité des situations évaluatives de compétences. Sur l'axe de chaque continuum, peuvent se répartir les ressources internes et externes en termes de nombre et de variété; l'articulation qui existe entre les ressources de la situation évaluative; de même que le type de contexte déployé dans la situation évaluative. Pour y arriver, nous prenons appui sur les écrits de Roegiers (2007), que nous modulons.

4. QUESTION ET OBJECTIFS SPECIFIQUES DE RECHERCHE

Au terme de cette partie du cadre de référence, il convient maintenant de fournir les question et objectifs de notre recherche. Mais juste avant d'y arriver, faisons un rappel de la question générale de recherche: qu'est-ce qui caractérise les

situations évaluatives de compétences utilisées par les enseignantes et les enseignants de la FP au secondaire?

Après avoir examiné le concept de compétence, l'évaluation, l'expression situation évaluative, délimité les balises d'où proviennent différents continuums formant la complexité des situations évaluatives de compétences, nous terminons la quatrième partie cadre de référence avec la question spécifique: Quel niveau de complexité caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP au secondaire? Pour y répondre, nous proposons d'examiner les situations évaluatives de compétences à l'aide des quatre objectifs spécifiques suivants:

- Décrire les ressources internes et externes sollicitées par la situation évaluative proposée, tant du point de vue quantitatif que qualitatif;
- Décrire l'articulation ou les articulations qui existent entre les ressources de la situation évaluative employée;
- Décrire le contexte dans lequel se déroule la situation évaluative;
- Déterminer les configurations des situations évaluatives à partir de ces descriptions.

Mises ensemble, chacune des différentes descriptions de ressources, d'articulations, et de contextes, fournies par l'analyse, forment une « configuration ». Le mot configuration réfère ici à l'image formée par l'assemblage des trois continuums utilisés. Cette configuration, cette image, illustre alors le niveau de complexité de la situation évaluative, parce qu'elle positionne la situation évaluative sur un endroit particulier de chacun des trois continuums issus du cadre de référence.

Dans la prochaine section du cadre de référence, nous reprenons la définition que nous avons sélectionnée dans la thèse, puis nous la comparons à celle employée dans les programmes d'études de la FP. De cette manière, nous exposons certaines similitudes et différences qu'il importe de considérer.

5. UTILISER UNE AUTRE DÉFINITION QUE CELLE EMPLOYÉE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDE DE LA FP

En FP, la compétence se définit comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002*a*, 2002*b*, 2005).

Suivant la définition que nous venons de décliner, il peut paraître étonnant, voire incongru dans notre recherche, d'utiliser une autre définition que celle produite pour les programmes de la FP pour analyser les situations évaluatives se retrouvant dans le cadre de ces formations. Nous sommes attentive à cet étonnement possible, et, en ce sens, nous exposons quelques explications dans les lignes suivantes.

En scrutant la définition de compétence utilisée dans les programmes d'études de la FP, en plus des indications données dans quelques écrits ministériels concernant cette définition, nous voyons de nombreuses intersections entre cette définition et celle que nous utilisons dans le cadre de notre thèse de doctorat. Pour cette raison, il paraît approprié d'examiner quelques éléments, les plus évocateurs, provenant de la définition ministérielle en les comparant à ceux de la définition sélectionnée pour la présente recherche. Autrement dit, à partir d'écrits ministériels et théoriques, nous exposons les points sur lesquels il nous semble important d'insister. Rappelons les deux définitions faisant l'objet d'une analyse plus approfondie.

Tableau 2
Deux définitions de compétence

Définition utilisée dans les programmes d'études en FP	Définition choisie pour la présente recherche
<p>Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. » (MELS, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a, 2002b, 2005).</p>	<p>Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Tardif, 2006)</p>

Dans le texte qui suit, nous effectuons un découpage de ces deux définitions, subdivisions renvoyant aux aspects qu'il nous semble indispensable de traiter, pour en assurer la meilleure compréhension possible. En effet, les continuums produits sont le fruit d'une réflexion théorique réalisée sur le concept de compétence et ses attributs. De fait, il nous semble important de fournir un éclairage supplémentaire au sujet des différents continuums proposés dans le cadre de référence de cette thèse. Tout d'abord en examinant le « pouvoir d'agir » ET le « savoir-agir », référant à la dimension intégrée de la compétence et, ultimement, à l'*articulation* qui existe entre les ressources mises en œuvre; en second lieu, à « un ensemble organisé de savoirs » OU à des « ressources internes et externes », référant aux continuums *ressources*; enfin, nous complétons avec la signification du mot « contextualisation » attribué à la compétence, en établissant le lien avec le continuum évoquant les différents *contextes* possibles de l'évaluation.

5.1 Un « pouvoir d'agir » ou un « savoir-agir »

Dans la définition ministérielle employée dans les programmes de la FP, le « pouvoir d'agir » se situe au centre de celle-ci. Adjoints à cette expression, nous observons aussi les termes suivants: réussir, progresser (le pouvoir de). Si on se base

essentiellement sur le sens communément entendu de l'expression, un « pouvoir d'agir » semble conditionné par l'état de potentialité à agir, c'est-à-dire une condition possible de l'action, ou d'une action éventuelle. Par contre, lorsqu'on se rapporte au texte explicatif (MELS, 2005) décrivant ce que sous-entend le pouvoir d'agir, le Ministère soutient que cette puissance d'action doit être mobilisée dans une action, au moment de la formation. Selon le Ministère (MELS, 2008)

Lorsqu'un élève veut démontrer l'acquisition d'une compétence au seuil attendu, il s'applique à mobiliser d'une manière efficiente un ensemble de ressources pour traiter ou résoudre des situations ou des tâches complexes. Cette démonstration peut se faire en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation, à la différence près qu'au moment de la passation d'une épreuve, l'évaluation par l'enseignant permet une reconnaissance de cette compétence. (p. 4)

Au fond, l'exercice de la compétence implique le choix de certaines ressources, leur combinaison et leur utilisation par l'élève (y compris les connaissances) dans le but de réaliser une tâche d'un certain niveau de complexité. (p. 12)

Cette compréhension, à notre point de vue, s'apparente à celle que nous avons du « savoir-agir ». Dans la définition utilisée pour notre recherche, le terme « savoir-agir » fait référence à une action immédiate, une action « visible » et intégrée dans une situation. Pour dire autrement, la compétence est indissociable d'une mobilisation et d'une combinaison de ressources de différents types, à bon escient et en temps réel, permettant d'agir de manière efficace (Perrenoud, 1997). En ce sens, les terminologies de « pouvoir d'agir » et de « savoir-agir » se rejoignent sur la signification de la compétence orientée vers une action concrète et réussie.

Qui plus est, la dimension relative à l'intégration de ressources nombreuses et diversifiées dans ce pouvoir d'action se traduit assez clairement dans les écrits ministériels, plus particulièrement dans un document récemment publié (MELS, 2008). Le Ministère évoque que l'enseignante ou l'enseignant se préoccupe du développement d'une compétence globale de l'élève

à travers toutes ses dimensions ou savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, perceptions, stratégies, etc.), à partir de tâches ou de situations de travail globales et complexes, le plus près possible du contexte du travail et des tâches du métier. Ces tâches ou situations obligeront l'élève à faire appel à son expérience et aux ressources dont il a besoin pour les accomplir. (p. 3)

En tenant compte de ces précisions, le concept de *pouvoir d'agir* de la définition du MELS, et de « savoir-agir » présent dans la définition que nous avons déterminée nous semblent revêtir des sens très proches sur le plan opérationnel. Ce fait nous semble loin d'être négligeable lorsque nous serons appelée à porter un regard analytique sur les situations évaluatives de compétences employées dans ces formations.

5.2 « Un ensemble organisé de savoirs » ou « des ressources internes et externes »

Tel qu'on peut le remarquer à la lecture de la définition ministérielle, le mot « ressources » n'apparaît pas de manière explicite. En effet, les auteurs utilisent plutôt les termes connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc., classés sous l'appellation « ensemble organisé de savoirs » dans la définition. Ces expressions étant généralement associées à la catégorie des ressources internes par les auteurs. Toutefois, si nous retournons à l'extrait ministériel que nous avons cité en page précédente, on peut lire que « Ces tâches ou situations obligeront l'élève à faire appel à son expérience et aux ressources dont il a besoin pour les accomplir. » (p. 3)

Simplement à partir de cet extrait, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude si le terme « ressource » employé ici réfère expressément à la conception que nous avons développée dans notre cadre conceptuel. Pour cette raison, nous avons pris soin de valider notre compréhension à la lumière d'autres écrits ministériels. De fait, en consultant quelques documents explicatifs (MELS, 2005, 2008), nous constatons que la conception de ce terme rejoint, dans une très large

mesure, ce que nous avons développé plus avant. Nous avons d'ailleurs trouvé, en page 11 du *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction. Formation professionnelle* (MELS, 2008), un schéma reprenant, en deux sections distinctes, les ressources internes, englobant l'ensemble des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), et les ressources externes où l'on mentionne quelques exemples: enseignantes et enseignants, pairs, travailleurs, etc. ainsi que le programme d'études, l'équipement, l'environnement, les ressources documentaires et autres.

Bien que nous retrouvions l'appellation de ressources dans les documents ministériels, et que la signification qu'elle revêt s'approche considérablement de la nôtre, rappelons « ce mot permet d'intégrer tous les types de composantes sans discrimination par rapport à l'une ou l'autre et de pondérer l'apport des composantes selon la sphère d'activité. » (Tardif, 2006, p. 20) Cette clarification nous semble importante lorsque nous examinons les ressources présentes à l'intérieur des situations évaluatives analysées. C'est alors que nous sommes en mesure de prendre en compte tous les types de ressources présents, sans discrimination, dans une situation évaluative employée en FP.

5.3 La contextualisation

Nous avons également cherché des précisions concernant l'importance de la contextualisation pour le développement et l'évaluation des compétences dans les textes ministériels consultés, puisque le contexte induit les ressources internes ou externes devant être mobilisées et combinées par la personne qui agit pour démontrer sa compétence. Or, dans la définition ministérielle, la contextualisation semble référer davantage à des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle. De plus, certains écrits ministériels précisent que la contextualisation représente des situations réelles vécues lors des stages en milieu de travail, de même que lors de formules d'alternance travail études (MEQ, 2005).

Par ailleurs, dans les textes ministériels, les auteurs soulignent que les situations doivent être de plus en plus complexes. C'est donc dire qu'il y aurait des niveaux de complexité associés aux situations d'apprentissage et d'évaluation utilisées lors du déploiement des compétences. Suivant cette affirmation, nous considérons plausible qu'une diversité de contextes puisse correspondre à ces niveaux de complexité.

En résumé, lorsque nous avons traité des caractéristiques de la compétence, dans le cadre de référence, nous avons souligné que le type de contexte utilisé revêt une dimension cruciale lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences. En fait, pour être en mesure d'apprécier une compétence, les situations évaluatives utilisées doivent, dans un monde idéal, s'exercer en contexte réel ou authentique, puisque le contexte induit les ressources devant être mobilisées et combinées.

6. UN AJOUT *POST-FACTO* AU CADRE DE REFERENCE

Dans le cadre de référence de cette thèse, nous avons présenté des continuums permettant d'examiner les situations évaluatives sur la base de propositions diverses. Entre autres, nous avons eu recours aux écrits abordant le concept de compétence, les particularités des orientations évaluatives, pour finalement rendre compte de conceptualisations effectuées par Roegiers, en 2007. Partant de là, il nous a été possible de procéder à notre collecte, de même qu'à l'analyse des données, et ce, après avoir obtenu les autorisations requises par le comité d'éthique de la recherche de l'université de Sherbrooke.

Les études doctorales étant un long processus entrecoupé de divers allers et retours, nous avons été soucieuse de poursuivre nos lectures de différents ouvrages publiés durant cette période afin de conserver le niveau maximal d'actualisation théorique et scientifique de notre recherche. Conséquemment, puisque la conceptualisation relative à la complexité des situations évaluatives provenant des écrits de Roegiers (2007) constituait l'un des noyaux centraux de cette thèse, nous

avons été particulièrement attentive aux nouvelles parutions de cet auteur, mais également à ce qui s'est publié dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et des compétences. Aussi, lorsque nous terminions l'analyse de nos données, durant l'été 2012, nous avons parcouru un ouvrage s'inscrivant dans la poursuite des travaux de cet auteur et qui s'avérait pertinent à la finalisation de notre thèse. En effet, Roegiers et ses collaborateurs ont publié, à la fin de l'année 2010, un livre qui nous est apparu des plus intéressants.

Précisons que le contenu de cet ouvrage n'a influencé ni le cadre de référence de cette thèse, ni l'analyse qui s'en est suivie, puisque la prise en compte de celui-ci s'est faite en aval de ces deux étapes, c'est-à-dire *a posteriori*. Ainsi, en parcourant ce livre, au terme de notre analyse, nous avons vu qu'il était possible de tisser différents liens entre les propositions que ces auteurs présentaient et les analyses de situations évaluatives que nous venions tout juste d'effectuer dans notre recherche.

Précisons que Roegiers *et al.* (2010), dans leur ouvrage portant l'intitulé *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*, développent un rationnel particulier lorsqu'ils abordent la structure d'un programme de formation. Pour ce faire, ils s'appuient sur différentes réflexions au sujet des difficultés vécues dans bon nombre de systèmes éducatifs, pour l'élaboration et la mise en œuvre, sur le terrain, « des curricula basés sur l'approche par compétences au niveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle initiale. » (p. 10).

Nous trouvons davantage de pertinence avec ce qui est présenté dans le chapitre 1, parce qu'il caractérise l'activité professionnelle et son apprentissage. Par ailleurs, dans le prolongement de ce premier chapitre, le chapitre 3 porte sur une schématisation des stades de maîtrise du métier de la FP. Cette schématisation

hiérarchisée, sous-tendue par les principes de la Pédagogie de l'Intégration¹¹, reprend différentes ressources d'apprentissage, en les répartissant du simple vers le plus complexe.

D'entrée de jeu, il faut dire que ce schéma illustre la hiérarchisation d'un ensemble de ressources mobilisables et combinables par la personne, en formation. Précisons que la notion de ressources¹² définie par ces auteurs, tout comme celle déclinée dans le cadre de référence de cette thèse, revêt un sens similaire. Ces auteurs parlent de ressources cognitives, psycho-sensori-motrices, socio-affectives et méthodologiques. Elles sont d'ailleurs désignées par différents vocables: des savoirs, des savoir-faire techniques et professionnels, des savoir-être, des capacités, etc. Ces auteurs distinguent également les ressources internes par rapport aux ressources externes.

Dans le schéma élaboré par Roegiers *et al.* (2010), et reproduit dans la figure 7, il existe deux entrées permettant le développement des apprentissages et des compétences pour parvenir à la maîtrise d'un métier. Au bas du schéma, la première entrée concerne les ressources liées au métier: les savoir-faire. À la droite du schéma, soit la seconde entrée, est celle qui s'effectue par les ressources de la personne, c'est-à-dire ses capacités. C'est donc par la combinaison des ressources liées au métier et des ressources de la personne qu'il est possible d'atteindre, puis de franchir les différents stades de la formation. Selon les auteurs « [C']est une fois que l'apprenant a acquis certains savoir-faire, certaines capacités qu'il peut envisager d'exercer des tâches liées au métier » (p. 21).

¹¹ Cadre méthodologique de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) préconisé par ces auteurs et reposant sur les travaux de Jean-Marie De Ketele, dont la publication remonte à la fin des années 1980 et durant les années 1990 (De Ketele, 1993). Pour en savoir davantage sur le sujet, il est possible de consulter les écrits de Roegiers (2007, 2010).

¹² Pour ces auteurs, la notion de ressources englobe « [t]out ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour pouvoir exercer sa compétence, c'est-à-dire pour pouvoir réaliser une tâche complexe, et la mener à bien en toute autonomie » (*Ibid.*, p. 43).

Aussi, en parcourant le schéma de bas en haut, il faut y voir une certaine progression dans son organisation, ou une complexification de l'intégration des ressources visant la maîtrise du métier. Ainsi, on suppose une séquence d'acquisition procédant du simple vers le complexe pour le développement des compétences professionnelles. Roegiers *et al.* (2010) comparent d'ailleurs les composantes de leur schéma aux relations d'encastrement de poupées russes. À la base de cette figure, se trouve un ensemble de ressources: des capacités techniques, des connaissances, des savoirs d'expérience et des capacités fonctionnelles. Ces ressources combinées s'organisent ensuite, dans un niveau, ou un stade un peu plus intégré, en savoir-faire techniques et fonctionnels (SFT et SFF).

Au centre du schéma, se positionnent les situations professionnelles peu complexes intégrant des savoir-faire techniques, des savoir-faire fonctionnels et des capacités. Dans la formation, on vise donc le développement progressif de savoir-faire professionnels¹³ acquis en contexte de travail. Pour ces auteurs, « [l]es savoir-faire techniques et fonctionnels ne peuvent se transformer en savoir-faire professionnels qu'au contact avec des situations réelles, c'est-à-dire en situation professionnelle » (*Ibid.*, p. 21). Cette étape est alors préalable à l'acquisition de compétences.

Enfin, au niveau le plus complexe et intégré du schéma, tout en haut, se retrouvent les compétences professionnelles associées aux principales composantes du métier. Roegiers *et al.* parlent alors d'« activités types » appartenant au métier.

¹³ Selon Roegiers *et al.* (2010), « [L]es **savoir-faire professionnels** sont relatifs à des tâches du métier. Ils se manifestent en situation professionnelle et résultent non seulement des savoir-faire, techniques ou fonctionnels, mais aussi et surtout de la mobilisation en situation des capacités, transversales et psychosociales » (p. 21).

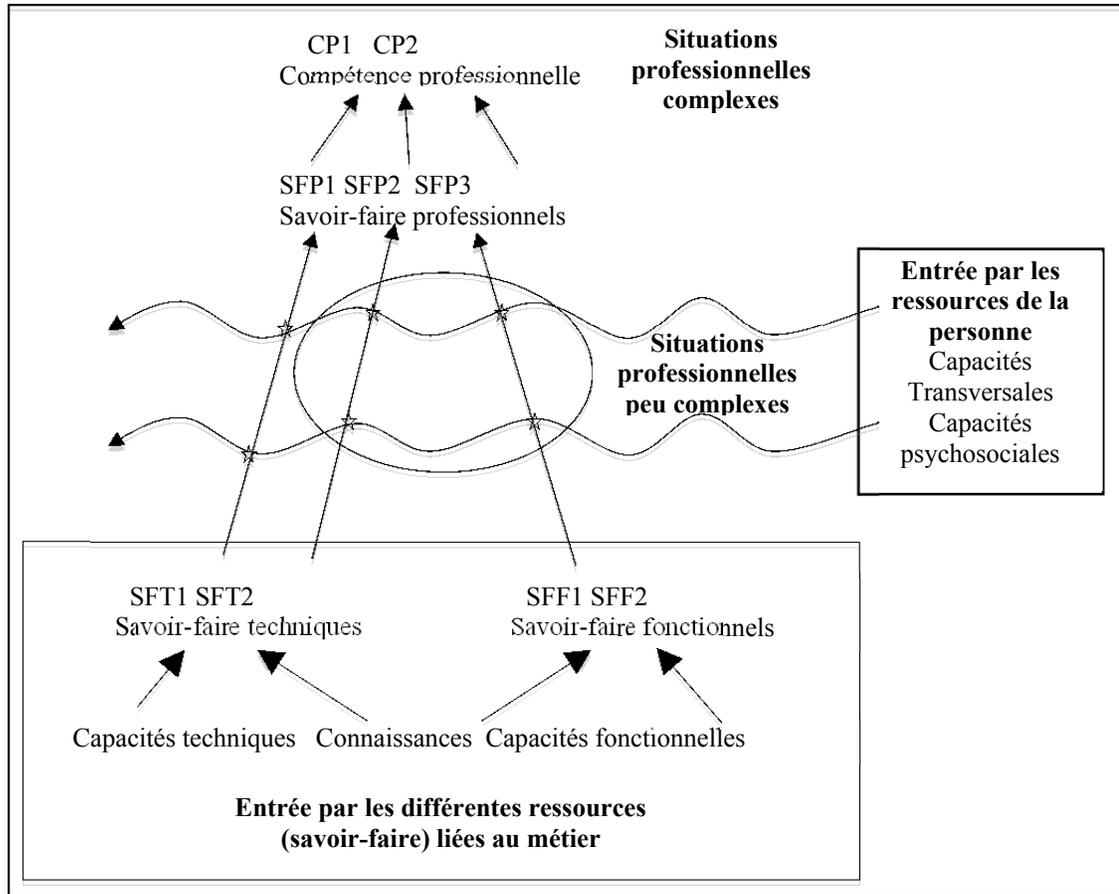


Figure 7: Les stades de maîtrise du métier (adaptée de Roegiers *et al.* 2010)

Pour résumer cette figure, on peut dire qu'une compétence professionnelle intègre l'ensemble des ressources situées à des niveaux inférieurs: des savoir-faire professionnels. Ces savoir-faire professionnels combinent à leur tour un ensemble de savoir-faire techniques et fonctionnels, eux-mêmes s'organisant à l'aide de connaissances, de capacités techniques et fonctionnelles, ainsi que de savoirs d'expérience. Selon ces auteurs, « [T]out comme pour les savoir-faire professionnels, les compétences professionnelles ne peuvent s'acquérir qu'en situation, selon une intégration progressive [...] » (p. 23). La compétence se maîtrise donc seulement en contexte réel de pratique. Par ailleurs, Roegiers *et al.* précisent que dans un programme de FP, les compétences professionnelles se trouvent en nombre très limité. Ils avancent d'ailleurs les nombres de « [2], 3 ou 4 par métier. » (p. 22).

Or, l'intérêt de retenir les ingrédients présentés dans cette représentation figurative, c'est l'organisation des objets d'apprentissage (et donc, pour nous, des objets d'évaluation), référant à différentes étapes d'un parcours de formation professionnelle initiale. En observant cette structure, nous étions en mesure de percevoir la place que peuvent occuper des situations évaluatives diversifiées. Pour dire davantage, il nous semblait plausible d'effectuer plusieurs rapprochements avec notre question spécifique de recherche visant à identifier le niveau de complexité qui caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP dans le programme que venions tout juste d'examiner.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Après avoir déterminé les éléments composant la problématique de cette thèse de doctorat, la recension des écrits, puis présenté ceux formant le cadre de référence, ce chapitre expose les bases méthodologiques sur lesquelles notre recherche prend appui. Ainsi, nous désirons mettre au jour l'ensemble des moyens employés de manière combinée, ayant permis de mener à terme l'étude projetée. Sous ce rapport, le chapitre quatre propose les descriptions du positionnement épistémologique de la chercheuse, du type de recherche poursuivi, du terrain de recherche privilégié, du recueil de données, des étapes de déroulement de la recherche et de l'analyse des données. À cela s'ajoutent les dimensions éthiques indispensables au déploiement de la recherche.

1. POSITION EPISTEMOLOGIQUE DE LA CHERCHEURE

Dans l'état général des connaissances touchant l'évaluation des apprentissages et des compétences, la complexité que représentent les situations évaluatives de compétences désigne un aspect bien peu documenté, même si quelques écrits théoriques ont tenté d'en circonscrire les éléments. Au surplus, pour le personnel enseignant de la FP, cette dimension de l'évaluation ne semble pas encore avoir été explorée, ni questionnée par l'entremise de recherches.

Ces éléments contextuels nous invitent à envisager une recherche permettant de mieux comprendre les niveaux de complexité caractérisant les situations évaluatives employées dans le cadre de la FP. En effet, considérant le bien-fondé d'investiguer cet objet d'étude, nous privilégions un positionnement épistémologique de type qualitatif/interprétatif, tel que Savoie-Zajc (2000) en fait mention, visant à explorer un phénomène en vue de le décrire (Gohier, 2000; Van der Maren, 2003).

Cette épistémologie postule une manière d’appréhender le monde par un travail d’interprétation de l’activité humaine. Or, comme nous l’imaginons, cette activité de l’humain peut se transposer dans certaines réalisations de l’enseignement dont, entre autres, les situations évaluatives employées dans une perspective d’évaluation des compétences. Ce faisant, nous désirons poser un regard contextualisé et subjectif, visant une compréhension approfondie d’un phénomène pour en produire du sens (Poisson, 1990).

En fait, nous proposons ici d’examiner des épreuves dans lesquelles se trouvent les situations évaluatives employées en FP, d’abord en analysant leurs « traces », repérables à partir du contenu de divers documents: des épreuves de sanction incluant le cahier du candidat et du personnel enseignant, le *Référentiel en évaluation*, le programme d’études et les guides d’apprentissage. Dans une étape ultérieure, nous reprenons cette analyse en la combinant à des entretiens réalisés auprès d’enseignantes et d’enseignants de ce secteur d’études. Puisque nous désirons comprendre les niveaux de complexité de situations évaluatives qu’ils emploient pour rendre compte des compétences, nous sommes assurée que cet amalgame méthodologique permet un examen plus juste du phénomène, parce qu’observé selon différents angles et points de vue. Néanmoins, le fait que les acteurs de premier plan, les enseignantes et les enseignants de la FP, ne semblent pas occuper une posture centrale dans cette démarche de recherche, il est clair pour nous que celle-ci est fondamentalement de nature interprétative, car nous investiguons les situations évaluatives, un objet de leur pratique professionnelle. Nous avons impérativement besoin de leurs points de vue pour bien comprendre ces situations évaluatives.

Précisons que ce sont les évaluations de sanction¹⁴ de chaque compétence qui sont visées par notre recherche. Pour faire une analogie, cet examen des situations évaluatives se réalise un peu à la manière d’une radiographie que l’on ferait du corps

¹⁴ Dont la fonction vise la reconnaissance de la compétence. Il est possible de consulter le point 2 du cadre conceptuel à ce sujet.

humain. Nous voulons décrire ce qui se cache à l'intérieur. Bref, nous souhaitons mieux connaître et comprendre les ingrédients qui permettent aux situations évaluatives d'exister, ou encore ce qui compose leurs niveaux de complexité.

Par ailleurs, tel que Gohier (2004) l'énonce, les questions d'ordre méthodologique du chercheur sont intimement liées à la posture épistémologique adoptée. Ainsi, pour notre recherche, les approches, les stratégies, les méthodes et les instruments de saisie et d'analyse des données découlent directement de la posture adoptée dans cette thèse.

2. TYPE DE RECHERCHE

Considérant les questions générale et spécifique de la thèse doctorale poursuivie, l'approche de recherche privilégiée est l'étude de cas. Pour la définir, on souligne qu'elle ne représente pas une méthode « mais plutôt une approche ou une stratégie méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes. » (Roy, 2009, p. 202) D'ailleurs, Collerette (1997) identifie de nombreuses sources fournissant de l'information dans le cadre de cette approche. Il s'agit de divers types de documents, d'entretiens, de données provenant d'observations directes ou indirectes, aussi bien que d'objets.

Selon nous, les caractéristiques de l'étude de cas cadrent bien avec le type d'objet que l'on désire comprendre ici. En effet, cette approche « consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle. » (Roy, 2009, p. 200). Aussi, chose qui nous intéresse davantage, « Le cas peut également être un programme d'études ou une innovation pédagogique. » (Karsenti et Demers, 2000, p. 229). Dans la recherche que nous avons réalisée, les situations évaluatives représentent des entités distinctes intimement liées à un plus vaste ensemble structuré: un programme d'études. C'est entre autres par l'intermédiaire de données écrites, soit

les évaluations de sanction¹⁵, le *Référentiel en évaluation* du programme, le programme d'études, des documents CEMEQ (Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec), en plus d'entrevues réalisées auprès d'enseignants d'une spécialité, que les situations évaluatives ont pu être examinées avec attention, puis expliquées, car une quantité notable d'informations les structurant était disponible.

Or, pour recueillir de l'information sur le terrain, nous avons besoin d'une approche suffisamment souple et structurée. Il appert que l'étude de cas comporte bien ces deux caractéristiques, car elle permet une grande ouverture sur les particularités du monde réel (Collerette, 1997), un monde singulier à expliciter, tel que se présentent les situations évaluatives. D'une manière concrète:

[u]n cas n'a pas à être un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre; c'est d'abord et avant tout un système comportant ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées et qui feront l'objet d'une recherche méthodique. (p. 81)

Pour nous, l'utilisation de l'étude de cas se montre également pertinente pour d'autres raisons. D'abord, les niveaux de complexité de situations évaluatives de compétences ne semblent pas réellement documentés sur le plan de la recherche. En ce sens, l'utilisation de cette approche permet l'exploration et l'approfondissement d'un phénomène nouveau. C'est d'ailleurs ce que Roy (2009) affirme en soutenant que l'étude de cas est reconnue « surtout pour sa capacité à décrire des phénomènes ou à les explorer lorsque le sujet est unique ou jusque-là négligé par la science. » (p. 206).

Considérant les caractères unique et méconnu de notre objet de recherche, notre choix d'utiliser l'étude de cas paraît approprié. De surcroît, il est possible d'étudier « la dynamique interne de chaque cas... » (*Ibid.*, p. 203). Selon Karsenti et Demers (2000), l'étude de cas est descriptive et heuristique, c'est-à-dire qu'elle comporte une représentation détaillée, composée d'interprétations issues des liens

¹⁵ Il s'agit des épreuves de sanction.

entre les éléments analysés. Afin d'atteindre cette visée de recherche, l'étude de cas offre la souplesse nécessaire en permettant de recourir à diverses sources d'informations. Ici, nous analysons d'abord une documentation dense, en plus de recourir, dans une autre phase de collecte et d'analyse, aux acteurs de la pratique pour approfondir la connaissance du phénomène. C'est donc en scrutant diverses sources documentaires, à la lumière des éléments conceptuels, ceci jumelé à des entretiens auprès d'enseignantes et d'enseignants utilisant les situations évaluatives sanctionnant les compétences des élèves, que nous accédons à une meilleure compréhension de cet objet d'étude.

Si nous précisons davantage, lorsque nous référons aux différentes typologies caractérisant cette approche de recherche, l'étude de cas instrumentale (Collerette, 1997; Stake, 1995) constitue le choix que nous privilégions. Karsenti et Demers (2000) expliquent d'ailleurs que pour « l'étude de cas instrumentale et collective, les thèmes correspondent au problème de recherche qui, dès le départ, guide l'observation, l'interprétation et l'analyse du chercheur ». (p. 234)

Effectivement, avant de nous lancer dans une collecte de données, nous avons élaboré un cadre de référence en détenant comme base de départ une question de recherche bien précise. Ce cadre dresse d'ailleurs un ensemble structuré de concepts théoriques correspondant au thème de la recherche: ce qui caractérise ou ce qui définit les situations évaluatives, en termes de complexité, c'est-à-dire les ressources, l'articulation entre ces ressources, ainsi que le contexte. Néanmoins, considérant la méconnaissance empirique de notre objet d'étude, nous ne nous sommes pas limitée uniquement à ce que ce cadre contient. Nous pensons qu'il était plus probant, pour étudier le phénomène des situations évaluatives de compétences, d'employer une analyse inductive modérée (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Cette façon de faire nous semblait une avenue à privilégier, car elle combine l'induction d'éléments provenant du cas étudié, tout en considérant ceux issus du cadre de référence. Selon ce que soutient Hlady Rispal (2002), l'étude de cas instrumentale

fournirait une nouvelle compréhension d'un objet donné ou affinerait une théorie en émergence. Il semble donc que cette situation s'apparente à ce que nous réalisons dans le cadre de cette recherche, car l'étude de cas combine ces deux positions en voulant approfondir les éléments théoriques issus du cadre de référence, par le recours à une étude empirique.

Une autre justification motivant le choix de ce type d'étude de cas repose sur le fait que cette stratégie offre la possibilité d'étudier un « événement » en contexte. Bien entendu, il ne s'agit pas de l'événement au sens de « ce qui se produit », mais plutôt en termes de phénomène particulier à décrire. Il nous semblerait difficile de rendre compte d'un phénomène relatif aux situations évaluatives de compétences sans avoir recours directement au contexte: une documentation diversifiée, les acteurs et les lieux de cette pratique. Ainsi, la contextualisation de cette recherche, caractéristique de l'étude de cas, nous semble une condition *sine qua non* à respecter. En définitive, les situations évaluatives de sanction, le *Référentiel en évaluation*, le programme d'études, et les acteurs procédant à l'évaluation des compétences dans ce programme, constituent le contexte ou le cas à étudier.

Par ailleurs, si l'on respecte la logique inhérente à l'étude de cas exposée par Roy (2009), celle-ci se doit d'être balisée très clairement. Conséquemment, dans notre recherche, nous utilisons un programme d'études parce qu'il contient un ensemble déterminé de compétences et de situations évaluatives de sanction découlant de chacune de ces compétences. Au moment de la conception du devis méthodologique, nous avons envisagé, pour rendre compte d'un cas dans sa totalité, procéder à l'étude de chacune des situations évaluatives de compétences présentes dans un programme de la FP. Toutefois, voyant l'ampleur de la recherche, la multiplicité des informations recueillir et à analyser, ainsi que la durée projetée, nous avons convenu d'en réduire l'étendue. En prenant cette décision, nous avons pris soin de préserver des critères qui nous semblaient incontournables à partir de ceux déterminés initialement, en conservant toute la rigueur possible. De cette manière,

nous entendons fournir des paramètres méthodologiques cohérents avec l'objet étudié. L'explication relative au choix du cas, c'est-à-dire au terrain de recherche privilégié, constitue le thème de la prochaine section.

3. TERRAIN DE RECHERCHE

Dans le type de recherche que nous poursuivons il n'existe pas encore, à notre connaissance, de critères de choix déterminant le cas à étudier. Après avoir cherché attentivement dans différentes sources de références, nous n'avons pas repéré d'études de ce genre dans la littérature scientifique, particulièrement en ce qui a trait à l'examen des niveaux de complexité des situations évaluatives de compétences. Conséquemment, nous avons dû déterminer des critères de choix qui nous semblaient les plus appropriés à notre objet d'étude.

3.1 Les critères de choix du cas

Roy (2009) indique que le choix du cas doit, dans des conditions idéales, reposer sur les travaux de recherche antérieurs. Malheureusement, en raison de l'absence de critères de sélection déterminés en amont, entourant les situations évaluatives de compétences et leur complexité, nous déterminons nous-même des critères correspondant aux caractéristiques de notre objet d'étude. Pour ce faire, nous établissons, comme le détermine Cresswell (2007), un rationnel à la base du choix du cas à étudier afin d'en exposer les différents paramètres.

Suivant la détermination d'un rationnel approprié, le premier critère choisi repose sur un élément constitutif du programme d'études: son étendue. Concernant ce critère, nous observons qu'en FP, le nombre d'heures présentes dans un programme influence significativement cette caractéristique. Précisons que ce nombre varie de façon importante entre les différents programmes de DEP, alors qu'elles se situent entre 600 et 1800 heures (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004), soit du simple au triple. Cette donnée fait en sorte que, pour un programme particulier,

l'augmentation du nombre d'heures entraîne une hausse considérable du nombre de compétences et, par ricochet, du nombre de situations évaluatives découlant de chaque compétence. Conséquemment, le choix d'un programme comportant un nombre maximal d'heures nous permet d'examiner un nombre et une variété élevés de situations évaluatives.

Aussi, puisque nous utilisons les situations évaluatives sanctionnant chaque compétence, c'est-à-dire les situations évaluatives finales conduisant à la sanction d'une compétence, le fait d'en étudier un grand nombre et une grande variété offre une vision plus large et approfondie de notre objet de recherche. Rappelons que l'étude en profondeur d'un phénomène correspond bien aux caractéristiques de l'étude de cas.

Afin de considérer ce critère d'étendue, le programme de *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI) nous paraissait un choix judicieux permettant de répondre à la question et aux objectifs spécifiques de recherche. Concrètement, il s'agit d'un programme comprenant 1800 heures de formation, donc le plus grand nombre possible dans le contexte de formation au diplôme d'études professionnelles (DEP). De fait, il cumule un grand nombre de compétences soit 31.

Pour les besoins de notre recherche, nous utilisons, tel que nous l'avons soulevé brièvement dans ce texte, un sous-ensemble de compétences, d'épreuves et de situations évaluatives employées dans ce contexte de formation. Nous analysons tout ce qui se trouve à l'intérieur de l'an 1, soit les épreuves correspondant aux compétences numérotées de 1 à 17. Nous disposons donc de 17 épreuves de sanction sur une possibilité de 31. Ce nombre totalise 870 heures sur les 1800, soit environ la moitié des évaluations incluses dans la formation.

Pour montrer une vue d'ensemble de ce qui a été examiné dans la thèse, le tableau 3 présente chaque compétence assortie du type d'épreuve qui la représente.

S'ajoute à cela la mention du nombre de situations évaluatives de compétences comprises dans chacune de ces épreuves. Précisons qu'en FP il y a quatre catégories d'épreuves: les épreuves de participation¹⁶, les épreuves de connaissances pratiques¹⁷, les épreuves pratiques¹⁸, ainsi que les épreuves pratiques de stage¹⁹.

Tableau 3
Épreuves des compétences 1 à 17 et nombre de situations évaluatives comprises dans les épreuves du programme SASI

Compétences et types d'épreuves de la première année SASI	Nombre de situations évaluatives
Compétence de situation 1 Épreuve de participation	1
Compétence de situation 2 Épreuve de participation	1
Compétence de situation 3 Épreuve de participation	1
Compétence de comportement 4 Épreuve comportant deux volets: Épreuves pratiques uniquement	3
Compétence de situation 5 Épreuve de participation	1
Compétence de situation 6 Épreuve de participation	1
Compétence de comportement 7 Épreuve de connaissances pratiques	1
Compétence de comportement 8 Épreuve comportant deux volets: Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	2
Compétence de comportement 9 Épreuve comportant deux volets: Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	2
Compétence de comportement 10 Stage	1
Compétence de comportement 11	1

¹⁶ Les épreuves de participation servent à l'évaluation des compétences de situation uniquement.

¹⁷ Que les enseignantes et les enseignants nomment examens théoriques.

¹⁸ Ce sont les évaluations des procédés de soins.

¹⁹ Ce sont les évaluations ayant lieu dans le milieu des soins, lors d'un stage.

Épreuve de connaissances pratiques	
Compétence de comportement 12	1
Épreuve de connaissances pratiques	
Compétence de comportement 13	2
Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	
Compétence de comportement 14	2
Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	
Compétence de comportement 15	2
Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	
Compétence de comportement 16	2
Épreuve de connaissances pratiques et épreuve pratique	
Compétence de comportement 17	1
Stage	
Total: 17 compétences	Total: 25 situations évaluatives

Par ailleurs, on peut remarquer que dans le programme SASI, le nombre d'heures correspondant à chaque compétence fluctue également. En première année, on retrouve 30, 45, 60, 75, et 105 heures (voir la *Matrice des compétences* à l'annexe A). Cet attribut représente, de notre point de vue, un autre facteur pouvant faire fluctuer le niveau de complexité des situations évaluatives. En effet, en songeant aux repères méthodologiques de cette thèse, nous posons l'hypothèse que, dépendamment du nombre d'heures, la quantité et la variété des ressources, l'articulation entre ces ressources, de même que les contextes utilisés pourraient différer sensiblement.

Un autre élément qu'il nous fallait absolument considérer, c'est le fait que les programmes d'études se subdivisent en compétences de « situation » et en compétences de « comportement », structurées selon un agencement déterminé à l'intérieur du parcours de formation (voir *Matrice des compétences* à l'annexe A). En réalité, lorsque nous avons pris connaissance des informations contenues dans le *Référentiel en évaluation* (MELS, 2010b), avant même le dépôt de notre projet, nous

constatations qu'il semblait y avoir des différences significatives entre ces deux types de compétences sur le plan de l'évaluation. En correspondance avec ce critère, nous pouvons calculer dans la première année du programme SASI, 5 compétences de « situation » et 12 compétences de « comportement ».

De plus, nous supposons que, selon le moment et la durée de l'enseignement, de l'apprentissage et, conséquemment, de l'évaluation réalisée, le niveau de complexité des situations évaluatives était susceptible de se modifier tout au long de la formation. Dans cet ordre d'idées, privilégier l'analyse d'un ensemble suffisamment important de situations évaluatives, en particulier toutes celles composant la première année de formation au programme SASI, offrait la possibilité de voir comment ces situations évaluatives varient, les unes par rapport aux autres, en termes de niveaux de complexité. Nous pensons que ce choix permet un approfondissement et une compréhension accrues du phénomène à l'étude.

Aussi, en ce qui a trait aux contextes utilisés pour l'évaluation, il nous paraissait crucial d'examiner un ou plusieurs stages, c'est-à-dire un contexte s'approchant du contexte réel de la pratique professionnelle. Or, parmi les 12 compétences de « comportement » de la première année, 2 stages sont présents. Ce sont les compétences portant les numéros 10 et 17.

En somme, nous estimons que le choix de recourir à toutes les situations évaluatives de l'année 1 rend compte d'un ensemble de facteurs susceptibles de faire varier les niveaux de complexité des situations évaluatives: les types de ressources internes et externes mobilisées et combinées, les articulations mises en œuvre entre ces ressources, de même que les contextes des situations évaluatives. Suivant ces facteurs et ces caractéristiques, les analyses que nous avons réalisées en référant à nos continuums s'alignent bien aux objectifs de la recherche.

L'ensemble des justifications que nous venons de décliner dans cette portion de texte, explique le choix de recourir au programme de SASI, en plus de considérer différents critères jugés pertinents. Maintenant, nous proposons de regarder plus en profondeur d'autres caractéristiques et terminologies inhérentes au programme SASI. Cet examen permet de renforcer, à divers niveaux, nos choix méthodologiques.

3.2 Des précisions au sujet du cas Santé, assistance et soins infirmiers

Afin de préciser encore davantage les caractéristiques du cas à l'étude, nous reprenons des éléments issus de la matrice des compétences illustrée dans le document *Programme d'études Santé, assistance et soins infirmiers* (MELS, 2009b) et présentée à l'annexe A.

Dans l'ensemble de la première année, il nous semblait important de recourir au plus grand nombre possible d'épreuves utilisées pour la sanction des compétences. Ce critère quantitatif a été respecté intégralement, puisque nous avons pu analyser l'ensemble, soit la totalité des 17 épreuves de sanction, ce qui offre une vision complète des niveaux de complexité des situations évaluatives qui existent dans cette séquence de formation.

Par ailleurs, sur le plan de la responsabilité de conception et de diffusion des épreuves SASI, il faut savoir qu'elles proviennent de différentes sources et organismes. Afin de mieux comprendre l'objet de notre recherche, il nous paraissait pertinent d'examiner les situations évaluatives obligatoires, c'est-à-dire celles produites et encadrées selon les directives du Ministère, au même titre que les situations évaluatives choisies, adaptées ou conçues par les enseignantes et les enseignants pour la Banque d'instruments de mesure (BIM) ou dans leur centre. En réalité, nous pensons que toutes les situations évaluatives, quelle que soit leur provenance, sont susceptibles de nous aider à comprendre l'objet étudié.

De fait, nous avons pu analyser chacune des épreuves conçues par plusieurs actrices et acteurs à différents paliers. Nous disposons de celles construites par une enseignante, un enseignant ou une équipe enseignante dans son établissement d'attache; les épreuves construites par diverses équipes enseignantes, puis versées à la banque BIM; ainsi que des épreuves conçues pour la sanction obligatoire, au niveau ministériel.

En ce qui a trait aux épreuves obligatoires, notons qu'elles sont conservées par le Ministère et rigoureusement encadrées lors de leur passation. Des indications concernant ces épreuves obligatoires dans certains programmes sont fournies à l'annexe IV du *Document d'information sur les services et les programmes de la formation professionnelle* (MELS, 2011). En ce qui a trait au programme SASI, nous les avons rassemblées dans une liste: *Épreuves ministérielles obligatoires* de l'annexe B de la thèse. Plus concrètement, il s'agit des épreuves portant les numéros 8, 9, 14, 17 (MELS, 2009a).

Pour ce qui concerne les épreuves ministérielles et celles provenant de BIM, elles sont acheminées à la personne responsable de la sanction dans le CFP. Très fréquemment, c'est la conseillère ou le conseiller pédagogique qui fait office de relais entre les instances ministérielles ou la banque BIM, et les enseignantes et les enseignants de la FP.

Par ailleurs, même si les épreuves ministérielles font l'objet de directives strictes, dont d'un encadrement très rigoureux pour leur passation, il convient de préciser que ce sont également des enseignantes et des enseignants de la FP qui sont chargés de les développer pour leur spécialité²⁰.

Lors de la conception des épreuves, le personnel enseignant doit prendre en compte diverses indications, dont des critères d'évaluation obligatoires (MELS, 2005,

²⁰ Ces enseignantes et ces enseignants sont embauchés par le Ministère, pour faire le travail.

2008), énumérés dans le *Référentiel en évaluation*. De plus, en ajout à ces critères obligatoires, il y a une description d'épreuve (MELS, 2010b) comprenant des renseignements généraux, un déroulement, du matériel et des consignes particulières. Ces indications sont fournies à titre de suggestions.

Considérant le fait que nous tablons sur l'étude de cas pour examiner un ensemble d'épreuves et de situations évaluatives utilisées par les enseignantes et les enseignants, tout le personnel effectuant l'évaluation des compétences de la spécialité choisie, dans l'établissement ciblé, a été sollicité pour participer à notre recherche. Le choix des participants repose sur le fait que ces personnes évaluent les compétences couvrant la première année de la formation du programme de *Santé, assistance et soins infirmiers*.

Dans le tableau 4, nous avons rassemblé des informations concernant le titre de la compétence évaluée, sa durée, l'identification du type de compétence (situation ou comportement), la session où la compétence est évaluée, puis la personne responsable de l'évaluation de chaque compétence. Notons que pour respecter les aspects éthiques et déontologiques de la recherche, les véritables prénoms sont remplacés par des pseudonymes.

Afin d'avoir accès aux épreuves correspondant aux situations évaluatives de l'an 1, nous avons effectué diverses requêtes et demandes d'autorisations. D'abord auprès du MELS, pour ce qui concerne les épreuves obligatoires, puis auprès de la Société GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires) pour les épreuves d'évaluation transmises aux établissements d'enseignement (épreuves BIM), autres que celles conçues localement. Ces requêtes ont été acheminées par

courriel²¹. Les épreuves locales nous ont été fournies par la conseillère pédagogique du centre, directement.

²¹ Ces courriels ne sont pas placés en annexe, puisqu'ils contiennent des informations permettant d'identifier le centre de formation professionnelle ciblé dans la recherche et les enseignants ayant participé à notre collecte de données.

Tableau 4
Liste des compétences évaluées durant l'année 1 du programme SASI

No	Titre de la compétence	Durée (heures)	Type de compétence	Session où la compétence est évaluée	Enseignant(s) responsable(s)
1	Se situer au regard de la profession et de la formation	30	situation	Automne	Nathan
2	Se situer au regard d'une approche globale de la santé	30	situation	Automne	Gilles
3	Communiquer au sein d'une équipe de soins	45	situation	Automne	Gilles
4	Appliquer des procédés de soins d'assistance	105	comportement	Automne	Nathan
5	Établir une relation aidante	30	situation	Hiver	Gilles
6	Se situer au regard des aspects légal et éthique de la profession	30	situation	Automne	Nathan
7	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique	45	comportement	Automne	Gilles
8	Prévenir et contenir l'infection	60	comportement	Automne	Nathan
9	Participer à la pharmacothérapie	60	comportement	Hiver	Gilles
10	Prodiguer des soins d'assistance à des personnes en perte d'autonomie (stage)	75	comportement	Hiver	Nathan, Gilles, Claude
11	Assister la personne en vue de satisfaire ses besoins nutritifs	30	comportement	Hiver	Gilles
12	Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes nerveux et sensoriel	60	comportement	Automne	Gilles
13	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système endocrinien	30	comportement	Hiver	Gilles
14	Se référer à ses connaissances sur les systèmes cardio-vasculaire et respiratoire pour prodiguer des soins	75	comportement	Hiver	Gilles
15	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système digestif	60	comportement	Hiver	Nathan
16	Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes urinaire et reproducteur	60	comportement	Hiver	Nathan
17	Prodiguer des soins spécifiques (stage)	75	comportement	Hiver	Gilles et Claude

Par ailleurs, pour déterminer la faisabilité de la recherche, nous avons à l'origine, préparé une liste des centres présents dans un rayon de plus ou moins 150 kilomètres de notre lieu de résidence et établi le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans la spécialité SASI pour chacun de ces centres. Pour y parvenir, nous avons consulté différents sites Internet, dont le site de l'*Inforoute de la FPT*, un conseiller pédagogique et des enseignantes et des enseignants de cette spécialité dans ces différents établissements de formation. Le résultat de cette investigation portait le nombre de centres à quatre. Le tableau 5 montre l'identification du nombre d'enseignantes et d'enseignants présents dans la spécialité *Santé, assistance et soins infirmiers* dans chaque CFP identifié.

Ainsi, la réalisation de la recherche se voyait potentiellement assurée dans au moins trois de ces quatre centres. En fait, nous jugions qu'il fallait compter au moins cinq enseignantes et enseignants dans un centre, pour éviter de les surcharger au moment de la collecte des données. Nous avons donc écarté le CFP A de notre liste.

Tableau 5
Nombre d'enseignantes et d'enseignants du programme SASI par
centre de formation professionnelle

Nom du centre	Nombre d'enseignantes et d'enseignants
CFP A	3
CFP B	5
CFP C	7
CFP D	22

3.3 Le recrutement et le nombre de participants

Afin de procéder au recrutement des participants, nous avons transigé avec le personnel de direction d'un centre de formation professionnelle. Connaissant les particularités hiérarchiques de ces milieux, c'est la façon de faire qui nous semblait la plus appropriée. Nous avons débuté avec un contact par courriel, jumelé à une lettre explicative présentant la démarche préconisée. En ajout, nous avons expliqué de vive

voix, les tenants et aboutissants de notre recherche au directeur adjoint du centre choisi. Ce premier contact avec la direction du centre visait à obtenir une rencontre avec les membres du département qui enseignent dans le programme de SASI. Dans ce premier centre, nous avons obtenu un rendez-vous avec le personnel enseignant de la spécialité. Toutefois, à une semaine d'avis, nous avons reçu un message téléphonique nous informant d'une grande incertitude planant autour de la tenue de cette rencontre. Dans les faits, un déficit dans la coordination et la transmission des communications à différents niveaux d'interlocuteurs de l'établissement concerné, aurait été à l'origine de ce problème.

Voyant finalement l'impossibilité de rencontrer le personnel enseignant de ce centre avant les vacances estivales de 2011, nous avons alors préconisé une seconde alternative, en vue d'accélérer le processus. Nous avons fait directement appel, via un forum de discussion utilisé dans notre programme de baccalauréat universitaire offert en ligne, à des enseignantes et à des enseignants de la FP, par l'envoi d'un message destiné à ceux qui œuvrent dans la spécialité SASI. Cette démarche s'est avérée des plus fructueuses, car des enseignantes et des enseignants appartenant à 4 centres différents se sont montrés intéressés par la proposition qui leur était adressée²². Nous avons alors la possibilité d'effectuer un choix parmi l'ensemble de ces volontaires, chose qui avant ce moment, ne nous était pas apparue envisageable.

Nous avons dès lors, à partir de cette première approche dénotant l'intérêt d'enseignantes et d'enseignants pour participer à notre recherche, pris contact avec le directeur adjoint du centre d'attache de cette équipe. Ce dernier a donné immédiatement son aval pour une rencontre avec les membres du département SASI, au sein de son établissement. Très rapidement ensuite, soit un peu moins de 3 semaines suivant cette première approche, nous avons pu présenter les objectifs de la

²² Notons que le programme de baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAR est offert à des enseignantes et à des enseignants présents sur l'ensemble du territoire québécois. Notre intervention de formation se distribue dans plus de 40 établissements de FP au Québec.

recherche à l'équipe enseignante. Ajoutons que durant la séance de présentation tenue, la conseillère pédagogique, chargée de conserver certains documents dont nous aurions besoin pour examiner les situations évaluatives, était également sur place. Lors de cette rencontre, nous avons présenté la recherche dans son ensemble, de même que ses question et objectifs spécifiques. De plus, nous avons pris soin de répondre à toutes les interrogations qu'avaient les éventuels participants. Vers la fin, nous avons présenté le formulaire de consentement éthique (annexe C), ainsi que l'attestation de conformité obtenue de l'université de Sherbrooke (annexe D), un certificat nous octroyant la possibilité d'enclencher notre collecte de données. Toutes ces informations ont été transmises pour offrir le plus de transparence et de rigueur dans le processus, conditions indispensables dans le cadre de la poursuite d'une recherche. Après délibération, en mon absence, tous ont généreusement accepté de participer.

Si nous revenons au choix des participants, il dépend du cas étudié. Dans notre recherche, il s'agit du programme sélectionné: le SASI. De fait, nous devons considérer le nombre d'enseignantes et d'enseignants impliqués lors de l'évaluation des compétences dans l'ensemble du processus de formation. Pour notre étude, nous avons sélectionné un programme comptant un nombre de cinq enseignantes et enseignants ou plus.

En règle générale, selon ce que le personnel nous a expliqué, un enseignante ou un enseignant est appelé à évaluer plusieurs compétences tout au long de la formation en soins infirmiers. Conséquemment, en choisissant un programme comptant un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, chacun d'eux évalue un nombre moins élevé de compétences. Cette condition nous paraissait importante, puisqu'au moment des entretiens devant se tenir à la suite de l'analyse documentaire, le temps d'explicitation dédié à une combinaison de plusieurs situations évaluatives de compétences, pouvait s'avérer long, surtout si l'on faisait appel à un nombre trop restreint d'enseignantes et d'enseignants travaillant dans la spécialité choisie.

Dans la recherche que nous avons conduite, toutes les enseignantes et tous les enseignants ont accepté d'y participer. Dans l'an 1 de la formation, 3 personnes seulement étaient responsables de l'évaluation des 17 compétences. Nathan²³ avait à sa charge les compétences portant les numéros 1, 4, 6, 8, 10, 15 et 16; quant à Gilles, les compétences 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, et 17, lui étaient assignées; alors que l'enseignant Claude détenait la responsabilité des compétences 10 et 17. Notons que ces enseignants comptaient dans leur tâche la responsabilité conjointe de la compétence 10 (Nathan, Gilles et Claude) et de la compétence 17 (Gilles et Claude), qui, soit dit en passant, représentent des stages pratiques en milieu de soins.

Au départ, nous croyions à tort que le faible nombre d'enseignantes et d'enseignants travaillant au programme SASI pouvait s'avérer problématique, à cause du trop grand investissement en durée que cela pouvait nécessiter. Cependant, une fois les données documentaires analysées, ce problème ne s'est pas réellement présenté, même si chaque enseignant a été questionné au sujet de chaque compétence qu'il a évaluée dans sa spécialité.

Avant de réaliser les entretiens, nous avons analysé en détails la documentation que nous avons à notre disposition. Nous possédions là une masse considérable d'informations nous permettant de comprendre assez finement l'objet que nous investiguions. À preuve, les entretiens réalisés auprès du personnel enseignant servaient davantage à valider notre compréhension de consignes qui nous semblaient moins claires, ou encore, à interroger des éléments dont nous ne possédions pas toute la mesure, tels que des informations contextuelles qu'il était impossible de connaître à la simple lecture des documents, en particulier concernant les stages.

Une fois les données analysées concernant les procédés de soins, nous avons à nouveau eu recours aux enseignants pour déterminer ce qui distinguait réellement

²³ Des pseudonymes ont été donnés à chaque enseignant.

leurs niveaux de complexité. En effet, notre analyse seule n'était pas suffisante. Nous sommes donc retournée sur place²⁴, puis avons effectué une forme de discussion focalisée où les trois enseignants étaient présents. Ainsi, nous avons l'occasion de les laisser discuter entre eux pour qu'ils confrontent leurs idées. Nous prenions également soin de reformuler leurs propos, afin de valider notre compréhension au fur et à mesure. En discutant avec eux, nous avons utilisé un moyen concret permettant valider cette compréhension. En effet, nous avons élaboré une schématisation des procédés de soins, tout en tissant les liens qui les unissent à l'aide de flèches. Nous avons d'ailleurs reproduit les éléments de cette figure dans le chapitre 5.

3.4 Les données sociodémographiques

En complémentarité, pour obtenir des données plus complètes, nous avons conçu un questionnaire permettant de recueillir des renseignements de nature sociodémographique (annexe E) auprès de chaque participant. Dans ce questionnaire, nous avons inclus des informations concernant le nombre d'années d'expérience d'enseignement, le nombre d'années d'expérience dans la spécialité, la formation antérieure de métier et d'enseignement ainsi que la formation suivie en relation avec l'évaluation des apprentissages ou des compétences. Enfin, nous avons recueilli des indications sur la région, le nom de la commission scolaire et le nom du centre de formation professionnelle. Le tableau 6 montre seulement les principales informations collectées. Certaines d'entre elles ont été retranchées car elles auraient pu permettre d'identifier des personnes. Les pseudonymes Nathan, Gilles et Claude sont également utilisés en remplacement des prénoms véritables.

²⁴ En ayant pris soin de prendre rendez-vous avec les enseignants, puisque cette validation particulière n'avait pas été prévue à l'origine, au moment de rédiger le projet de recherche.

Tableau 6
Données sociodémographiques des participants

	Nathan	Gilles	Claude
Âge	48	49	41
Expérience en enseignement	9 ans	7 ans	3 ½ ans
Expérience dans la profession infirmière	28 ans	20 ans	20 ans
Formation dans la spécialité	DEC en soins infirmiers + certificat de 30 crédits en santé communautaire	DEC en soins infirmiers + 1 cours en soins critiques	DEC en soins infirmiers + 8 cours au baccalauréat en soins infirmiers
Formation à l'enseignement	Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) complété	Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) 90 crédits sur 120	Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) 102 crédits sur 120
Formation en relation avec l'évaluation	1 cours de 3 crédits au baccalauréat + formation ponctuelle de 3 heures	1 cours de 3 crédits au baccalauréat + formation ponctuelle de 3 heures	1 cours de 3 crédits au baccalauréat

4. RECUEIL DES DONNEES

Recueillir de l'information est essentiel dans tout processus de recherche en vue de cerner adéquatement un phénomène étudié. Pour ce faire, il importe que cette démarche revête un caractère organisé s'établissant en relation directe et cohérente avec les questions déterminées au départ. D'ailleurs De Ketele et Roegiers (2009) définissent le recueil d'information en contexte de recherche, en mettant à l'avant-plan la notion de validité. Selon ces auteurs, il s'agit:

[d']un processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. (p. 11)

C'est précisément ce que nous envisageons en effectuant la présente recherche; rehausser le niveau de connaissance pour avoir une meilleure compréhension de l'objet d'étude.

Aussi, suivant les caractéristiques de la stratégie méthodologique sélectionnée pour notre recherche, l'étude de cas instrumentale préconise l'utilisation de diverses méthodes de collecte de données. Dans cet esprit, et tout en prenant en considération la cible de notre recherche visant à porter un regard sur les niveaux de complexité des situations évaluatives, une instrumentation de trois types a été employée lors du recueil des données. Il s'agit de l'analyse documentaire effectuée dans un premier temps, modalité que nous avons ensuite complétée par l'entretien semi dirigé auprès d'enseignants. À cela s'ajoute une collecte de données à l'aide d'un journal de bord. Ces trois modalités se justifient parce que nous souhaitons porter un regard, que l'on pourrait caractériser de « triangulé », sur les ingrédients composant l'objet: situations évaluatives de compétences.

Les caractéristiques des trois modalités de collecte sélectionnées couvrent des dimensions différentes mais complémentaires de l'objet d'étude. D'abord, l'analyse de documents diversifiés d'évaluation, ou en lien avec celle-ci, renvoie aux traces tangibles et représentatives des situations évaluatives employées dans le contexte réel de l'évaluation des compétences. Précisons que les situations évaluatives sélectionnées pour notre recherche, correspondant à l'an 1 du programme SASI, ont été utilisées par le personnel enseignant aux trimestres d'automne et d'hiver 2010 et 2011. Dans un deuxième temps, l'entretien semi dirigé visait à compléter ce que les données documentaires ne permettaient pas de révéler assez clairement. Enfin, le journal de bord représentait une troisième source de recueil de données visant entre autres à « [...] approfondir son analyse du cas étudié » (Roy, 2009, p. 218). Utilisé en complémentarité aux deux autres modalités, il nous a permis de faire des liens entre plusieurs éléments observés tout au long de la démarche de recherche, en plus de conserver des traces de celle-ci. Au fur et à mesure du

déroulement de la recherche, nous prenions soin de consigner les diverses questions qui nous venaient en tête afin de conserver le plus de renseignements possibles, et ultimement, d'employer ces informations au moment de l'analyse, puis de la rédaction de la thèse.

Par ailleurs, des données issues d'une analyse de la documentation disponible sont venues modifier de façon substantielle le canevas d'entrevue initial construit à partir d'éléments théoriques (annexe F). Cela s'explique par le fait que les données écrites nous ont fourni une richesse et une diversité d'informations que nous n'avions pas anticipées initialement. Cette mine de renseignements nous a permis d'effectuer plusieurs recoupements soit, entre le cahier de l'évaluateur, le cahier du candidat, le programme d'études, ainsi que les éléments inclus dans le *Référentiel en évaluation*, c'est-à-dire les informations plus générales fournies aux enseignantes et aux enseignants dans le cadre de l'évaluation de sanction. En adaptant ainsi le canevas d'entrevue à la suite de l'analyse produite dans la documentation, nous avons été en mesure de recueillir des descriptions et explications nous permettant de préciser, voire de détailler des aspects ayant besoin d'être clarifiés.

4.1 Le recueil documentaire

Selon la perspective adoptée dans cette recherche, nous avons recueilli plusieurs sources de documentation relativement aux situations évaluatives de compétences utilisées par les enseignantes et les enseignants de la FP. Il s'agit de documents formels imprimés ou en format électronique supportant les évaluations employées. D'autres documents nous ont semblé très utiles au moment de l'analyse, c'est-à-dire tout ce qui touchait le contenu du programme de cette spécialité.

Donc, au moment de l'analyse, nous avions en main plusieurs documents électroniques provenant de l'Inforoute de la FPT, d'autres directement fournis par le Ministère, achetés au Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec (CEMEQ), ou consultés par l'entremise de la conseillère pédagogique du centre de

formation professionnelle participant à la recherche. En termes plus précis, nous disposions du programme d'études de la spécialité (MELS, 2009*b*), de Guides utilisés pour l'enseignement (CEMEQ) de la spécialité SASI, du *Référentiel en évaluation* (MELS, 2010*b*), d'exemplaires du cahier de l'examinatrice ou de l'examineur et d'examens non complétés par les élèves. De plus, nous avons consulté des épreuves ministérielles pour 4 compétences.

Pour avoir accès aux épreuves BIM et aux épreuves ministérielles, nous avons obtenu les autorisations requises. À cet effet, nous avons consulté la Direction des services pédagogiques et de l'évaluation chez GRICS, puis la Direction de la sanction des études au MELS.

Concernant les épreuves ministérielles, il faut dire que nous avions un accès, si l'on peut dire « encadré », à leur contenu. Il nous était permis d'avoir recours à ces documents à la condition de nous rendre à la Direction régionale du MELS, à un moment déterminé et sous certaines conditions qui nous ont été exposées sur place. Il nous a heureusement été autorisé à prendre des notes, en même temps que nous consultions les documents ministériels. Pour nous aider dans cette tâche, nous avons préalablement colligé, dans un tableau, le plus de d'informations possibles concernant ces évaluations, en prenant en compte à la fois des indications fournies dans le programme d'études ou dans le *Référentiel en évaluation* (MELS, 2010*b*) du programme SASI. Une fois sur place, à la Direction régionale, il a été relativement simple, grâce à l'ajout de notes manuscrites, de compléter l'information manquante, ou plutôt celle qui nous paraissait la plus importante d'être considérée aux fins d'analyse. Préalablement à cette collecte d'informations provenant des épreuves ministérielles, nous avons déjà effectué une analyse préliminaire de chacune des 13 autres épreuves de la première année du programme SASI. De cette façon, il nous semblait plus aisé de tisser des liens entre ce que nous avons examiné dans ces épreuves, et ce que nous avons sous les yeux, au moment de la consultation des

épreuves ministérielles. Nous étions en mesure de mieux cerner ce qui était important ou accessoire, parmi l'ensemble des données disponibles.

De plus, il faut rappeler que lors de notre analyse, nous avons utilisé le *Référentiel en évaluation* (MELS, 2010b), en combinaison au programme de la spécialité SASI (MELS, 2009b). Ces documents nous semblaient, de prime abord, fournir un éclairage indispensable à la compréhension globale de ce qui est enseigné, puis de ce qui est évalué.

Selon certains auteurs, l'analyse documentaire comporte des avantages et des inconvénients. C'est ce que Cellard (1997) soutient lorsqu'il dit qu'elle élimine en partie « l'éventualité d'une influence quelconque qu'exercerait la présence ou l'intervention du chercheur... » (p. 251) sur le sujet. En revanche, bien que le document représente une source considérable de renseignements, l'information qui s'y trouve offre une quantité balisée d'informations que le chercheur doit interpréter. En effet, la simple consultation du document fait en sorte que « [l]e chercheur ne peut exiger de lui des précisions supplémentaires » (*Ibid.*, p. 252).

De notre point de vue, ce dernier obstacle ne s'est pas réellement posé à l'exception de ce qui a trait à l'examen des niveaux de complexité des procédés de soins. En réalité, la documentation soutenant les situations évaluatives de compétences a été demandée aux instances et aux participants, puis analysée préalablement à la conduite de l'entretien semi dirigé. Ce faisant, nous avons traité les éléments de cette documentation selon une analyse thématique de contenu, afin de modifier ou d'enrichir les questions à poser lors de l'entretien. En combinaison à cet examen de documents soutenant l'évaluation, nous avons pu bonifier l'analyse en consultant le programme d'études de la spécialité concernée, de même que le *Référentiel en évaluation*. En procédant de la sorte, nous avons établi, avant la tenue de l'entretien semi dirigé, des liens entre la compétence identifiée dans le programme d'études, les documents conçus en soutien à l'enseignement par le Ministère et les

documents utilisés lors de l'évaluation des compétences au terme de chaque cours. Ce faisant, il a été possible d'affiner considérablement les questions à poser lors des entretiens réalisés pour notre collecte de données. À titre d'exemple, l'analyse nous a poussée à nous interroger sur la véritable nature des compétences de *situation*, présentes dans le programme d'études SASI, car cela se répercutait sur la nature et le type de données que nous avions à traiter. Nous avons alors trouvé quelques éléments de réponse en lisant des éléments généraux d'information, retracés dans le *Référentiel en évaluation*. En conséquence, le fait d'établir plusieurs relations, comparaisons, amalgames, entre tous ces documents, nous ont permis d'écartier un assez grand nombre de questions qui nous venaient durant le processus d'analyse. Il ne restait surtout qu'à peaufiner certains éléments, ou encore, à en valider d'autres, en particulier concernant les liens entre les procédés de soins, ainsi que les contenus et d'autres précisions concernant les stages.

4.2 L'entretien semi dirigé

Suivant la nature compréhensive de notre objet d'étude, il semblait important d'avoir directement accès aux enseignantes et aux enseignants de la FP afin qu'ils expliquent ou décrivent les situations évaluatives employées, en plus du contexte dans lequel elles se déroulent. Pour ce faire, l'utilisation de l'entretien semi dirigé représentait un mode à privilégier dans un deuxième temps, après avoir analysé les documents colligés.

Dans le but de raffiner nos analyses, deux temps d'entretiens ont été réalisés. Le premier servait à préciser chaque situation évaluative en tant que telle, indépendamment. Nous voulions en savoir davantage sur les ressources, l'articulation et le contexte des situations évaluatives examinées. Celui-ci a été réalisé après l'analyse documentaire, au mois d'avril 2012. Quant au second entretien, effectué grâce à une discussion focalisée, il servait à identifier les niveaux de complexité présents parmi les procédés de soins utilisés. Ce dernier a été utile vers la fin du

processus, lorsque nous étions rendue à la phase d'interprétation de nos données, à l'été 2013.

Grâce à cette façon de recueillir de l'information, il était possible de demeurer ouvert à la réalité des individus qui participent à la recherche (Paillé, 1991), d'abord en validant certaines questions demeurées imprécises ou sans réponses qui ont émergé de l'analyse documentaire. Ensuite, il devenait possible de rendre compte adéquatement des descriptions faites par les acteurs concernés au sujet de l'objet d'étude, les situations évaluatives et leurs niveaux de complexité.

Considérant qu'il s'agit des acteurs qui interviennent dans les contextes évaluatifs de leur programme de formation, nous pensons qu'ils représentent des interlocuteurs indispensables qu'il faut questionner pour compléter notre analyse.

Plusieurs avantages résident dans l'utilisation de l'entretien semi dirigé. Tel que nous l'avons souligné précédemment, ce mode de collecte de données offre un accès privilégié à l'expérience des personnes qui peuvent nous fournir une richesse de détails et de descriptions des éléments qui composent les situations évaluatives de compétences. Pour ces gens, il s'agit alors d'exprimer verbalement à quoi correspondent les situations évaluatives utilisées dans la pratique.

Bien que l'entretien semi dirigé soit l'un des modes de collecte privilégié et que la parole de l'acteur soit importante, il ne faut pas négliger le caractère spécifique des informations à collecter. En ce sens, la structure semi dirigée de l'entretien nous paraissait un choix judicieux, car elle donne toute la souplesse nécessaire pour réaliser des ajustements, lorsque cela est nécessaire. En effet, ce moyen permet de respecter les caractéristiques et la perspective de l'interviewé, aussi bien que celles de l'intervieweur. Lors des entretiens que nous avons réalisés, nous pensons avoir convenablement utilisé cette méthode de collecte.

Dès le début de l'entretien, nous avons souhaité rendre le participant à l'aise. Nous avons donc expliqué ce qui était attendu de sa part. Nous avons pris soin de faire un retour sur le processus de collecte, afin de situer où nous étions rendue dans la démarche de recherche. Nous avons également indiqué que la participation du personnel enseignant permettait de mieux comprendre ce qui était fait sur le plan de l'évaluation. Aussi, nous avons rappelé que le travail d'analyse réalisé visait à décrire, le plus fidèlement possible, l'objet d'étude. Nous avons également insisté, dès que l'occasion se présentait, pour remercier ces enseignants de la contribution inestimable qu'ils apportaient à ce projet d'études doctorales.

Si nous revenons aux inconvénients potentiels de l'entretien semi dirigé, il nous offre une quantité balisée d'informations appréhendée à partir d'un cadre spécifique. Selon ce point de vue, l'expérience de la personne dépasse le simple contenu de l'entretien (Savoie-Zajc, 2009). De plus, il s'agit d'une photographie prise à un moment donné, d'une manifestation unique (ici et maintenant); cette « image » ne tient donc pas compte de l'évolution de l'objet. Cela signifie que, dans le cadre de cette recherche, nous questionnons les enseignants au sujet des ressources, de l'articulation entre les ressources et du contexte des situations évaluatives employées à un moment donné, dans un programme donné. Ce cadrage situationnel et temporel constituerait vraisemblablement une limite.

Parmi les définitions présentées de l'entretien semi dirigé, nous retenons celle de Savoie-Zajc (2004) parce qu'elle a l'avantage de reprendre plusieurs éléments qui nous semblent cruciaux, dont la qualité de rendre explicite le partage du pouvoir entre le chercheur et le participant à l'étude, l'expertise des individus en présence, ainsi que la dimension collaborative entre les interlocuteurs. Aussi, nous avons pensé que cette définition s'intégrait bien dans le document de présentation de la recherche que nous avons soumis à l'attention des participants à l'étude. Elle se décline ainsi:

Une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (p. 295)

Il va de soi que cette connaissance a été adaptée avec souplesse, en utilisant un vocabulaire accessible pour les participants à l'étude. Pour ce faire, nous avons utilisé avantageusement les mots issus des documents analysés, puis correspondants aux situations évaluatives sanctionnant les compétences.

Dans cette étude doctorale, le canevas d'entrevue initialement construit a été largement modulé parce que les informations recueillies et analysées étaient très riches. En effet, il nous était possible de trouver un grand nombre de réponses relativement aux ressources sollicitées lors de l'évaluation, à l'articulation entre ces ressources, de même qu'au contexte de la situation évaluative. Pour cette raison, nous avons, en cours et à la fin du processus d'analyse, complété un fichier Word contenant ce que nous observions de chacune des situations évaluatives de compétence examinées. Dans l'en-tête de ce document, nous avons inscrit le titre de la compétence et sa durée. Ensuite, nous avons scindé ce document en cinq rubriques. Une première rubrique contenait des remarques et des observations générales nous venant en tête au terme de l'analyse. Les trois rubriques suivantes rassemblaient une synthèse des ressources; de l'articulation entre les ressources; puis des éléments composant le contexte employé dans chacune des situations évaluatives. La cinquième rubrique, sans doute la plus importante, comportait les questions de précision ou d'approfondissement que nous voulions poser aux enseignantes et aux enseignants afin de préciser l'analyse effectuée. C'est d'ailleurs à partir de ces questions qu'a été conduit l'entretien auprès des trois enseignants concernés.

L'entretien semi dirigé nous a semblé un moyen des plus pertinent, car il permettait de reprendre le contenu des situations évaluatives, puis de poser des questions plus ciblées, parce que consécutives aux analyses. Aussi, nous avons laissé de la souplesse aux enseignants pour qu'ils puissent développer un peu différemment

leurs propos, tout en étayant leurs idées. En effet, nous avons pu dans ce contexte, réutiliser le langage de la pratique issu des documents d'évaluation, afin d'éclairer le langage théorique présenté dans le cadre de référence. Il était alors possible de rendre ce langage intelligible pour les actrices et les acteurs, lors des entretiens qui ont suivi l'analyse documentaire.

Notons que pour certaines situations évaluatives, nous n'avons pas eu de question à poser, puisque le matériel analysé s'est avéré suffisamment dense et précis. Pour d'autres situations évaluatives, considérant qu'elles partageaient des similitudes importantes avec une ou plusieurs autres, il n'était pas nécessaire de poser deux ou trois fois la même question aux enseignants. Effectivement, certaines réponses pouvaient être utilisées pour comprendre les ingrédients appartenant à deux, trois, voire davantage de situations évaluatives de compétences différentes.

Au cours de l'entretien, nous avons utilisé certaines techniques permettant à la fois de donner la possibilité aux personnes de s'exprimer avec les mots de leur pratique d'évaluation, tout en nous assurant que les informations transmises restent constamment liées aux objectifs de la recherche. Le moyen privilégié consistait à proposer l'approfondissement de certaines questions. Ensuite, pour raffiner les réponses données à chacune, des reformulations et des questionnements spécifiques ont été utilisés, selon les besoins et le déroulement de l'entretien. De plus, dans le cas où une personne était portée à dévier du thème, nous optons pour l'emploi d'une technique de focalisation (Bacon, 2007). Cette technique peut se traduire en une invitation à reconsidérer un point particulier dont la personne a déjà discuté ou encore, pour approfondir un aspect conceptuel ou de la pratique concernant le sujet discuté.

4.3 Le journal de bord

Dans une recherche de type interprétatif, le journal de bord peut être un outil indispensable pour documenter l'évolution de la recherche sur le terrain et pour

décrire les relations entre les personnes qui collaborent. Pendant toute la durée de notre présence sur le terrain, et tout au long de notre analyse, nous avons tenu un relevé de diverses données à l'aide de cet instrument. Par exemple, des notes personnelles au sujet de l'analyse, des questionnements, ainsi que des relations tissées entre les différentes données. De plus, lorsque nous avons visité les participants sur place, à quatre reprises, nous avons résumé le déroulement et la nature des conversations qui ont eu lieu. Nous avons colligé des données concernant l'accueil sur le site et sur la nature des relations tissées entre nous-même et les personnes participantes. De surcroît, des notes exprimant des réflexions et des prises de conscience pouvant influencer le déroulement de la recherche ont été consignées. Entre autres, des notes reprenant des influences théoriques et conceptuelles ont été révisées. Ces notes permettaient d'avoir en tête les éléments centraux de l'étude et de nuancer ce que nous examinons.

Par ailleurs, le journal de bord s'est montré utile parce qu'il sert en quelque sorte de « mémoire de papier » permettant de se retrouver et de faire le point. Nous y avons d'ailleurs régulièrement référé tout au long de notre recherche. Des dates résultant des moments d'écriture dans le journal de bord permettent d'en repérer les temps de consignation.

5. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

Afin de recueillir les informations indispensables à l'étude des niveaux de complexité de situations évaluatives utilisées par des enseignantes et des enseignants de la FP, notre étude s'est déroulée en cinq étapes. Elles ont eu lieu durant les années 2011, 2012 et 2013.

L'étape initiale consistant à présenter l'étude aux personnes concernées afin qu'elles soient pleinement informées et conscientes de leur implication s'est réalisée au mois de mai 2011. Nous avons effectué une rencontre de sensibilisation dans le centre choisi, dans le but de renseigner les participants quant aux questions de

recherche, à la durée, à la contribution de chacun, de même qu'aux effets potentiels de notre recherche. Dès que les participants ont accepté de participer à notre recherche, nous avons fait compléter un formulaire de consentement, puis nous avons amorcé la collecte des documents d'évaluation utilisés par les enseignants. La conseillère pédagogique nous a offert un important soutien à ce niveau, car c'est cette personne qui nous a donné la possibilité de consulter les 17 épreuves utilisées²⁵.

La seconde phase de la recherche se structurait autour de l'analyse de la documentation collectée, c'est-à-dire des documents utilisés par chaque enseignant au moment de l'évaluation des compétences. Cette analyse s'est réalisée entre les mois d'août 2011 et de mai 2012, dans le but d'enrichir notre compréhension théorique du phénomène à l'étude, pour qu'au final, nous soyons en mesure de compléter le canevas d'entretien. Nous avons donc consacré plusieurs mois à cette analyse documentaire, car le matériel s'est avéré, tel qu'anticipé, passablement volumineux.

Une fois l'analyse documentaire réalisée, lors d'un troisième temps, chaque participant a été rencontré pour l'entretien semi dirigé, durant une période s'échelonnant sur plus ou moins 120 minutes. Notons que l'ordre des situations évaluatives discutées par chaque enseignant n'a pas nécessairement respecté celui dans lequel elles ont été utilisées dans la pratique, puisque chaque enseignant évalue en employant diverses situations évaluatives au cours des différents trimestres s'écoulant à l'intérieur de l'année.

Durant la première entrevue avec Nathan, lorsqu'est venu le moment d'aborder les situations évaluatives employées pour les stages, nous avons invité Claude à se joindre à nous. Ce faisant, les enseignants pouvaient partager leurs compréhensions respectives, au moment de notre échange en triade. Ce premier entretien a duré un peu plus de deux heures. Lors du second entretien, réalisé à quelques jours d'intervalle du premier, nous avons rencontré Gilles. L'entrevue s'est

²⁵ Avec l'autorisation des autorités concernées, à la Société GRICS (BIM) et au MELS.

étalée sur un peu plus de 90 minutes, excluant l'étape de présentation. Nous avons procédé de la même manière que précédemment.

La quatrième étape de la recherche consiste à arrimer les données recueillies lors des entretiens, en complétant l'analyse déjà passablement avancée. Nous avons donc complété les liens entre l'analyse des documents, les propos obtenus d'enseignants et les différents paramètres précisés dans le cadre de référence afin de comprendre de manière plus approfondie le phénomène à l'étude. Les données inscrites au journal de bord ont également été utilisées, en particulier pour revoir les questions soulevées en cours de processus.

Une fois cette phase d'analyse réalisée, nous manquions de précisions concernant les différents procédés évalués, car il ne nous était pas possible d'en déterminer clairement les niveaux. En effet, même après avoir analysé les documents et les entretiens que nous avons réalisés, nous constatons que plusieurs questions demeuraient en suspens telles que: les apprentissages antérieurs indispensables à chaque procédé, le niveau de difficulté d'un procédé par rapport à un autre, l'influence du nombre et de la variété des ressources, etc. Nous sommes, une fois de plus, retournée vers les acteurs en leur posant diverses questions dont celle impliquant de déterminer le niveau de complexité des situations évaluatives. De cette manière, nous pouvions valider ce que nos données permettaient d'observer, tout en poussant davantage les liens que nous établissions. Nous avons alors proposé une forme de schématisation, en présence de ces acteurs, validant ainsi les données écrites que nous avons analysées et les informations qu'ils nous donnaient sur place.

Une fois les données analysées et les interprétations complétées, nous sommes retournée une dernière fois vers les acteurs afin de leur en faire part et qu'ils puissent émettre leurs points de vue, réactions, questionnements, adaptations, au sujet de ce qui a été effectué. Cette dernière étape a eu lieu en fin de parcours, soit au moment de la rédaction de la thèse, en août 2013. Pour ce faire, nous nous sommes

rendue directement sur place, au CFP. Nous avons rencontré les enseignants en deux temps, afin de respecter leurs moments de disponibilité respectifs, puisque le trimestre d'enseignement de l'automne était déjà entamé. Nous avons rencontré Nathan entre 10 h 30 et 12 h. Puis, en p.m., nous avons rencontré Claude et Gilles, entre 13 h et 14 h 30. Nous aurions aimé pouvoir discuter avec les trois enseignants en même temps, car cela aurait permis des échanges et des discussions plus riches entre eux. De plus, cela leur permet de faire des liens, entre eux, lorsque les autres émettent des remarques à haute voix. C'est une chose qui s'est produite en après-midi, lorsque Claude et Gilles entendaient nos propos et y réagissaient sur place.

Pour débiter ce dernier entretien avec les enseignants, nous leur avons d'abord demandé de nous parler des objectifs de recherche que nous poursuivions, cela en faisant appel à leur mémoire. Nous avons démarré la discussion à partir de ce qu'ils expliquaient. Nous avons fait un retour sur le sens du concept de compétence retenu dans la thèse, puis sur les continuums que nous utilisons pour examiner les situations évaluatives. Tel que nous l'avions indiqué au moment de la présentation de la recherche, en 2011, nous sommes revenue sur l'analogie de la radiographie de la situation évaluative, afin de bien comprendre l'objectif de la thèse. Par la suite, nous avons montré les continuums complétés, les configurations globales de chaque situation évaluative, en commençant par les compétences de situation, tout en poursuivant avec les compétences de comportement.

Nous en profitons pour valider leur compréhension au fur et à mesure des explications que nous présentions. Nous avons également pris soin de mentionner qu'ils pouvaient intervenir à tout moment pour clarifier ou pour questionner, le cas échéant.

Finalement, nous avons présenté les interprétations des données de la thèse: les zones d'évaluation, les niveaux de complexité, les paliers et le patron employé dans l'évaluation.

Gilles a d'ailleurs exprimé plusieurs liens très significatifs entre ce que l'interprétation révélait et ce qui se trouve dans la deuxième année de formation du programme SASI, signe qu'il avait très bien saisi le portrait d'ensemble des niveaux de complexité des situations évaluatives analysées. Il a parlé du niveau d'intégration partielle, à l'effet qu'il lui semblait très vaste, couvrant une grande partie de la deuxième année. Enfin, il a souligné que le niveau d'intégration complète lui fait penser à la compétence 31, la dernière compétence de leur programme, moment où la personne intervient, en stage, dans un contexte de soins diversifiés.

D'ailleurs, parmi les liens qu'il a établis à ce moment-là, nous en avons déjà fait mention dans la section de la thèse abordant « Des pistes de travail prometteuses », partie située à la fin du chapitre d'interprétation. Ce type de lien nous conforte dans l'interprétation que nous avons réalisée des zones et des niveaux de complexité présents dans le programme SASI. Car en réalisant ce type de liens, on constate que ces enseignants reconnaissent leur programme et sont en mesure d'inférer des relations que nous ne leur avons pas présentées, mais qui font bel et bien partie de la thèse. Par ailleurs, Claude et Gilles nous ont signifié que le fait d'analyser les situations évaluatives de la deuxième année, dû à la présence de huit stages, revêt un défi encore plus grand, parce que sans doute plus complexe à interpréter.

En recourant à ces entretiens finaux avec les enseignants, il nous était possible de présenter le résultat de nos analyses et de notre interprétation. Nous avons, ce faisant, recueilli les impressions, les questionnements et les demandes de précision. Cette étape de validation constitue la cinquième et dernière effectuée en concomitance à la rédaction finale de la thèse.

6. DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES

Procéder à l'analyse des données, c'est partir à la découverte des liens entre des faits accumulés afin d'en saisir le sens (Savoie-Zajc, 2004). Dans la recherche en

cours, notre analyse vise à répondre avec précision à la question suivante: Quel est le niveau de complexité des situations évaluatives de compétences utilisées par des enseignantes et des enseignants de la FP au secondaire? Pour ce faire, nous avons examiné spécifiquement chacun des éléments de cette complexité – ressources, articulation, contexte – afin d’en extraire les facettes distinctives.

Pour rendre compte de ces trois dimensions, nous avons procédé à une analyse thématique de contenu des documents supportant l’évaluation. Nous avons ensuite réalisé des entretiens avec le personnel enseignant de la spécialité ciblée, le programme SASI, pour préciser l’analyse effectuée à partir des données écrites.

6.1 L’analyse des documents d’évaluation, des entretiens et du journal de bord

Dans notre recherche, l’examen documentaire s’est réalisé par l’entremise d’une analyse thématique de contenus latents, car elle a pour fonction « [...] le dévoilement d’une détermination, d’une signification ou d’une structure cachée, non évidente [...] » (Van der Maren, 1996). Cette analyse a débuté en utilisant une clé de lecture fournie par le cadre de référence, soit les trois grandes catégories représentatives de la complexité des situations évaluatives: les ressources, l’articulation entre ces ressources et le contexte. Suivant ces catégorisations, nous avons ensuite opté pour la stratégie d’analyse interprétative, une sous-catégorie de l’analyse des contenus latents, afin de rendre compte des indications fournies dans les documents utilisés en support à l’évaluation. En fait:

[l]’analyse interprétative procède en comparant le discours à analyser avec un modèle ou une fiction idéale issue de l’orientation théorique à laquelle le chercheur adhère. On y considère que le discours à analyser n’est qu’une surface sous laquelle un autre message se cache (le contenu latent) et peut être compris, à condition d’appliquer à la lecture de cette surface une grille ou une clé d’interprétation. (*Ibid.*, p. 410)

Or, tel que l'indique cette définition, nous avons d'abord effectué une lecture dite flottante, afin de repérer les passages offrant des signes de la trame théorique développée dans le cadre de référence. Nous recherchions donc des éléments textuels interprétables à partir des trois catégories initiales. En parallèle, nous voulions établir des relations entre ces éléments de surface et l'ensemble des textes soumis à l'analyse. Enfin, l'analyse du texte a été complétée lorsque nous aurons trouvé les éléments permettant de faire correspondre « l'organisation des cases majeures du texte, soit sa structure, avec le modèle latent théorique à dévoiler » (*Ibid.*, 1996, p. 411). Le modèle dit « latent » a permis d'enrichir les cases plus générales fournies dans le cadre de référence, c'est-à-dire les ressources, l'articulation entre les ressources et le contexte. En quelque sorte, cette analyse interprétative nous a fourni des clés plus précises et détaillées permettant de modifier, sinon de restructurer le canevas d'entrevue. En fait, ce canevas ne nous paraissait plus pertinent dans la forme qu'il avait prise au moment de sa conception. En modulant le guide d'entretien de la sorte, nous avons pu approfondir le phénomène à l'étude en cherchant à recueillir des précisions supplémentaires quant à ce que nous avons extrait de l'information présente dans les documents évaluatifs.

6.2 Des écueils auxquels il faut demeurer alerte

Selon Van der Maren (1996), lors de la démarche d'analyse documentaire, il faut être conscient des écueils qui guettent l'analyste. D'abord, le chercheur devrait éviter toute forme de projection, en ce sens que l'analyste sélectionne la théorie interprétative en la calquant sur sa propre expérience. L'autre danger qui guette l'analyste consiste à forcer:

[I]e parallélisme entre le texte et la fiction théorique, soit en attribuant au texte des traits de la théorie qu'il ne partage pas, soit en soustrayant du texte les éléments dont la théorie ne peut pas rendre compte. (p. 412)

Au moment de l'analyse, nous avons été très attentive à ces écueils. D'ailleurs, certains indices permettent d'affirmer que nous avons été en mesure de les

amoindrir. Par exemple, nous nous sommes, tout au long de l'analyse, posé différentes questions au sujet de ce que nous découvrons. Nous prenions bien soin de noter ces questionnements, au fur et à mesure, afin d'en conserver les traces. Aussi, à chaque fois que nous effectuions des choix, nous ressentions toujours la nécessité de les appuyer par une ou plusieurs justifications. D'autre part, signalons qu'au terme de l'analyse, nous obtenons des « produits », des configurations assez différentes de ce que nous avons imaginé au départ, en étant davantage multiformes que ce qui avait été anticipé d'un point de vue théorique, en prenant pour appui le cadre de référence. Nous avons d'ailleurs dû préciser certains continuums permettant de rendre compte du niveau de complexité des situations évaluatives analysées.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens ne s'est pas déroulée de la même façon que ce fut le cas pour l'analyse documentaire, les entrevues nous ayant davantage permis de valider ou de compléter l'interprétation des traces écrites analysées. Pour y parvenir, à la différence de l'analyse des documents, les questions posées lors des entretiens étaient beaucoup plus précises, ceci étant justement dû à l'approfondissement déjà important de l'objet de notre recherche.

Cette analyse et l'interprétation des données nous ont également permis de constater qu'il manquait certaines informations concernant les procédés de soins. Nous avons heureusement pu, durant un entretien subséquent, recueillir d'autres informations auprès des enseignants, permettant de déterminer plus clairement comment les procédés s'agencent les uns par rapport aux autres dans la séquence de formation et d'évaluation.

Concernant l'utilisation des journaux de bord, elle s'est également avérée pertinente tout au long du processus, car nous y avons référé jusqu'à la rédaction finale de la thèse. Les commentaires, les prises de conscience, les réactions, voire les pistes d'interprétations intégrées à cet instrument de collecte de données, nous ont permis à la fois de préciser l'analyse, de tisser des liens lors de l'interprétation des

données, ou d'apporter des éléments d'éclairage à l'ensemble du processus de recherche. Toutes ces justifications donnent à penser que les écueils anticipés ont en grande partie été contrôlés.

6.3 Le codage des données présentes dans les documents analysés

Avant d'entreprendre l'analyse et le codage des données comme tels, la première étape consiste à ce que les données brutes soient converties en données de recherche. Nous n'avons pas eu à les convertir ainsi, puisqu'elles étaient déjà, pour la très grande majorité d'entre elles, disponibles en format Word. En ce sens, l'utilisation de fichiers électroniques a permis une économie de temps, tout en diminuant les risques d'erreurs de saisie. Un seul document nous a été acheminé en format papier. Nous avons alors reproduit celui-ci sur le même type support que les autres, en format Word.

Notons aussi que les données jugées confidentielles ont été acheminées par l'entremise d'un site sécurisé, dont l'accès n'était possible qu'à l'aide d'un mot de passe. Au moment de leur réception, nous avons intégré ces documents à une base de données intitulée « Épreuves SASI » afin de les distinguer des données provenant d'entretiens. Aussi, pour faciliter le classement de la documentation dans notre répertoire informatique, nous avons identifié différents fichiers portant les titres et numéros de chaque compétence, en intitulant par exemple: C1 Métier et formation.

Par ailleurs, bien que nous souhaitions utiliser un logiciel informatique pour nous appuyer dans la démarche amorcée, nous avons plutôt opté pour une analyse effectuée manuellement. Dans les faits, l'utilisation de NVivo, un logiciel d'analyse de données qualitatives, ne nous a pas semblée probante pour bien rendre compte des données que nous avons à traiter. En fait, nous avons besoin de considérer tous les paramètres de la complexité, en concomitance. Par exemple, lorsque nous voulions comprendre l'« articulation » qui existait entre les ressources, nous avons besoin de référer aux « ressources » qui étaient sollicitées, au « contexte » et à la « modalité »

qui était employée dans la situation évaluative. La même chose se produisait, peu importe la dimension de complexité que nous avons à analyser. En ce sens, chacun des éléments de la situation évaluative ne pouvait être pris isolément, puisqu'une dimension de cette complexité influençait l'autre, sous une forme de système.

Bien que nous ayons reçu une grande partie de la documentation en format électronique, il nous est apparu plus commode de faire imprimer ce matériel brut, afin de le consulter en format papier. Cela nous donnait la possibilité d'y inscrire des annotations, dès que cela s'avérait nécessaire ou pertinent.

6.3.1 *Les étapes de l'analyse documentaire*

Cette section de la thèse montre les différentes étapes d'analyse effectuées dans le cadre de la recherche doctorale produite. Ces étapes passent de l'appropriation du matériel brut, à des données analysées, présentées sous la forme de représentations particulières des niveaux de complexité des situations évaluatives.

6.3.1.1. Une première phase d'analyse: appropriation des données documentaires. Notre analyse a débuté en examinant les documents colligés (documents d'évaluation – cahier du candidat et guide de l'enseignante ou de l'enseignant, programme d'études, *Référentiel en évaluation*) par le biais d'une analyse thématique de contenu. Ce type d'analyse « procède de traces mortes, de documents de toutes sortes, pour observer des processus vivants: la pensée humaine dans sa dimension sociale. » (Sabourin, 2009, p. 416)

Lors de l'analyse, nous avons d'abord effectué des lectures successives des documents que nous avons en notre possession. Nous avons débuté par les cahiers du candidat et de l'examineur, tout en effectuant des lectures dans le programme d'études, ainsi que dans le *Référentiel en évaluation* (2010b). Nous avons, parallèlement à ces lectures, conçu un premier tableau que nous avons scindé en trois lignes ou thèmes principaux, correspondant aux continuums proposés dans le cadre

de référence: ressources internes et externes (nombre et variété), articulation, contexte. Dans le tableau 7, nous retrouvons, dans le haut, le titre de la compétence, l'identification du type de compétence (de situation ou de comportement) et le nombre d'heures de la compétence. Aussi, lorsqu'il s'agissait de compétences de *situation*, nous avons pris soin d'identifier chacune des phases d'information, de réalisation, de synthèse, appartenant à la compétence. Sous chacune de ces phases, il nous a été possible d'identifier chaque tâche composant les fiches de travail fournies aux élèves. Il nous semblait très important de conserver intacte la logique ministérielle des compétences de « situation », identifiée dans le programme d'études et qui se transpose dans les situations évaluatives, puis dans les tâches correspondant à chaque phase. Nous visons ainsi à rendre compte le plus fidèlement possible des données que nous avons à analyser et à comprendre.

Tableau 7
Première étape d'analyse

Compétence 1: Se situer au regard du métier et de la formation (30 heures)							
Compétence de situation							
	Phase 1: information					Phase 2 et phase 3: Réalisation et synthèse	Phase 3: synthèse
Ressources Internes et externes							
Articulation							
Modalité (moyen)	Fiche de travail no 1	Fiche de travail no 2	Fiche de travail no 3	Fiche de travail no 4	Fiche de travail no 5	Fiches de travail no 6 et 7	Fiche de travail no 8
Contexte							

Pour tenir compte de la modalité utilisée, nous avons ajouté une autre ligne à notre tableau, que nous avons intitulée « Modalité » (moyen). Nous avons également eu recours à diverses stratégies nous permettant de visualiser, en un seul coup d'œil certaines informations présentes dans notre tableau, comme les encadrés doubles ou la couleur.

À la base, dans ce premier exercice d'analyse, il s'agissait de porter un premier regard sur les trois éléments qui ressortaient des situations évaluatives observées, à partir des éléments inscrits au cadre de référence: les ressources, l'articulation entre ces ressources, puis le contexte qui était utilisé. Cette façon de procéder, pour le premier temps de l'analyse nous a permis, grâce à un exercice de classement, de nous approprier le contenu du matériel dont nous disposions.

Durant ce premier dépouillement, nous avons relevé des éléments, des mots-clés qui nous semblaient importants. Il nous est alors apparu de plus en plus clair que nous avions besoin d'apporter des précisions aux indications concernant les ressources internes fournies au cadre de référence. Pour cela, nous nous sommes construit un tableau en y plaçant des définitions issues du cadre de référence, tout en les bonifiant de certaines autres définitions pour en comprendre les subtilités. De plus, en ce qui concerne l'« articulation » pouvant exister entre les ressources, nous avons dû utiliser deux taxonomies nous permettant d'en rendre compte. Ces deux taxonomies ont été employées uniquement pour les situations évaluatives référant à des ressources cognitives. Pour les situations évaluatives de procédés, nous avons classifié chaque tâche de la procédure en fonction du type de ressource sollicitée: cognitive, motrice, affective et sociale, afin d'examiner de quoi elles se composaient précisément (annexe H).

Tout au long de cette démarche d'analyse, nous avons besoin de traduire ce que nous trouvons dans la documentation, sur chacun des continuums représentatifs de la complexité des situations évaluatives (ressources, articulation, contexte). De cette manière, nous ne perdions jamais de vue nos objectifs spécifiques visant à décrire chaque paramètre de la complexité. De plus, nous avons le souci de mettre chaque élément en relation l'un avec l'autre, afin de déterminer l'image globale, la configuration de la situation évaluative présentée (ressources, articulation, contexte), puis, éventuellement, d'établir les niveaux de complexité de ces situations évaluatives lorsque comparées.

6.3.1.2. Une deuxième phase d'analyse documentaire: approfondissement.

Au fur et à mesure que nous progressions dans l'analyse, nous avons senti le besoin de construire un tableau afin de mieux percevoir et distinguer les catégories de ressources internes (continuum ressources) qu'il était possible de retrouver dans la documentation que nous avions à traiter. Ce tableau nous a servi de référence pour préciser le type de ressources devant lequel nous nous trouvions. Pour ce faire, nous avons reconsidéré le cadre de référence, repris les concepts qui y étaient présentés, puis précisé ou défini d'autres concepts à l'aide, entre autres, du dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), des écrits de Tardif (2006), de Scallon (2004), de Raynal et Rieunier (2005), et de Morandi et La Borderie (2006)

Ensuite, pour ce qui concerne le continuum déterminant l'articulation entre les ressources, ou l'exigence reliée à la tâche ou des tâches demandées à l'élève à l'intérieur de la situation évaluative, nous nous sommes tournée vers des taxonomies diverses, afin de voir si ce que nous possédions comme données pouvait s'apparenter à ce que certains auteurs ont conçu. Nous en avons retenu deux, car il était possible d'effectuer plusieurs correspondances entre ce que nous avons découvert dans les données et les exigences cognitives référant à ces deux taxonomies. Il fallait également que ces taxonomies puissent laisser voir une forme de complexification de l'activité de l'élève, en termes d'articulation ou d'exigence de la tâche, car c'est ce que les données montraient. À titre d'exemple, pour certaines données, nous retrouvions des tâches demandant à l'élève de « nommer » ou « d'identifier » quelque chose, activités faisant appel surtout à la mémorisation de connaissances. Celles-ci ne semblaient pas de même nature, ni de même niveau qu'« analyser » ou « comparer » des éléments entre eux, ce qui suggère une exigence différente sur le plan cognitif.

La taxonomie de Bégin (2008) a été employée pour rendre compte de l'articulation des ressources dans l'évaluation des compétences de situation. Cette décision émane de l'analyse qui a été réalisée, puisque l'on observait des activités cognitives de traitement et des activités cognitives d'exécution. En fait, dans les

compétences de « situation », l'évaluation était effectuée en concomitance à l'apprentissage réalisé. Nous émettions alors l'hypothèse qu'il s'agissait d'une sorte d'évaluation où deux fonctions se chevauchaient: l'aide à l'apprentissage (évaluation formative) et la reconnaissance de la compétence (sanction). D'ailleurs, pour confirmer cette hypothèse, nous avons retracé, tout en poursuivant notre analyse, dans la rubrique « Renseignements généraux » du Référentiel en évaluation (MELS, 2010b), l'indication suivante, soit « L'évaluation de la participation de la candidate ou du candidat, porte sur les données recueillies à certains moments du déroulement des activités d'apprentissage en référence à la fiche d'évaluation. » (p. 7). Aussi, pour nous assurer de la signification de cette phrase dans la pratique courante de l'évaluation en salle de classe, nous avons conservé une question référant à ce thème lors des entretiens, en référence aux compétences de « situation ».

En plus de l'utilisation de la taxonomie de Bégin (2008), nous avons employé celle de Bloom (1969) pour l'analyse des situations évaluatives représentant certaines compétences de « comportement », soit celles comportant une épreuve écrite. C'est alors que la taxonomie de Bloom a été employée pour exprimer les types de ressources cognitives repérées dans chacune des tâches de ces situations évaluatives.

En ce qui a trait aux situations évaluatives des procédés de soins, nous n'avons pas employé les taxonomies de Bégin et de Bloom. En réalité, puisqu'il s'agissait d'une application pratique, nous avons repris l'ensemble des étapes de chaque procédé, que nous avons classées dans un tableau. Puisque ces procédés ne réfèrent pas exclusivement à des ressources cognitives, ces taxonomies ne nous semblaient plus véritablement pertinentes. Nous avons alors classé chaque étape des procédés selon des dimensions de la connaissance: cognitive, motrice et perceptive, sociale et affective (Roegiers, 2007). Nous avons donc vu que chaque procédé comprenait l'ensemble de ces dimensions, mais à des degrés variables de l'un à l'autre. Malgré l'usage de ces classifications, il ne nous était pas possible de

déterminer des niveaux de complexité des situations évaluatives, car plusieurs informations étaient manquantes, en particulier concernant les apprentissages antérieurs, ainsi que les exigences particulières de chaque procédé évalué. Par ailleurs, considérant que nous ne sommes pas spécialiste du domaine, il était périlleux de nous engager dans l'interprétation des niveaux de complexité des procédés de soins sans avoir recours aux enseignants impliqués dans l'évaluation.

En ce qui a trait aux ressources, à l'articulation, ainsi qu'au contexte des deux stages analysés, nous avons procédé encore différemment. Nous avons repris l'ensemble des indications fournies dans les épreuves, dans le *Référentiel en évaluation*, ainsi que dans le programme d'études. Nous avons alors conçu deux grands schémas reprenant l'ensemble de ces informations. Nous avons regroupé ces informations en différents blocs correspondant aux grandes tâches des stages. Ensuite, nous avons ajouté tous les liens qu'il était possible de réaliser entre les compétences vues préalablement et les stages. Ces ajouts ont été faits en tenant compte des précisions mentionnées dans le programme d'études de cette spécialité. Nous avons également pris soin d'intégrer à ce schéma les règles de verdict et les critères de performance indiqués dans les documents consultés. Ces schémas nous ont permis de compléter nos continuums sur lesquels se distribuent les grandes tâches de ces stages.

6.3.1.3. Une troisième phase d'analyse documentaire: des positionnements sur continuums. Une fois les codages réalisés, nous avons alors repris ces données que nous avons situées sur des continuums: les ressources, l'articulation, et le contexte. Nous avons ainsi obtenu différentes images, des configurations particulières des situations évaluatives.

6.3.2 Les étapes de l'analyse des entretiens

Une seconde étape vise à analyser chacun des entretiens concernant les situations évaluatives selon les paramètres centraux de la complexité. À cette étape,

nous avons davantage précisé les informations extraites de l'analyse documentaire. Nous avons donc voulu approfondir les différents éléments de complexité (ressources, articulation, contexte) qu'il nous a été donné de comprendre à la suite de l'analyse des épreuves, des situations évaluatives, des tâches, que nous avons consultées.

Durant l'étape quasi finale d'analyse, nous avons faits certains croisements entre les entretiens réalisés en avril 2012 et l'analyse documentaire effectuée préalablement. Cela nous semblait indispensable pour de compléter notre compréhension globale de chaque continuum représentant les situations évaluatives. Nous apportions des précisions ou nous modulions, le cas échéant. Cet exercice était assez simple pour ce qui concerne les compétences de situation, ainsi que les situations évaluatives de connaissances. Avec les entretiens, nous validions davantage si notre première analyse était la bonne.

Pour l'interprétation des procédés de soins, c'est différent. Nous avons besoin des enseignants pour en préciser les niveaux de complexité. Au préalable, nous avons examiné, à l'aide des informations contenues dans les épreuves, les ressources, les articulations entre ces ressources, ainsi que le contexte. Nous avons consigné ces informations dans plusieurs grilles, chacune correspondant à un procédé. Une fois sur place, pour interroger les enseignants à ce sujet, nous avons repris ces grilles. Nous avons demandé aux enseignants de discuter entre eux, puis construit une schématisation référant à leurs propos. Ce schéma permettait de structurer l'information donnée, puis de valider immédiatement cette construction avec eux. Cette étape constituait pour nous une autre forme d'analyse. C'est grâce à ce moyen que nous avons extrait les particularités des procédés de soins évalués. Nous étions ainsi en mesure de déterminer l'organisation des procédés entre eux et de voir comment ils se positionnent pour l'évaluation, en termes de niveaux de complexité.

En ce qui a trait aux entretiens au sujet des stages, ils nous ont passablement éclairée quant aux ressources employées par les élèves, ainsi qu'à l'accompagnement donné par les enseignants pour mener l'évaluation de sanction de ces compétences. Nous avons ainsi été en mesure de discuter de particularités, mais aussi des grandes différences qui existent entre chacun de ces deux contextes d'évaluation. Ce faisant, cela nous a permis de valider et d'approfondir notre analyse documentaire et notre compréhension des caractéristiques des deux stages, en vue de leur octroyer des niveaux de complexité.

6.4 La scientificité de la recherche

Dans la recherche poursuivie, différents moyens sont nécessaires pour assurer la scientificité de la recherche. Or, selon la position épistémologique qualitative/interprétative que nous adoptons, nous recourons à différents critères de rigueur scientifique (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 2000). Aussi, pour répondre à cet impératif, nous discutons tour à tour des critères de crédibilité, de transférabilité et de fiabilité appliqués à la recherche.

La crédibilité répond à la question: peut-on faire confiance aux résultats issus de cette recherche? En d'autres mots, la recherche est-elle crédible? Pourtois et Desmet (1988) précisent en disant: « quelle confiance peut-on avoir dans la qualité et la quantité d'observation prélevées dans cette recherche? »

Or, pour répondre au critère de crédibilité dans le cadre de notre recherche, nous effectuons une confrontation que l'on pourrait qualifier de systématique entre les interprétations faites et les observations réalisées. En somme, il s'agit d'un mouvement de va-et-vient entre la collecte, l'interprétation et l'analyse des données. Au départ, nous utilisons un cadre de référence à partir duquel certaines assises théoriques sont esquissées. Par la suite, nous recueillons des documents évaluatifs auprès des différents acteurs de la FP en vue de les analyser à partir de ce cadre initial. De cette analyse émane une première interprétation qui, dans une étape

subséquente a été confrontée à ce que les enseignants comprennent de la situation évaluative. Il s'agit là d'une première validation par les participants. Ensuite, une fois les entretiens réalisés puis analysés selon les paramètres méthodologiques retenus, une interprétation a été présentée aux participants afin qu'ils puissent la valider. En définitive, ces mouvements contribuent au critère de crédibilité de la recherche en laissant une grande place aux participants, c'est d'ailleurs ce qui contribue à sa plausibilité (Savoie-Zajc, 2000). En ce sens, nous pensons que les acteurs de la pratique peuvent apprécier, puis confirmer ou infirmer les interprétations et les descriptions reconstruites de leur réalité.

De plus, toujours pour répondre à ce critère de crédibilité, nous soutenons que le fait de prélever des documents représentatifs de situations évaluatives offre une certaine garantie de qualité des sources, car elles constituent des données objectives pouvant faire l'objet d'une première analyse. En effet, les enseignantes et les enseignants documentent généralement les évaluations qu'ils effectuent. Ces documents représentent alors des traces tangibles des situations évaluatives utilisées dans leur pratique. En plus, puisque le *Référentiel en évaluation* comporte plusieurs caractéristiques similaires aux évaluations de sanction, cela constitue de notre point de vue un autre indicateur de crédibilité, car il nous est possible de valider certaines informations en combinant les indications incluses dans ces deux documents.

Par ailleurs, notre présence ponctuelle et récurrente dans les lieux de la pratique représente un autre élément assurant la crédibilité. En effet, considérant le fait que nous étudions un grand nombre de situations évaluatives appartenant à un programme donné, le processus de collecte et d'analyse a nécessité un temps considérable de communication et de présence sur le site, en plus d'avoir échangé quelques courriels pour valider une ou des informations ponctuelles, le cas échéant. Aussi, grâce à l'analyse combinée de plusieurs documents, nous avons été en mesure de nous imprégner de la « culture d'évaluation » propre à ce milieu de pratique, en plus de la traduire lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Plus

précisément, ce temps d'imprégnation était dédié à colliger des documents, à rencontrer les participants, à analyser la documentation, à réaliser des entretiens avec les enseignants, puis à retourner faire deux validations sur place. C'est ce qui constitue, selon Pourtois et Desmet (1988), une validité de signifiante des interprétations. Pour ce faire, nous avons fait rapport aux participants de nos interprétations concernant les situations évaluatives qu'ils ont utilisées. Nous leur avons présenté nos interprétations oralement, puis demandé d'expliquer si ce qu'elles contiennent correspond bien à leur réalité. Lors d'un échange en présence, nous avons recueilli les feedbacks et les propositions d'ajustement mentionnés par les enseignants, propositions que nous avons ensuite intégrées à la thèse, en particulier concernant les niveaux de complexité des procédés de soins.

Au surplus, en réalisant ce processus de collecte, d'analyse et de validation, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes représentant un autre moyen d'assurer la crédibilité en recherche. L'étude de cas, qui représente l'approche de recherche que nous avons préconisée, offre la possibilité d'opter pour un ensemble de méthodes de collectes de données. Ce faisant, nous répondons à l'objectif de triangulation, car elle désigne une « stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes ou des personnes » (Savoie-Zajc, 2000, p. 194). En ce sens, ces sources permettent la vérification et la corroboration parce qu'elles offrent la possibilité de combler les lacunes ou les biais présents dans chaque méthode prise individuellement (Roy, 2009). Dans notre recherche, l'utilisation de documents, d'entretiens, et le retour aux participants en constituent des exemples parce que nous croisons les informations issues de ces différentes modalités. En complémentarité, les données issues du journal de bord contribuent à la crédibilité et à la cohérence internes (Mucchielli, 2004, 2009) parce qu'il documente l'évolution de la recherche sur le terrain et peut décrire les relations entre les personnes qui collaborent. De plus, en revoyant les notes prises dans le journal de bord, le chercheur

peut reconstituer certains raisonnements qui ont contribué aux décisions méthodologiques. Dans un tel contexte, comme le souligne Cellard (1997):

La qualité et la validité d'une recherche tiennent quant à elles en bonne partie aux précautions d'ordre critique prises par le chercheur. Mais surtout, c'est la qualité de l'information, la diversité des sources utilisées, des corroborations, des recoupements qui donnent sa profondeur, sa richesse et sa finesse à une analyse. (p. 261)

Ensuite, nous pensons que le critère de transférabilité a pu être respecté grâce à une description riche des situations évaluatives de compétences, tout en respectant les dimensions de confidentialité auxquelles nous sommes soumise. Ce qui permet à un utilisateur externe, s'il le souhaite, de questionner la correspondance entre le contexte décrit dans la présente étude et le contexte réel référant à la complexité des situations évaluatives. De cette façon, nous rendons compte d'une présentation détaillée du cas étudié. Pour ce faire, nous déclinons les critères d'échantillonnage employés, les particularités du contexte dans lequel "habitent" le programme et les participants sélectionnés pour la présente étude. Nous précisons ensuite la place des situations évaluatives à l'intérieur du programme en les faisant correspondre au participant qui les emploie. De plus, nous offrons une description des participants à la recherche grâce aux caractéristiques sociodémographiques incluses dans un petit questionnaire. De cette façon, nous sommes assurée que ces éléments contribuent à clarifier la démarche de recherche, donnant la possibilité de voir si les résultats peuvent s'étendre à d'autres contextes.

Enfin, en ce qui a trait à la fiabilité, ce critère touche particulièrement « l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur ». (Pourtois et Desmet, 1988, p. 122) À ce chapitre, des précisions concernant l'orientation épistémologique de la chercheuse, l'explicitation détaillée de toute la démarche méthodologique, des procédures utilisées lors de la collecte jusqu'à l'analyse des données représentent des moyens de répondre à ce critère. De cette manière, nous visons la transparence et l'impartialité, deux attributs permettant de ne considérer que

les données objectives. Par ailleurs, pour satisfaire le critère de fiabilité, nous avons rédigé un journal de bord tout au long de la collecte de données. Ce dernier permettait de consigner plusieurs éléments (événements, questionnements, étapes, pistes d'interprétation, etc.) jugés importants et offrant « de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. » (Savoie-Zajc, 2000, p. 195-196). Le journal de bord permet également de limiter certains biais relativement à l'interprétation des événements qui surviennent. Par ailleurs, certaines descriptions d'environnements inscrites au journal de bord aident à contextualiser la recherche, en particulier lorsque nous questionnions différents aspects présents dans les situations évaluatives, puis que nous découvrons des réponses dans le programme d'études ou dans le *Référentiel en évaluation*.

7. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Puisque l'on a utilisé un mode de collecte qui nécessite l'établissement d'une relation basée sur la confiance mutuelle entre le chercheur et le sujet au moment de la collecte des données, nous pouvons présumer que la recherche n'est pas dépourvue de risques. Dans le but de minimiser ces risques, nous présentons les différentes mesures prises pour assurer le respect de l'intégrité et de la dignité humaines des personnes avec lesquelles nous collaborons.

Dans notre étude, pour rassembler les éléments d'ordre éthique qui encadrent cette préoccupation, nous utilisons un formulaire de consentement libre et éclairé, détaillé en fonction de la Politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Il a été présenté aux sujets lors de la rencontre de sensibilisation (étape 1) au mois de mai 2011, en prenant soin de bien expliquer chacune des dimensions et de répondre aux questions des participants. Un exemplaire de ce formulaire est présenté en annexe C. Les principaux éléments décrits dans ce formulaire concernent la nature de la participation attendue des sujets, la confidentialité et la protection de l'anonymat, les avantages et les inconvénients découlant de cette participation, ainsi que la liberté

d'engagement de la personne. Par ailleurs, il y a un risque quant à la divulgation du contenu des épreuves que nous analysons. Il convient donc de conserver confidentiel le contenu des épreuves, tout en effectuant une certaine forme de censure quant aux propos des enseignants utilisés dans la thèse, afin qu'ils ne puissent subir un quelconque préjudice.

La confidentialité et la protection de l'anonymat sont assurées grâce à diverses précautions. Notons le fait que seule la chercheuse a travaillé à l'analyse et aux retranscriptions des entretiens, ce qui limite la diffusion des données brutes. En ce qui concerne les informations nominales, elles ont été retirées de la version papier et remplacées par des pseudonymes, empêchant de relier l'information aux personnes.

Par ailleurs, les données informatiques ou numériques n'étaient accessibles qu'après confirmation d'un mot de passe ou conservées sous clé durant toute la durée de la recherche. Ces informations sont utilisées à des fins de recherche uniquement.

Aussi, toute information transmise par le participant et permettant de l'identifier, est exclue de toute forme de communication faite par la chercheuse. Les renseignements concernant les participants à la recherche seront conservés pour une durée maximale de cinq ans puis seront détruits de façon sécuritaire par la suite.

En ce qui touche les risques et les inconvénients découlant de la participation au projet de recherche, ils nous apparaissent relativement minimes. De plus, dans le but de rassurer les participants, la chercheuse a assuré une disponibilité accrue pour répondre aux interrogations pouvant survenir en cours de processus.

Les inconvénients sont liés au risque de préjudice quant à la divulgation du contenu des épreuves par les enseignants, ainsi qu'au temps requis pour participer à l'étude, ce qui peut correspondre à plus ou moins une heure pour l'entretien initial, une entrevue semi dirigée de plus ou moins 120 minutes. Enfin, deux consultations ultérieures pour validation ont eu lieu, ce qui a exigé un moment pour préciser la

nature des liens qui existent entre les différents procédés de soins. Cet entretien en présence des trois enseignants a duré un peu plus d'une heure. Dans un autre moment, nous avons réalisé une présentation, en vue de susciter la réflexion et l'analyse des informations présentées. Ce fut l'étape de diffusion des résultats de la thèse aux principaux acteurs impliqués dans le processus: les trois enseignants.

Quant aux bénéfices que comporte la participation à cette recherche, ils se comptent davantage en termes qualitatifs. Dans un tel contexte, les participants ont la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir à la complexité des situations évaluatives qu'ils emploient, en considérant les niveaux que nous leur avons attribués. De plus, les personnes se sont montrées très intéressées à connaître un ensemble de descriptions de situations évaluatives composant leur programme d'études et les liens que nous avons pu tisser entre chaque compétence dans le chapitre d'interprétation. Par ailleurs, ces personnes contribuent à l'avancement des connaissances dans le champ d'études touchant l'évaluation des compétences.

Les résultats découlant de la présente recherche font et feront l'objet de publications spécialisées ou non, de communications dans des colloques ou des congrès scientifiques et professionnels. Certains résultats pourraient être utilisés dans le cadre de formations ou auprès de différents auditoires intéressés, entre autres auprès d'enseignantes et d'enseignants de la FP, à l'intérieur de la formation des maîtres ou lors de présentations ponctuelles réalisées dans les Centres où le personnel en ferait la demande.

Pour résumer, notre dispositif méthodologique s'appuyant sur différents modes de collecte de données, nous a permis de mettre au jour les configurations des situations évaluatives examinées. Ces configurations, rappelons-le ciblent les ressources, l'articulation, ainsi que le contexte de la situation évaluative. Le chapitre suivant, le cinquième, présente l'analyse des données recueillies nous permettant d'atteindre à cette finalité.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des données. Nous procéderons en deux temps pour assurer une compréhension maximale des éléments qui en font partie. D'abord, nous reprenons les deux logiques appartenant aux deux catégories de compétences composant les programmes de la FP: les compétences de *situation* et de *comportement*. Ces deux logiques constituent, en quelque sorte, des éléments contextuels à mettre en évidence, et qui caractérisent le cas que nous étudions.

Ensuite, en considérant la logique appartenant à chacune de ces compétences, nous exposons, puis illustrons sous chacune, les diverses configurations des situations évaluatives examinées. Pour ce faire, nous reprenons tour à tour les quatre objectifs spécifiques de cette recherche, car ils sont liés aux continuums développés dans notre cadre de référence. Rappelons-les:

- Décrire les ressources internes et externes sollicitées par la situation évaluative proposée, tant du point de vue quantitatif que qualitatif;
- Décrire l'articulation ou les articulations qui existent entre les ressources de la situation évaluative employée;
- Décrire le contexte dans lequel se déroule la situation évaluative;
- Déterminer les configurations des situations évaluatives à partir de ces descriptions.

Précisons que, pour rendre compte de l'analyse des données, nous ne reprenons pas l'ensemble des situations évaluatives examinées. Nous procédons plutôt par regroupements de configurations des situations évaluatives qui présentent de grandes similitudes.

1. LES SITUATION EVALUATIVES DE LA PREMIERE ANNEE DE SASI

Afin de placer un accent particulier sur les différentes configurations de complexité révélées par l'analyse, nous avons regroupé l'ensemble des situations évaluatives étudiées dans cette recherche en cinq grandes catégories, référant à cinq configurations distinctes. Précisons que ces configurations sont fortement liées au type d'épreuve utilisé au moment de l'évaluation ainsi qu'à l'objet sur lequel porte l'évaluation.

Dans le tableau 8, les configurations sont rassemblées en cinq sous-ensembles. Nous nommons, dès le début de ce chapitre, chacune des configurations émanant de notre analyse. Par la suite, nous en distinguons tour à tour les particularités en termes de ressources, d'articulations, puis de contexte.

Le premier regroupement présenté dans le tableau 8 prend l'appellation de « configuration séquentielle et cumulative apprentissage/évaluation ». En fait, ce type de configuration correspond aux situations évaluatives appartenant aux compétences de situation, soient celles portant les numéros 1, 2, 3, 5 et 6.

Les autres configurations sont issues des compétences de comportement. Nous avons nommé la deuxième, « configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées ». Ce sont des situations évaluatives issues des compétences 7, 11, 12, 8, 9, 13, 14, 15 et 16, soit les épreuves dites de connaissances pratiques. En réalité, dans ces épreuves sont évaluées des connaissances de la théorie comme telle.

Une troisième configuration réfère à la « configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale ». Ce type de configuration témoigne des compétences 4, 8, 9, 13, 14, 15 et 16, soit des épreuves pratiques prenant la forme de démonstrations de procédés, dans un contexte de laboratoire.

Enfin, les quatrième et cinquième configurations correspondent aux situations évaluatives de stages, soit les compétences 10 et 17. La C10 prend l'appellation de « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base », alors que la C17 prend le nom de « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques ».

Tableau 8
Répartition des cinq configurations des situations évaluatives analysées

Configurations	No	Compétences de situation
1 Configuration séquentielle et cumulative apprentissage/évaluation (épreuves d'évaluation de la participation)	1	Se situer au regard de la profession et de la formation
	2	Se situer au regard d'une approche globale de la santé
	3	Communiquer au sein d'une équipe de soins
	5	Établir une relation aidante
	6	Se situer au regard des aspects légal et éthique de la profession
Configurations	No	Compétences de comportement
2 Configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées (épreuve à un seul volet) Épreuves de connaissances pratiques	7	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique
	11	Assister la personne en vue de satisfaire ses besoins nutritifs
	12	Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes nerveux et sensoriel
2 Configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées (volet 1 de l'épreuve) Épreuves de connaissances pratiques	8	Prévenir et contenir l'infection
	9	Participer à la pharmacothérapie
	13	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système endocrinien
	14	Se référer à ses connaissances sur les systèmes cardiovasculaire et respiratoire pour prodiguer des soins
	15	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système digestif
	16	Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes urinaire et reproducteur
3 Configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale (volets 1 et 2) Deux volets comportant 4 procédés	4	Appliquer des procédés de soins d'assistance (4 procédés sont évalués, dont un est jumelé au PDSB dans le volet 1)

<p style="text-align: center;">3</p> <p>Configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale (volet 2) Épreuve pratique (un seul procédé inclus dans l'épreuve)</p>	8	Prévenir et contenir l'infection
	9	Participer à la pharmacothérapie
	13	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système endocrinien
	14	Se référer à ses connaissances sur les systèmes cardiovasculaire et respiratoire pour prodiguer des soins
	15	Appliquer des procédés de soins en relation avec le système digestif
	16	Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes urinaire et reproducteur
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base (premier stage)</p>	10	Prodiguer des soins d'assistance à des personnes en perte d'autonomie (stage)
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques (deuxième stage)</p>	17	Prodiguer des soins spécifiques (stage)

Par ailleurs, c'est dans le chapitre d'interprétation que nous apportons réponse à la question spécifique de recherche indiquée au terme du troisième chapitre. Il nous semble important de la rappeler: Quel niveau de complexité caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP au secondaire? Cette question découle directement, rappelons-le, des quatre objectifs spécifiques indiqués précédemment.

Voyons maintenant comment chaque situation évaluative est analysée, puis transposée sur chacun des trois différents continuums issus du cadre de référence. Toutefois, examinons tout d'abord ce que l'analyse permet de dégager au sujet du contexte de mise en œuvre des compétences de situation, puisque ces éléments contextuels influencent la configuration des situations évaluatives.

1.1 L'évaluation des compétences de situation: structure et déploiement

Concernant les épreuves appartenant aux compétences de situation, elles se décomposent en séquences, en segments d'évaluation. Elles se concrétisent par

diverses fiches que l'élève remplit tout au long du cours²⁶, au terme de chaque séquence d'apprentissage. Rassemblées, ces fiches correspondent au déroulement complet de l'évaluation d'une compétence de situation.

À l'intérieur de l'épreuve de sanction²⁷, ces fiches portent le nom de fiches de travail, auxquelles leurs sont attribués différents numéros. Chaque numéro correspond à un élément (un critère²⁸) de participation²⁹.

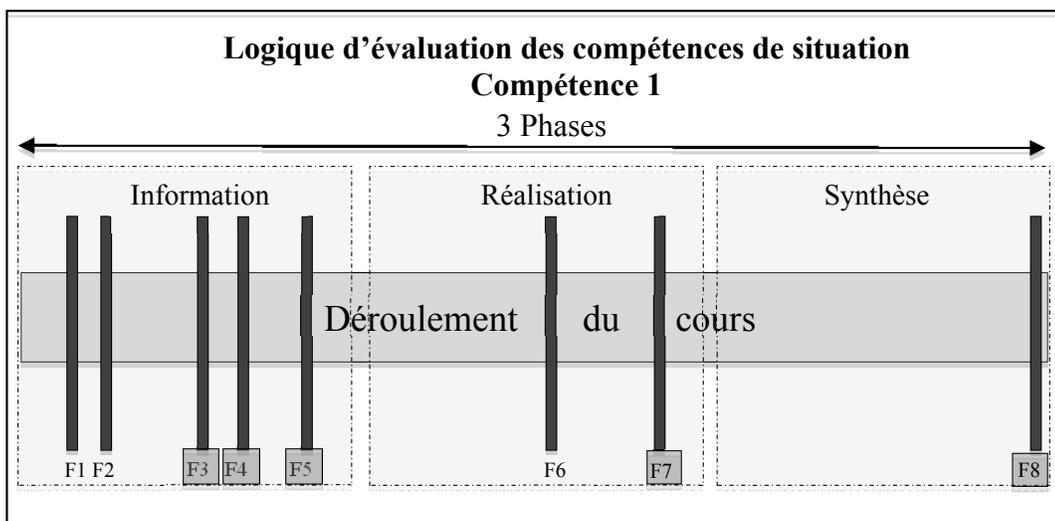
Aussi, représenter graphiquement la compétence de situation nous paraît opportun si l'on veut assurer une compréhension optimale du déroulement et de la logique de l'évaluation. Au centre de la figure 8 que nous proposons, nous plaçons un rectangle allongé déterminant la durée du cours à l'intérieur de laquelle la compétence se déploie. Le cours, la compétence, se découpe en trois phases: information, réalisation, synthèse. Dans l'exemple que nous présentons pour illustrer la séquence et la logique d'évaluation, nous utilisons la situation évaluative de la compétence numéro 1. Nous pouvons voir que la première phase comprend cinq fiches de travail, la phase 2 en contient deux, puis la phase 3 n'en contient qu'une seule.

²⁶ Dans le programme SASI, notons qu'une compétence de situation comporte une durée de 30 ou de 45 heures. Ces informations sont inscrites dans la matrice des compétences fournie à l'annexe A.

²⁷ Tenant lieu de situation évaluative de sanction.

²⁸ « [...] les critères d'évaluation élaborés à partir des critères de performance du programme sont obligatoires. On les retrouve dans les spécifications aux fins de la sanction. » (MELS, 2005, p. 27)

²⁹ En effet, ce qui caractérise l'évaluation d'une compétence de situation, c'est que « l'évaluation de la participation de la candidate ou du candidat, porte sur les données recueillies à certains moments du déroulement des activités d'apprentissage en référence à la fiche d'évaluation. Il faut rappeler qu'un jugement définitif sur un élément de participation ne devrait être porté qu'à la fin de la phase correspondante dans le plan de mise en situation, et non en cours d'apprentissage. » (MELS, 2010b, p. 7).



Légende: F3, F4, F5, F7, F8: fiches devant obligatoirement être réussies

Figure 8: Structure de l'évaluation de la compétence de « situation » no 1: Se situer au regard de la profession et de la formation (durée prévue: 30 heures)

Parmi ces fiches de travail, certaines doivent obligatoirement être réussies, alors que d'autres ne le sont pas nécessairement. Pour la compétence no 1: « Se situer au regard de la profession et de la formation », le seuil de réussite est fixé à 6 fiches sur 8, dont 5 doivent obligatoirement être réussies par l'élève³⁰. De plus, puisque le Ministère fixe à 6 sur 8 le nombre total de fiches réussies, une autre, parmi les trois fiches restantes doit également être réussie par l'élève.

Lorsque les élèves ont en main chaque fiche de travail nécessaire à la sanction de la compétence, il leur est possible d'utiliser toute la documentation qui leur a été fournie. De plus, les élèves peuvent consulter des personnes pouvant leur venir en aide, afin de répondre aux questions présentées, c'est-à-dire aux tâches détaillées dans ces fiches. C'est d'ailleurs ce que Nathan, un enseignant que nous avons interviewé évoque au sujet des fiches de la compétence 1.

³⁰ Précisons que la mention F8 est employée ici pour faire référence à la tâche correspondant au critère 8 du *Référentiel en évaluation*. En fait, c'est la fiche de travail numéro 7 qui est employée par l'élève pour la présentation orale de son bilan devant l'enseignant. De plus, cette tâche est exigée lors de la troisième phase de l'évaluation de sanction, la phase synthèse.

Ils peuvent la remplir avec la documentation, ils ont le droit, y'a aucun problème. Ou en questionnant quelqu'un qu'ils connaissent, qui travaille dans le milieu, etc. [...] si, le moins, y font un p'tit peu de recherche ou y font leur lecture correcte au niveau de leur CEMEQ, y'ont toutes leurs réponses là-dedans.

1.2 Analyse de la situation évaluative de la compétence 1: Se situer au regard de la profession et de la formation

Dans cette analyse, nous répondons aux objectifs spécifiques de recherche en décrivant les ressources internes et externes de la situation évaluative, l'articulation entre ces ressources, puis le contexte, ainsi qu'en déterminant les configurations des situations évaluatives à partir de ces descriptions.

1.2.1 Les ressources internes et externes

Nos analyses nous conduisent à illustrer le continuum ressources internes et externes de la compétence 1 à l'aide de la figure 9, afin d'en situer le nombre et la variété. Ainsi, nous représentons les deux catégories de ressources. Les ressources internes, de nature cognitive, utilisées pour apprendre; ainsi que les ressources externes, c'est-à-dire de la documentation utilisée par l'élève.

Pour ce faire, nous utilisons deux flèches parallèles au continuum ressources. Cette identification des ressources internes et externes nous paraît importante, puisqu'elle les rend plus concrètes. En effet, on peut distinguer leur présence dans la situation évaluative que nous avons illustrée.

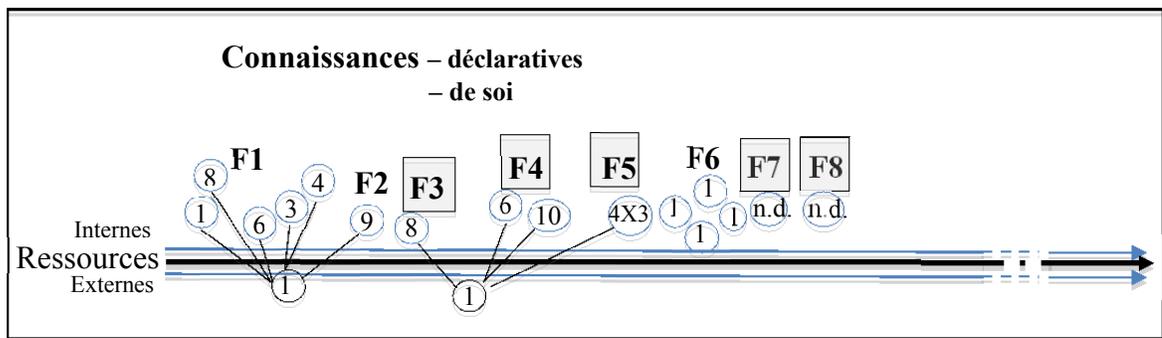


Figure 9: Les ressources internes et externes (nombre et variété)

Notons d’abord que le type de ressource sollicité est identifié dans la figure 9. Il s’agit de connaissances déclaratives et de connaissances de soi. De plus, immédiatement en haut des continums ressources sont situées les fiches de travail auxquelles l’élève doit répondre (F1, F2, etc.). Pour chaque fiche, dans chaque cercle lui étant relié, nous identifions le nombre de ressources sollicitées, ce qui correspond au nombre de réponses que l’élève doit fournir. Quant au continuum ciblant les ressources externes, deux cercles prennent position sur celui-ci, donc deux ressources externes seulement pour l’ensemble de la situation évaluative.

Lorsque nous examinons de plus près les tâches de la fiche 1 (F1) représentées par différents cercles sur le continuum ressources, on demande à l’élève de repérer puis d’identifier des informations présentes dans le programme d’études de sa spécialité. Le programme d’études est alors considéré comme une ressource externe. Voici des exemples de réponses attendues.

- une durée = 1 élément de réponse
- des intentions éducatives = 8 éléments de réponse
- des types de compétences = 6 éléments de réponse
- la durée et des moments d’une catégorie d’activité de formation en particulier: 3 éléments de réponse
- des liens entre compétence et tâche de l’IA présentées dans le programme = au moins 4 éléments de réponse

Nous avons donc représenté, sur la figure 9, l'ensemble des ressources mises en œuvre dans la situation évaluative de la compétence 1. À partir des données de la fiche 1, nous avons relevé 1, 8, 6, 3 et 4 ressources. Dans la fiche 2, 9 ressources internes sont sollicitées, celles-ci étant reliées à une seule ressource externe. Le même raisonnement se poursuit pour la représentation des autres fiches. Ajoutons que parfois, le nombre de ressources internes requis n'est pas calculable, puisqu'il s'agit d'une tâche ne comportant pas de nombre déterminé de réponses dans la situation évaluative. C'est le cas notamment des fiches F7 et F8. Nous avons alors indiqué « n.d. » dans les cercles correspondant à ces fiches, pour « non déterminé ».

Dans notre figure, nous ne voyons que quelques ressources externes utilisées lors de l'évaluation de cette compétence. Elles prennent la forme de documents employés en classe pour étudier les notions de base du domaine: le programme d'études de la spécialité, ainsi que le guide CEMEQ incluant de la documentation sur la profession infirmière. On observe que les fiches 1 et 2 sont liées à la même ressource externe: le programme d'études. En ce qui concerne les fiches 3, 4, et 5, elles sont en lien avec une autre ressource externe, différente de la première: le guide CEMEQ. Quant aux fiches 6, 7 et 8, celles-ci réfèrent seulement à des ressources internes, puisque l'élève est appelé à se prononcer sur la connaissance qu'il a de lui-même.

Précisons finalement que le continuum illustré dans la figure 9 réfère au continuum ressource issu de notre cadre de référence. Il implique, dans ce contexte-ci, un nombre et une variété peu élevés de ressources.

1.2.2 L'articulation entre les ressources

Concernant l'articulation entre les ressources de la compétence de situation 1, nous les avons classées selon les stratégies cognitives de traitement et d'exécution identifiées par Bégin (2008), afin d'effectuer des regroupements d'actions de l'élève lorsqu'il réalise les tâches demandées. Rappelons que ce choix taxonomique est

conditionné par le type d'action que l'élève effectue dans les cinq situations évaluatives issues des compétences de situation.

Dans la figure 10 se positionne l'ensemble des stratégies de traitement et d'exécution possibles. En effectuant des stratégies de traitement, l'élève peut sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. En ce qui a trait aux stratégies d'exécution, l'élève peut évaluer, vérifier, produire et traduire.

Concernant la situation évaluative C1, elle comporte uniquement les stratégies de traitement: sélectionner, décomposer et comparer. Une seule stratégie d'exécution est employée, c'est l'évaluation.

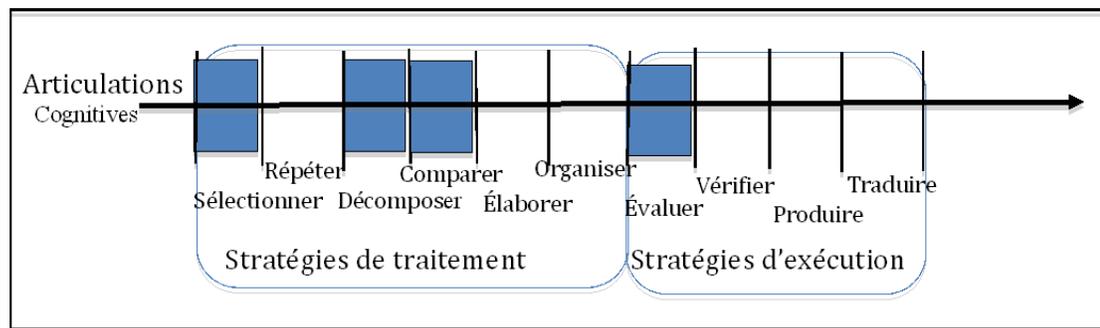


Figure 10: Articulation entre les ressources de la situation évaluative C1

Sur un plan plus concret encore, nous relevons des tâches où l'élève sélectionne de l'information dans le programme d'études en repérant le nombre d'heures associé à des activités de formation de type cours ou stage, ou en nommant des compétences qui s'y présentent. Il décompose en examinant les similitudes et les différences entre les établissements de soins publics et privés. De plus, il compare en distinguant les particularités des différents milieux de travail. Et finalement, il évalue en estimant sa disponibilité, puis en justifiant sa capacité à effectuer la formation dans laquelle il s'engage. En définitive, il s'agit essentiellement d'articulations simples prenant la forme d'une maîtrise séparée de ressources cognitives.

1.2.3 Le contexte

L'évaluation de la compétence de situation 1 se déroule en classe, alors que l'élève exécute le plus souvent un travail écrit en complétant des fiches de travail de 1 à 7. On demande aussi à l'élève d'expliquer oralement un bilan de ses forces et de ses faiblesses (F8) à l'aide de son bilan écrit (F7). Dans la figure 11, deux cercles désignent le contexte de l'évaluation écrite et de l'évaluation orale.

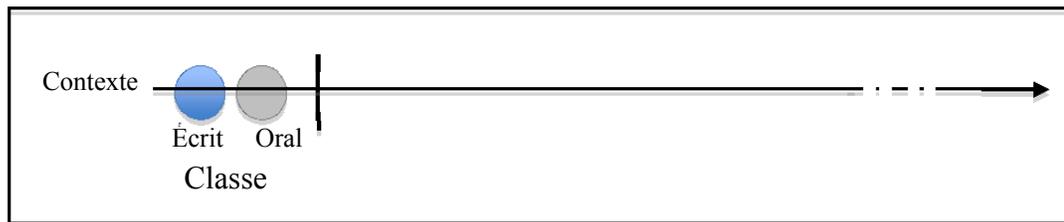


Figure 11: Le contexte de la situation évaluative C1

Selon les caractéristiques du continuum contexte exposées dans le cadre de référence, le type de contextualisation de cette situation évaluative est fortement didactisé, contrastant ainsi avec un contexte réel de pratique professionnelle.

1.2.4 Complexité de la situation évaluative C1

Après avoir analysé le contenu des tâches de la situation évaluative C1, nous agencions les trois continuums présentés afin de former la configuration de complexité de la compétence de situation 1. Soulignons que les configurations des cinq situations évaluatives appartenant aux compétences de situation varient peu en termes de types de ressources sollicitées, d'articulation, puis de contexte. Pour nous en rendre compte, au moment de l'analyse, nous avons configuré chaque situation évaluative des compétences de situation à l'aide de nos trois continuums. Cette mise à plat nous permettait de voir, concrètement, les variations existant entre chacune.

Précisons que ces différences se situent particulièrement au niveau de la quantité de fiches de travail, de tâches, pouvant faire varier le nombre de ressources cognitives évaluées.

Notons que la nature des ressources évaluées en concomitance à l'apprentissage varie peu, parce que les élèves sélectionnent de l'information dans leur documentation et comparent l'information qui s'y trouve en vue de répondre à des questions. Beaucoup moins fréquemment, les élèves sont amenés à évaluer.

La ressource cognitive « évaluer » que doit utiliser l'élève se présente dans la phase synthèse de chaque compétence de situation. Elle prend en quelque sorte la forme d'une autoévaluation. Notons qu'il s'agit de: l'estimation de la capacité d'effectuer le métier en fonction de ses aptitudes et de ses valeurs (C1); l'évaluation de sa capacité à adopter des attitudes et des comportements adéquats pour favoriser l'humanisation des soins (C2); la prise de conscience de ses forces et de ses limites en estimant son potentiel de communication (C3); la reconnaissance de ses forces et de ses limites en matière de relation aidante (C5); ainsi que le besoin d'estimer sa capacité à remplir les devoirs et les obligations prévues au *Code de déontologie* (C6). Préalablement à la phase synthèse, diverses activités d'apprentissage/évaluation sont réalisées selon une séquence et une organisation très fortement apparentées.

Tel qu'on peut le voir sur la figure 12, nous avons repris le continuum illustrant les ressources internes et externes, le continuum articulation entre les ressources, puis le continuum référant au contexte.

Pour illustrer la configuration de la compétence de situation 1: « Se situer au regard de la profession et de la formation », nous traçons des traits qui unissent le continuum initial et global ressources. Nous partons alors des ressources internes vers les ressources externes, passant à l'articulation exigée entre chacune, pour terminer avec le lien unissant l'articulation au contexte dans lequel se déroule l'évaluation de cette compétence. Nous faisons également remarquer que chaque tâche est liée à une articulation cognitive particulière, puis à un contexte de classe, écrit ou oral.

Rappelons que cette configuration se positionne à l'extrême gauche de nos trois continuums, ce qui réfère à des ressources relativement peu nombreuses et peu variées utilisant des articulations simples. Remarquons également que ces ressources sont évaluées de manière séparée les unes des autres, en séquence déterminée, à l'aide de fiches de travail, utilisées à différentes étapes du développement de la compétence, durant le cours. Chaque fiche de travail est cumulée avec d'autres fiches, afin de porter le résultat total au seuil de réussite fixé dans l'épreuve de participation. Les articulations exigées entre les ressources sont de nature cognitive. Aussi, la situation évaluative se déroule dans un contexte fortement didactisé. En somme, on peut concevoir que cette situation évaluative cible des performances simples³¹.

Lorsque nous référons aux caractéristiques de cette situation évaluative, nous la nommons situation évaluative C1, « configuration séquentielle cumulative apprentissage/évaluation ».

³¹ Il s'agit d'une situation évaluative dont la complexité témoigne de l'acquisition de ressources et donc, de la vérification de l'acquisition de ces ressources en cours d'apprentissage. Dans ce cas-ci, le type de ressources sollicitées se rapporte à des connaissances que l'on veut que l'élève acquière dans son répertoire cognitif personnel. On souhaiterait sans doute que celles-ci prennent éventuellement l'appellation de ressources internes, car pour le moment elles sont évaluées durant l'apprentissage. En ce sens, on n'évalue pas encore ce que l'élève possède dans son répertoire cognitif, mais on lui demande plutôt de repérer une diversité d'informations, de créer des liens entre ces informations, puis de les sélectionner dans de la documentation qui lui est fournie.

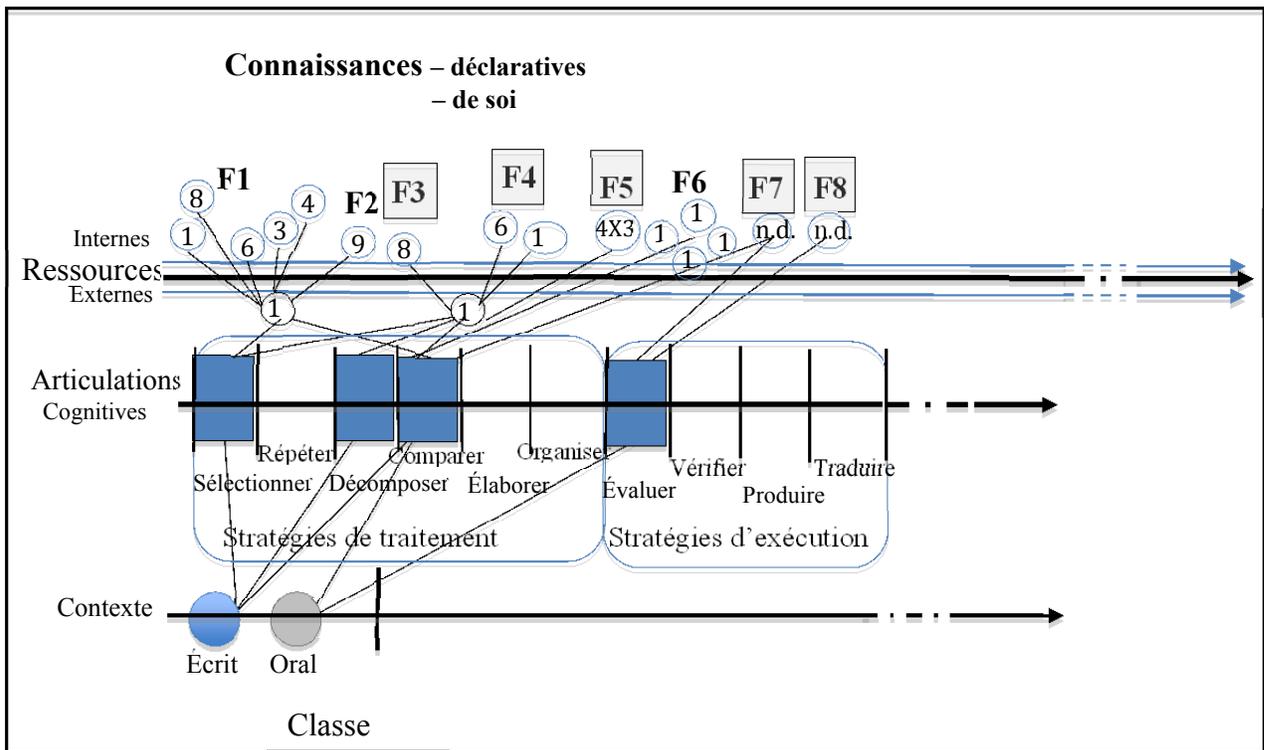


Figure 12: Configuration séquentielle cumulative apprentissage/évaluation de la situation évaluative C1 « Se situer au regard de la profession et de la formation »

Passons maintenant à ce qui caractérise l'évaluation des compétences de comportement du programme SASI. Nous exposons d'abord certaines particularités de ce type de compétence, parce que celles-ci influencent la configuration des situations évaluatives que nous avons examinées.

1.3 L'évaluation des compétences de comportement: structure et déploiement

Une compétence de comportement est évaluée, selon une fonction de sanction, à la fin de l'apprentissage. Par conséquent, nous illustrons cette logique d'évaluation à l'aide d'un rectangle horizontal allongé, représentatif de la durée et du déroulement du cours. À la fin du cours, nous situons l'évaluation dans sa fonction de reconnaissance de la compétence ou de sanction.



Figure 13: Structure d'évaluation d'une compétence de comportement

Au regard des compétences de « comportement », excluant les stages, il existe deux possibilités pour l'évaluation appelées « volets ». Lorsque l'évaluation ne comporte qu'un seul volet, il s'agit d'une épreuve dite de connaissances pratiques³². Lorsque l'épreuve comporte deux volets, il y a plus généralement une épreuve de connaissances pratiques, assortie d'une épreuve pratique³³ qui sont toutes deux utilisées pour fins d'évaluation. La compétence 4 fait cependant exception à cette règle. Cette compétence comporte une seule épreuve pratique combinant deux volets d'application de quatre procédés (MELS, 2010b) de soins, dont l'un est évalué en concomitance au PDSB dans le volet 1. L'évaluation est réalisée à la toute fin du cours.

De plus, il convient de préciser que ces évaluations se déroulent sur des durées variables, allant de 20 minutes à 1 h 15 environ. Ces durées sont indiquées

³² Pour nous, cela réfère à une évaluation de connaissances théoriques. Nous y reviendrons au moment d'exposer les configurations de ces situations évaluatives.

³³ L'épreuve pratique comporte l'exécution d'un ou de plusieurs procédés de soins.

dans le *Référentiel en évaluation* (2010b), puis rappelées dans les consignes des épreuves elles-mêmes.

En ce qui a trait aux stages, les C10 et C17, l'évaluation de sanction se réalise durant une période donnée, vers la fin du stage. Si le stage comprend 75 heures ou 10 jours, l'évaluation peut se dérouler pendant les quatre dernières journées ou dès que l'enseignante ou l'enseignant juge que l'élève est prêt à démontrer la compétence (*Ibid.*).

1.4 Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C7

D'entrée de jeu, précisons que la compétence de comportement numéro 7 montre une configuration apparentée à plusieurs autres. Dans le tableau 8, elle réfère à la configuration numéro 2. En effet, le type de configuration analysé présente une structure³⁴ assez typique, si l'on compare à ce que l'on retrouve dans les C11, 12, 8, 9, 13, 14, 15, 16.

Lors de l'évaluation de la compétence 7, « Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique », on demande à l'élève d'effectuer un examen comportant plusieurs réponses brèves.

1.4.1 Les ressources internes et externes

Pour cette compétence, nous illustrons le continuum ressources internes et externes grâce à la figure 14, afin d'en situer le nombre et la variété. Ainsi, nous représentons ces deux catégories à l'aide de deux flèches parallèles au continuum ressources. Cette identification des ressources internes et externes nous paraît importante, puisqu'elle les rend plus concrètes et permet la mise en évidence de leurs positionnements et de leurs rôles respectifs dans la situation évaluative.

³⁴ Précisons toutefois que le nombre de réponses exigées peut varier d'une situation évaluative à l'autre.

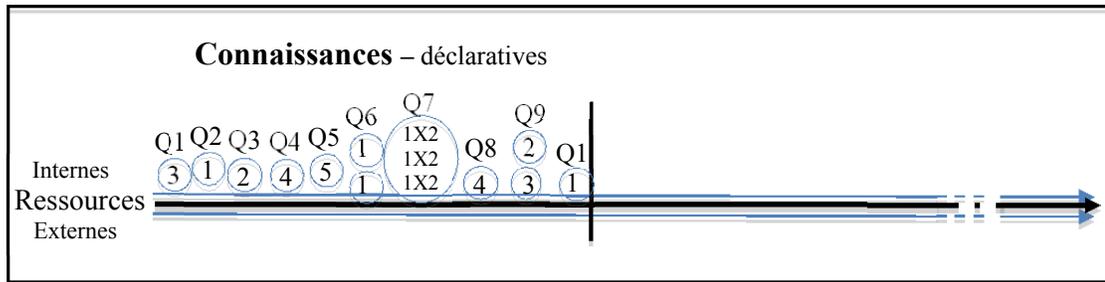


Figure 14: Les ressources internes et externes (nombre et variété) de la C7

Les ressources présentes dans la situation évaluative sont des connaissances déclaratives seulement. De plus, immédiatement en haut des continuums ressources se trouve la mention concernant les questions auxquelles l'élève doit répondre. Nous les identifions à l'aide de la mention Q1 à Q10. Reliant chaque question, un cercle indique le nombre de réponses à fournir. Par exemple, pour la question 1, trois réponses sont exigées et ainsi de suite. Quant au continuum ciblant les ressources externes, on remarque qu'aucune n'est sollicitée dans cette épreuve.

Voici des exemples de questions posées et de réponses attendues. En Q1, l'élève doit associer les trois structures osseuses présentées à leurs rôles spécifiques. L'apprenant a donc pour tâche de retrouver la bonne réponse parmi les choix proposés. En Q2, l'élève encercle la bonne réponse en identifiant la raison probable d'une affection particulière du système osseux. Notons que la Q7 relève d'une ressource interne d'analyse et d'évaluation. À l'aide d'une brève mise en situation, l'élève établit des liens entre les besoins perturbés et les soins d'assistance, puis en termes d'évaluation, à sélectionner dans son répertoire cognitif le besoin d'assistance à fournir.

Nous avons donc représenté sur la figure 14, les ressources mises en œuvre dans la situation évaluative de la compétence 7. À partir des données composant l'examen écrit, nous avons relevé 3, 1, 2, 4, 5, 1-1, 3x(1x2), 4, 3 et 1 ressources internes. En ce qui a trait aux ressources externes, aucune n'est utilisée lors de

l'évaluation de cette compétence. L'élève puise ses réponses exclusivement dans son répertoire cognitif.

Précisons finalement que la portion de continuum illustrée dans la figure 14, réfère aux ressources peu nombreuses et peu variées du continuum issu de notre cadre de référence.

1.4.2 L'articulation entre les ressources

Concernant l'articulation entre les ressources de la compétence de comportement 7, nous les avons classées selon les termes de la taxonomie de Bloom (1969) afin d'effectuer des regroupements d'actions de l'élève lorsqu'il réalise les tâches demandées. Précisons que nous pouvons recourir à cette taxonomie en considérant la nature des ressources sollicitées chez l'élève puisqu'elles sont essentiellement de nature cognitive. Toutefois, à la différence de ce qui se dégageait des compétences de situation, ce sont des ressources déjà mémorisées qui sont redites dans l'examen écrit.

Dans la figure 15 que nous présentons, chaque ressource cognitive est représentée par une section du continuum. Nous distinguons d'abord la ressource « connaître ». Dans cette catégorie sont incluses la reconnaissance³⁵ et le rappel. Par la suite, nous situons les ressources comprendre, analyser et évaluer.

³⁵ Notons que la reconnaissance n'est pas incluse comme telle dans la taxonomie de Bloom. Aussi, tel que le mentionne Leclercq (2005), cette habileté est d'un niveau plus simple que le fait de se rappeler. Nous avons cru bon de l'ajouter parce que les données qui nous sont soumises contiennent, en faisant référence à la connaissance, une large part d'actions de reconnaissance.

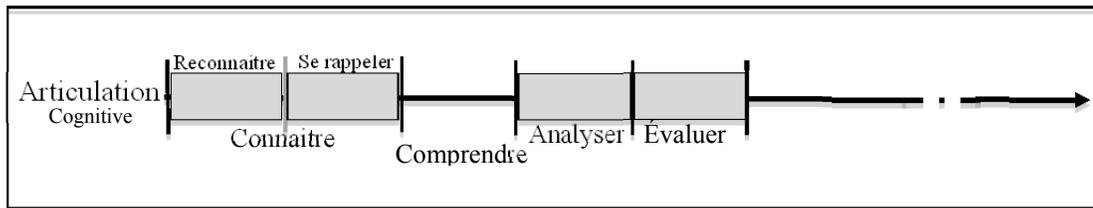


Figure 15: L'articulation entre les ressources de la C7

Afin de permettre la comparaison entre l'ensemble des situations évaluatives exigeant des réponses brèves, des connaissances déclaratives mémorisées et reformulées dans un examen, nous avons produit le tableau 9. Dans celui-ci, nous avons classé, pour chaque situation évaluative, les questions et les réponses selon le type de ressource cognitive exigé. Il s'agit donc essentiellement de ressources internes.

Si nous examinons l'ensemble des éléments de ce tableau, nous voyons plusieurs similitudes et des différences. Nous remarquons d'abord que toutes les situations évaluatives sont composées des ressources de reconnaissance et de rappel des connaissances, utilisées dans une très large mesure. Notons que les C8, C14 et C16 contiennent exclusivement ce type de ressource.

Tableau 9
Synthèse des ressources cognitives sollicitées dans les situations évaluatives de connaissances dites pratiques, nombre de questions et de réponses pour chacune

Situation évaluative de la compétence	Ressource cognitive (Bloom, 1969)						N de quest.	N de rép.
	Connaitre		Comprendre	Analyser		Évaluer		
	Reconnaitre	Se rappeler	Expliquer	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Inter-préter		
C7	Q1-2-4-5-6A-8 = 6 rép.	Q3-6B-9AetB-10 = 5 rép.		Q7 = 3 rép.		Q7 = 6 rép.	10	20
C8	Q1 à 7 = 16 rép.						7	16
C9	Q1-2 = 8 rép.	Q3= 12 rép.				Q4 = 3 rép.	4	23
C11	Q1-2-9-10-11 = 5 rép.	Q3-4-5-6-7-8-12-13-14-15-16 = 11 rép.		Q7 = 2 rép.			16	17
C12	Q2-4-5-8-12-13 = 6 rép.	Q1-3-9-10-14-15 = 6 rép.		Q7 = 4 rép.	Q11	Q6 A et B et 7 = 6 rép.	15	22
C13	Q1= 6 rép.	Q2-3-4-7=11 rép.		Q6 = 3 rép.		Q5- 6 = 5 rép.	7	25
C14	Q1 à 11 = 57 rép.						11	57
C15	Q1-2-3= 12 rép.	Q5= 2 rép.		Q4= 6 rép.		Q4= 3 rép.	5	23
C16	Q1à14 = 33 rép.						14	33

En termes de différences, nous voyons que les C9 et C11 contiennent, en plus des ressources de reconnaissance et de rappel, des ressources d'analyse ou d'évaluation. Notons cependant que les ressources d'analyse et d'évaluation ne sont sollicitées que dans une très faible proportion: une seule question dans chaque situation évaluative, ne comportant que 2 (C11) ou 3 réponses (C9).

Par ailleurs, les C7, C12, C13 et C15 contiennent des ressources d'analyse et d'évaluation dans une plus large mesure. Le nombre de réponses à fournir pour chaque question fait en sorte que l'élève sollicite davantage ces ressources, dans une

proportion se situant au tiers et à la moitié de l'ensemble des réponses à inscrire dans l'examen.

De plus, en calculant le nombre de questions d'examen, nous notons qu'il varie entre 4 et 16. Si l'on calcule le nombre de réponses présent dans chacune d'elles, il s'étale entre 16 et 57. Dans l'ensemble, on peut voir que le nombre de questions et de réponses, donc de ressources sollicitées dans chaque situation évaluative, varie également.

Soulignons que nous avons illustré la situation évaluative de la compétence 7, car elle reprend chacune des ressources liées à la connaissance, à l'analyse et à l'évaluation, utilisées au moment de l'évaluation des apprentissages.

1.4.3 Le contexte

L'évaluation de la compétence C7 se déroule en classe, alors que l'élève exécute un travail écrit en complétant un examen où il inscrit des réponses brèves. Le cercle de la figure 16 désigne le contexte correspondant à l'évaluation écrite.

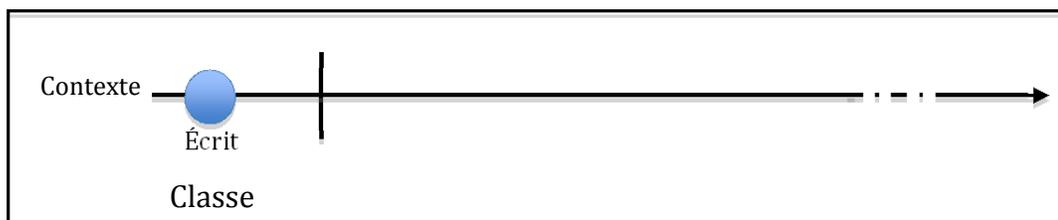


Figure 16: Le contexte de la situation évaluative C7

Selon les caractéristiques du continuum contexte exposées dans le cadre de référence, le type de contextualisation de cette situation évaluative est fortement didactisé. Ce type de contexte se situe à l'opposé du contexte réel de pratique professionnelle.

1.4.4 Complexité de la situation évaluative de comportement C7

Dans la figure 17, on observe la configuration représentative de complexité de la situation évaluative C7. Il s'agit d'une évaluation de connaissances déclaratives, évaluées de manière disjointe, alors que l'on additionne le nombre de bonnes réponses pour atteindre le seuil de réussite exigé.

D'ailleurs, on observe que les Q1 à Q6 sont de l'ordre de la reconnaissance. Le Q6 (chiffre 1 du bas), Q8, Q9 et Q10 utilisent le rappel des connaissances. La question 7, quant à elle, cible des ressources internes d'analyse et d'évaluation en réutilisant les connaissances acquises. En ce qui a trait au contexte, l'évaluation se déroule en classe, à l'aide d'un examen écrit où l'élève répond à dix questions à réponses brèves. Nous nommons cette configuration, « configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées ».

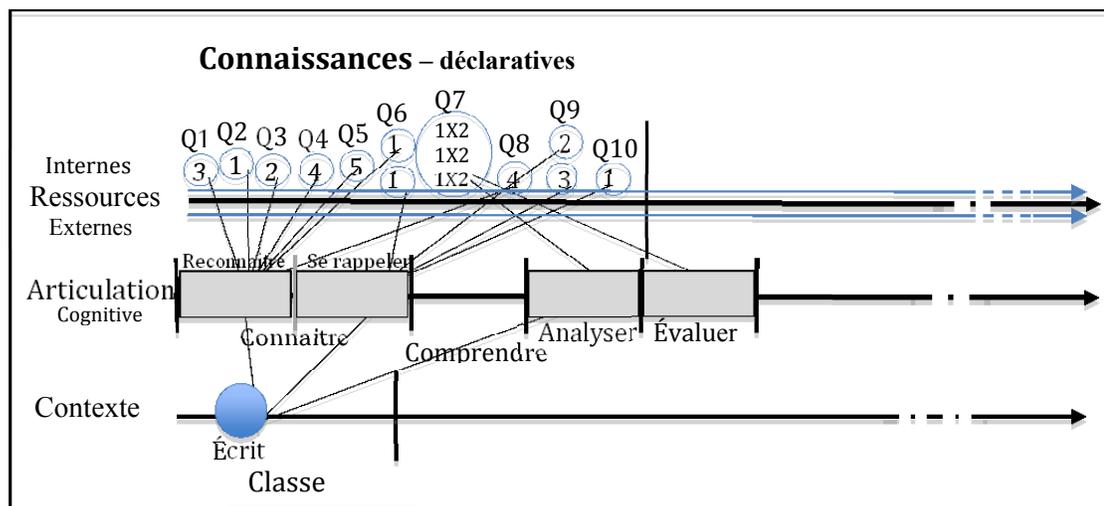


Figure 17: Configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées de la situation évaluative C7: « Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique »

1.5 Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement 4: Appliquer des procédés de soins d'assistance

La compétence 4, visant l'acquisition de procédés de soins d'assistance, arrive très tôt dans la formation en SASI. Il faut dire que ces procédés constituent la base du premier stage, la compétence C10, qui sera effectué au second trimestre de la première année du programme. Voyons de quoi est formée la situation évaluative de cette compétence.

1.5.1 Les ressources internes et externes

Lorsque nous analysons le contenu des situations évaluatives de la compétence 4, nous observons un grand nombre et une variété élevée de ressources mises en œuvre, tant internes qu'externes. La raison principale de ce nombre et de cette diversité élevés de ressources, réfère au fait que l'élève doit appliquer différents procédés de soins, lors de l'évaluation.

L'épreuve de la compétence 4 se réalise en deux temps et dans deux volets distincts. Le volet 1 contient deux procédés de soins imbriqués: l'application d'une toilette basse, combinée à l'utilisation des principes de déplacements sécuritaires des bénéficiaires (PDSB)³⁶. Dans le volet 2 de l'épreuve, il s'agit de l'évaluation des mesures de contention et de surveillance, ainsi que la prise des signes vitaux. Ces deux derniers procédés sont exécutés et évalués de manière indépendante l'un de l'autre.

En observant le continuum ressources de la figure 18, on remarque que les procédés sont représentés dans un autre segment du continuum. En effet, nous considérons qu'un procédé constitue un objet d'évaluation très différent des connaissances, parce que référant à un enchaînement d'étapes interdépendantes. Un

³⁶ Notons ici que les enseignants ont fait un choix qui diffère de ce qui est mentionné dans l'épreuve comme telle. Dans l'épreuve, le PDSB est évalué seul.

procédé exige une forme d'intégration de différents savoirs, incluant des connaissances.

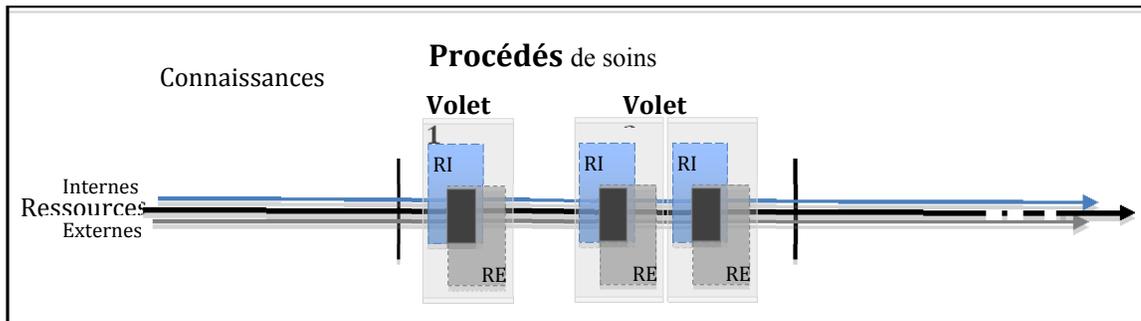


Figure 18: Les ressources internes et externes de la situation évaluative C4

Sur le continuum ressources, chaque procédé est illustré par deux rectangles se chevauchant. Un rectangle représentant les ressources internes (RI) et l'autre rectangle, les ressources externes (RE).

Pour bien comprendre les illustrations présentes sur notre continuum ressources, utilisons l'exemple du procédé de déplacement sécuritaire des bénéficiaires (PDSB). Ce procédé fait partie du volet 1 de l'épreuve de sanction C4. Précisons que ce procédé fait appel aux étapes suivantes:

Tableau 10
Les étapes du procédé PDSB

Déplacement fonctionnel - Prépare et vérifie le matériel - Dégage l'espace de travail - Approche le fauteuil le plus près possible du lit - * ³⁷ Applique les freins sur lit et fauteuil - Écarte l'empatement du lève personne - Installe la toile adéquatement - Croise les cuissards - *Fixe les sangles correctement dans les croches - Effectue le déplacement en douceur
Application juste des principes de la mécanique corporelle - Installe la personne bien droite et au fond du fauteuil - S'assure du confort de la personne - Installe les appuie-pieds

Source: Extrait de l'épreuve de la compétence 4 du programme SASI³⁸

La figure 19 reprend ce procédé de soin, mais en faisant ressortir les types de ressources qui le composent. Nous pouvons alors distinguer les ressources internes et les ressources externes nécessaires à l'application de ce procédé.

En ce qui a trait aux ressources internes, elles correspondent à des savoirs de diverses natures: la séquence des étapes du procédé PDSB, le matériel et l'équipement et leurs fonctionnalités, les caractéristiques de l'aménagement, les savoir-être, le savoir communiquer, des principes de mécanique corporelle, etc. Quant aux ressources externes, nous retrouvons du matériel et de l'équipement, l'espace de travail comme tel, le ou les collègues pouvant porter assistance, le bénéficiaire, etc. Lors de l'utilisation d'un procédé tel que le PDSB, ces deux ensembles de ressources doivent être utilisées de manière coordonnée, afin de permettre une exécution conforme aux critères qualitatifs exigés.

³⁷ Les astérisques représentent des éléments essentiels à la réussite de l'exécution du procédé de soin. Aucun manquement n'est toléré pour ces éléments.

³⁸ Cette source n'est pas incluse à la liste finale de références afin de préserver la confidentialité du centre où nous avons effectué notre collecte de données.

Procédé de déplacement sécuritaire des bénéficiaires (PDSB)

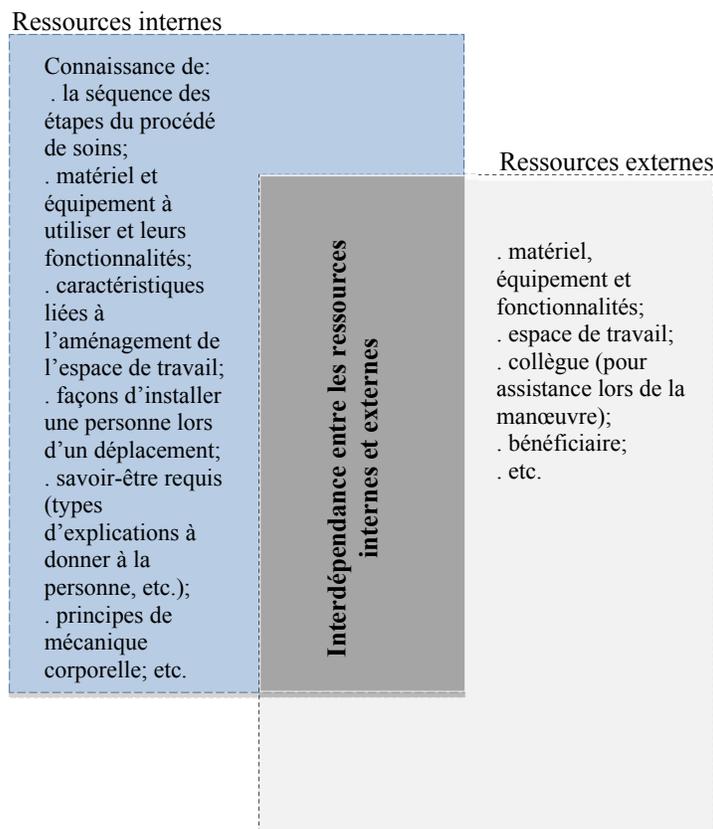


Figure 19: Les ressources internes et externes du procédé de PDSB

1.5.2 L'articulation entre les ressources

Les articulations qui existent entre les ressources sont particulièrement diversifiées. Elles consistent d'abord à comprendre le procédé, sa logique, ses étapes, puis à coordonner les bons gestes à poser selon cette séquence et ces caractéristiques. Plus spécifiquement, le procédé PDSB exige la préparation du matériel nécessaire: la vérification visuelle et manuelle de l'état de ce matériel; le dégagement de l'espace de travail facilitant la mise en œuvre du procédé. Une fois ces étapes franchies, l'élève approche le fauteuil roulant le plus près possible du lit, puis bloque les freins du fauteuil et du lit. Ensuite, le lève-personne est approché, on procède à l'écartement de l'empanchement, à l'installation de la toile, au croisement des cuissards, puis à la fixation appropriée des sangles dans les coches. Une fois l'ensemble de ces étapes

exécutées, la manœuvre de déplacement s'effectue en douceur. Lorsque le bénéficiaire³⁹ est assis dans le fauteuil roulant, l'élève s'assure de la position conforme du patient et de son confort, puis prend soin d'installer correctement les appuie-pieds. Tout au long de l'application du procédé, l'élève doit transmettre de l'information au bénéficiaire, en lui fournissant des explications relativement à ce qui est en train de se passer.

En plus de la maîtrise des étapes du procédé comme telle, les enseignants du programme SASI ajoutent une mise en situation contextualisant les soins à donner à un patient fictif. Nathan dit utiliser des « situations complexes » lors de l'évaluation de cette compétence.

OK, par exemple avec le Kardex⁴⁰, il y a une mise en situation où c'est monsieur Paul Raté qui est hémiplégique. Il est au lit, il a besoin de se faire remonter dans son lit, de se faire lever au lève-personne pour aller au bingo. Ça fait que cette situation-là compte, il faut qu'ils le remontent au lit avec leurs déplacements à eux autres. Il faut qu'ils s'assurent que le patient n'a pas de mouvements de friction... Et puis nous autres on est là. Ensuite, il faut qu'ils le préparent, qu'ils lui parlent à travers tout ça. Il faut qu'ils préparent leur environnement sécuritaire au fur et à mesure.

Ainsi, la situation évaluative de sanction se réalise dans certaines conditions particulières. Les enseignants sont là pour assister l'élève, en même temps qu'ils évaluent. De cette façon, la personne évaluée doit diriger les étapes d'exécution du procédé, poser les bons gestes et expliquer ce dont elle a besoin dans le contexte. Cette façon de faire donne l'opportunité à l'enseignant de saisir ce qui se passe, en termes de réflexion, chez l'élève qui est évalué, tout en observant la qualité des habiletés gestuelles et sociales déployées. Pour ce faire, l'enseignant questionne l'élève tout au long du procédé:

³⁹ En classe laboratoire, c'est un autre élève qui prend le rôle de bénéficiaire.

⁴⁰ Document employé pour la planification du travail en contexte de soins dans lequel sont consignées des informations sur les caractéristiques des bénéficiaires, des activités de vie quotidienne (condition, état de santé, hygiène, alimentation, etc.).

[...] comment que toi tu vas tourner ton patient? Est-ce qu'il est capable de t'aider? Là, il dit: "non, j'aurais besoin d'aide."

OK, qu'est-ce que tu fais? "Ben là, je relève mes côtés de lit, je vais chercher quelqu'un, je vais sonner ou bien..."⁴¹

Ça fait que, à partir de là, c'est la personne qui lead qui est évaluée. L'autre normalement ne parle pas trop, elle écoute, puis elle suit ce que l'autre personne fait.

Parce qu'il faut pas qu'elle parle là. Parce que c'est celle qui est évaluée, c'est elle qui lead, donc on veut voir si elle est capable de s'occuper, d'être responsable d'un bénéficiaire.

En plus de l'exécution de ces étapes, l'élève doit réfléchir aux actions à poser. Il doit prendre des décisions en fonction de la mise en situation qui lui est présentée, sur-le-champ. Nathan aborde d'ailleurs cette imbrication des ressources en contextualisant le procédé, entraînant des actions différentes, probablement plus difficiles à effectuer par l'élève. Par exemple, un patient ayant une fracture, un autre étant hémiparétique, etc.

Ainsi, le fait d'ajouter des éléments contextuels tirés de la réalité modifie les actions de l'élève. Pour lui, il n'est plus simplement question de mettre en œuvre un procédé de manière automatisée, mais plutôt d'agir ou de réagir en fonction des informations contextualisées qui lui sont transmises.

Dans la figure 20, nous illustrons, sur le continuum, des articulations multiples et interdépendantes. Ces articulations sont représentées par l'intersection qui existe entre les ressources internes et externes, soit la partie centrale de la figure. Comme nous l'avons exposé dans ce texte, elles sont de différentes natures, donc variées. Elles prennent la forme d'articulations cognitives, puisque l'élève tient compte de la réflexion sur l'action, des articulations gestuelles et sociales se trouvent en nombre plus élevé. Nous pouvons également affirmer que ces ressources sont

⁴¹ Ici, l'enseignant rapporte les propos d'élèves.

prises en œuvre de manière coordonnée. Si l'on compare à ce qui a été observé dans la situation évaluative de la compétence 1, il s'agit d'une réalité très différente.

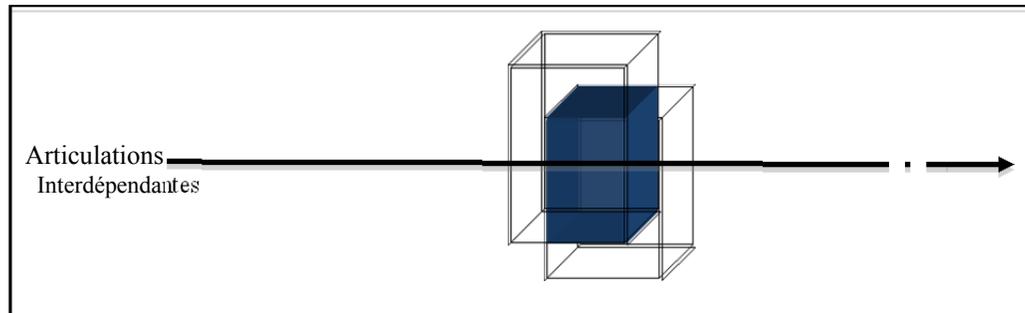


Figure 20: Articulation entre les ressources d'un procédé de la situation évaluative C4

1.5.3 Le contexte

En ce qui a trait au contexte employé lors de l'évaluation de la compétence 4, il s'agit de la classe laboratoire. Dans cet espace, les enseignants et les élèves disposent de tout le matériel dont ils ont besoin pour effectuer les différents procédés de soins: des mannequins, des lits, un lève-personne, des appareillages, du matériel diversifié (bandages, solutions désinfectantes, etc.). Il s'agit donc d'un contexte réaliste, se rapprochant un peu plus du contexte réel de la pratique professionnelle, même si celui-ci conserve encore une vocation fortement didactisée.

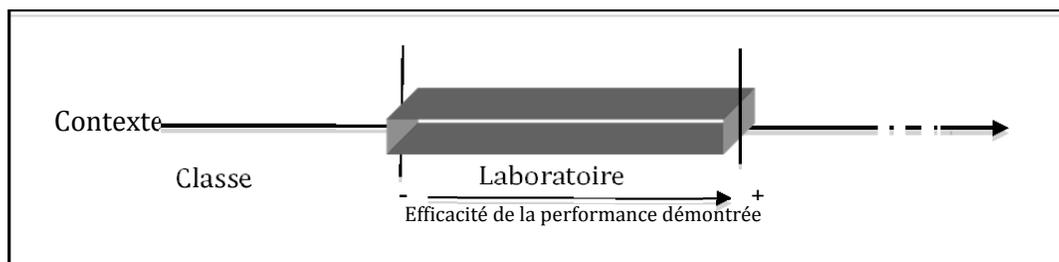


Figure 21: Le contexte de la situation évaluative C4

1.5.4 Complexité de la situation évaluative C4

Dans la figure 22, nous pouvons voir une configuration assez différente de celle que nous avons proposée pour illustrer la compétence 1 et la compétence 7.

D'abord, au regard des ressources internes et externes, chaque procédé est considéré comme un ensemble de ressources indissociables, d'où la présence d'intersections entre les deux rectangles représentant chaque procédé, superposant en quelque sorte les ressources internes et les ressources externes.

Ensuite, sur le continuum articulations sont reproduites ces intersections entre les ressources internes et externes. D'où le lien entre le centre de la figure du premier et la figure du second continuum. Chaque intersection exprime l'interrelation entre les actions cognitives telles que l'application des étapes du procédé, selon un ordre déterminé; les actions gestuelles telles que de nombreux savoir-faire moteurs exercés; les savoir-être tels que l'exécution en douceur, l'attention particulière au confort du patient, le fait de parler à la personne; tout en considérant l'efficacité liée à l'activité de l'élève, c'est-à-dire la conformité en fonction de la sécurité et des étapes à réaliser. En effet, la démonstration du procédé doit se faire selon les règles de l'art. Ainsi, l'élève est tenu d'adapter ses actions aux caractéristiques du patient fictif qui lui sont soumises par l'enseignant, puis faire preuve de jugement dans le choix des ressources qu'il met en œuvre.

Quant au continuum contexte, le troisième continuum auquel s'attachent les deux précédents, c'est la classe laboratoire qui est utilisée pour appliquer les procédés, lors de l'évaluation. Les élèves exécutent des procédés en utilisant le matériel et l'équipement disponibles dans cet espace de formation. Il s'agit d'un contexte simulant un soin.

Dans la figure 22, nous pouvons voir que la configuration de cette situation évaluative se différencie de celles qui ont été analysées précédemment. Cette différence est due à l'interdépendance exigée entre les diverses ressources internes et externes, à leur nombre et à leur variété, en plus de considérer le type de contexte où l'usage des ressources externes devient prépondérant. Nous nommons cette nouvelle

configuration « Configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale ».

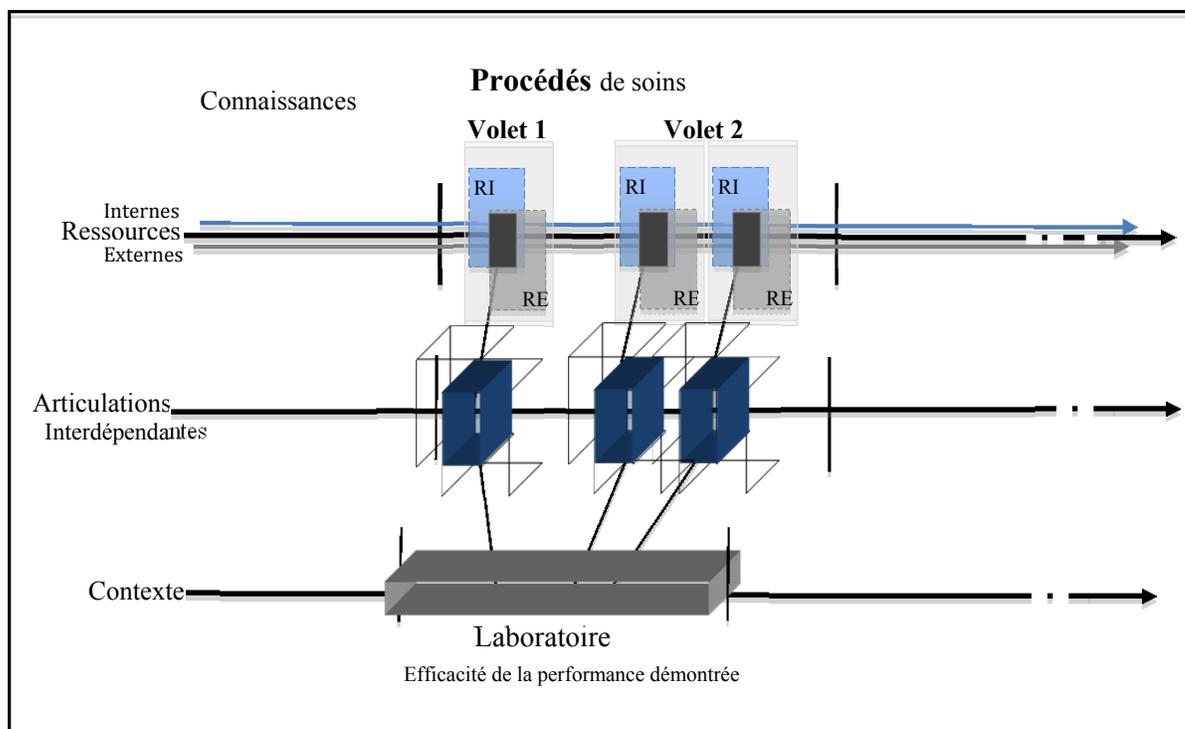


Figure 22: Configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale de la situation évaluative C4: Appliquer des procédés de soins

Précisons que les situations évaluatives des compétences C8, 9, 13, 14, 15 et 16 ne comportent qu'un seul procédé dans le second volet de l'épreuve. Chaque situation évaluative serait donc représentée par une configuration semblable à celle que nous retrouvons dans la figure 23. Dans cette figure, nous mettons en évidence le lien d'interdépendance qui existe entre les ressources internes et externes du procédé exécuté.

En réalité, nous avons considéré que les situations évaluatives visant l'exécution d'un procédé de soin comportent de grandes similitudes sur le plan de l'évaluation. En effet, si l'on regarde les caractéristiques d'un procédé, nous sommes face à un objet d'évaluation reprenant un certain nombre d'étapes devant être

exécutées, selon une séquence et selon un ordre déterminés. Chaque procédé requiert l'utilisation de ressources internes précises employées de manière interdépendante avec les ressources externes. Assortis à chaque étape, il y a des éléments obligatoires, auxquels l'élève ne peut déroger, sans quoi il risque l'échec à l'exécution du procédé. De plus, chaque procédé est pratiqué dans la classe laboratoire, dans un contexte simulé. Ajoutons que l'exécution du procédé exige un résultat très similaire, sinon identique d'un élève à l'autre.

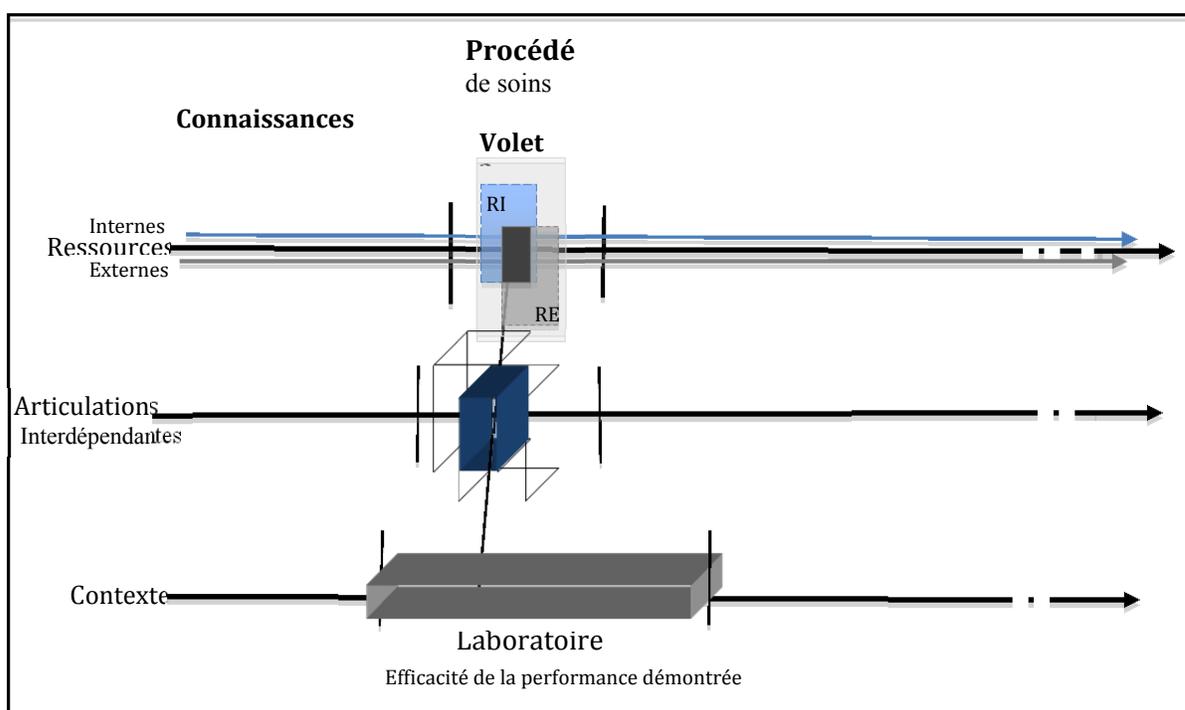


Figure 23: Configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale des situations évaluatives du volet 2 des compétences 8, 9, 13, 14, 15, 16

Précisons toutefois qu'il existe des différences entre ces procédés. Pour approfondir ces différences, nous en avons discuté plus en détails avec les enseignants. Cela nous a permis, sur la base de ces échanges, d'octroyer à l'ensemble des procédés une arborescence particulière, puisque des relations très étroites existent entre eux. Ces relations sont basées particulièrement sur le rôle de préalables que

jouent certains procédés par rapport à d'autres, et, conséquemment, de la place qu'ils occupent dans la séquence de formation/évaluation.

À la base de la figure 24 que nous présentons, nous retrouvons les procédés de soins de la C4. Juste au-dessus, se trouvent ceux de la C8 et de la C9, puis à un autre étage encore, se situent les procédés de la C13, C14, C15 et C16. Nous avons également indiqué, par des flèches, les liens étroits qui existent entre les différents procédés. Notons que ces liens partent de la base vers le haut, généralement fonction de l'ordre et du numéro des compétences du programme. Voyons plus en détails le rationnel qui se trouve derrière cette schématisation.

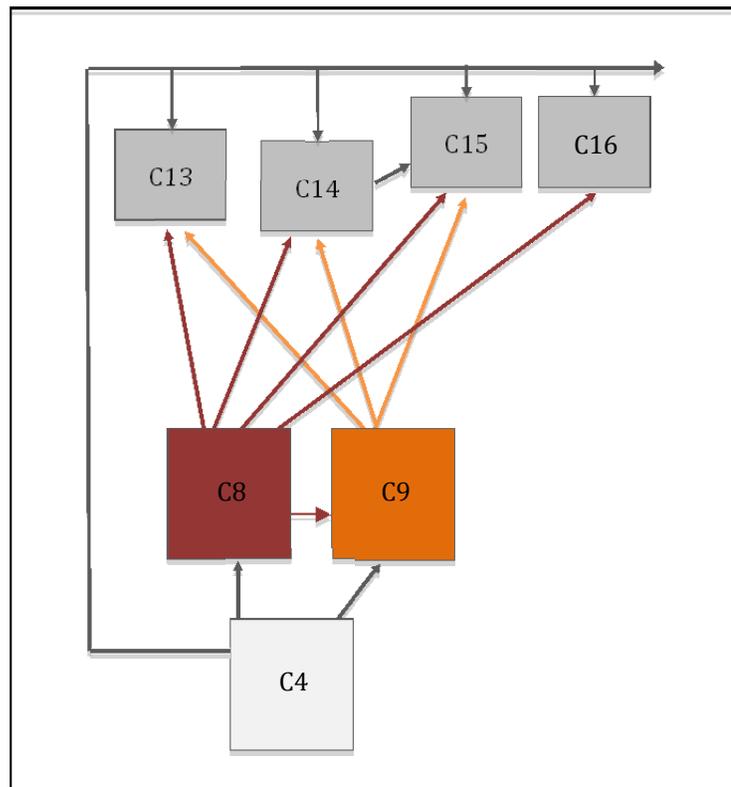


Figure 24: Relations d'interdépendance entre les procédés de soins

La compétence 4 est celle qui représente un socle important sur lequel repose l'évaluation de plusieurs procédés subséquents. Une flèche relie d'ailleurs

cette compétence à toutes les autres de cette figure. Dans cette compétence sont évaluées les bases de l'hygiène, une conscientisation au lavage des mains, mais sans l'évaluation de la technique comme telle. Ainsi, on souhaite inculquer aux élèves, comme le mentionne Claude, des ressources particulières, des habitudes et des manières de penser. Cet enseignant ajoute que

Dans la compétence 4, on commence par montrer des choses de base au niveau de l'hygiène: absence du port de bijoux, de piercing, de vernis à ongles, le lavage des mains, des choses pas très poussées. Mais ils ont des notions d'asepsie pour empêcher les microorganismes (de se propager). Ils ont déjà des notions de base sur l'asepsie.

Puis, s'ils retiennent ça, une fois rendus dans la compétence 8 avec Nathan, il y a des choses qui vont être acquises (et donc évaluées). Ça fait qu'il va pouvoir y aller de manière plus poussée dans la compétence.

Les enseignants disent y aller de manière progressive et évolutive dans la C4, ajoutant des éléments nouveaux, rendant compte en quelque sorte de la nature des procédés à mettre en œuvre lorsqu'ils sont évalués. Ils commencent avec des notions concernant la supervision à dispenser auprès d'un patient, ensuite viennent des notions d'assistance partielle, puis celles concernant l'assistance totale où l'on présente l'introduction d'un matériel et d'un équipement variés à « plus haute sécurité », comme le précise Nathan.

Dans la compétence 4, le procédé de PDSB est également très important, puisque l'on évalue l'élève lorsqu'il effectue des gestes concernant sa propre sécurité. Il doit démontrer des actions sécuritaires en installant adéquatement le patient pour recevoir un soin. Le rôle et l'interrelation entre les ressources internes et les ressources externes de ce procédé doivent être compris et appliqués, parce qu'ils sont évalués au terme de l'apprentissage de cette compétence. Par la suite, sur la base de ces acquisitions, d'autres procédés peuvent être appris, puis évalués à leur tour.

Tel que l'indique Gilles en parlant de l'ensemble des procédés touchés par le PDSB:

Le PDSB, il est dans tout, mais à des niveaux différents.

Dans l'évaluation de chaque procédé, il faut que l'élève prenne en considération ce qu'il a appris antérieurement. Toutefois, lorsque Gilles parle « des niveaux différents » d'usage, cela signifie que l'élève doit sélectionner, parmi les ressources acquises et évaluées dans le PDSB, ce qui conviendrait, par exemple, au positionnement approprié du client dans l'exécution du procédé de la compétence 16 ou dans un autre procédé devant être utilisé à l'évaluation du PDSB.

La compétence 8 touche la prévention de l'infection. C'est là que s'évaluent l'asepsie et la compréhension des principes liés à la stérilité. Cette compétence-là aussi, prépare aux procédés qui viennent ensuite. C'est là que, par exemple, les enseignants montrent les étapes reliées au port des gants, permettant un niveau de protection accru, dans l'objectif de donner une injection simple.

Dans la compétence 9, ciblant la pharmacothérapie, « on désinfecte », on nettoie le site pour ne pas qu'il y ait de microbes lorsque l'on pique. C'est là que sont faites les premières manipulations d'aiguilles et de seringues pour les injections en préparation du procédé de ponction veineuse (C14), c'est-à-dire la prise de sang. Gilles explique que:

La première fois qu'ils manipulent des seringues, c'est dans la compétence 9. Là on pique, on fait juste entrer sous la peau. On n'envoie rien (aucun liquide).

Dans la 9, on apprend à positionner notre biseau. Le biseau, c'est le 45° qu'il y a dans le bout de l'aiguille. Donc, si je ne positionne pas mon biseau comme il le faut, quand je viens pour faire ma prise de sang, au lieu de couper et de transpercer la peau, je peux l'érafler si je le mets à l'envers.

Il est donc crucial pour les enseignants que les élèves développent les connaissances, les bonnes habiletés techniques, les bonnes façons de faire dans l'usage combiné des ressources internes et externes. Ces préalables, lorsque non

acquis, se répercutent sur le processus et le résultat des procédés de soins qui sont évalués subséquemment dans les compétences 13, 14 et 15, d'où les flèches montrant l'interdépendance entre les acquis réalisés dans la C9 et ces 3 procédés.

Par ailleurs, par rapport aux habiletés à mobiliser et à combiner au cours d'un procédé particulier, certaines sont plus exigeantes, plus difficiles à maîtriser ou plus « complexes ». C'est notamment le cas du procédé d'« administration d'insuline » (C13), de « ponction veineuse » (C14), « d'installation d'un cathéter » (C15) et « d'installation d'une sonde urinaire » (C16). Mais selon les enseignants, la complexité serait dépendante de certaines « étapes sensibles » ou d'une séquence d'étapes présentes dans un procédé, du nombre d'étapes du procédé, de même que du degré de risque associé à l'exécution du procédé. Rappelons toutefois que dans le contexte utilisé pour l'évaluation de ces procédés, en laboratoire, le degré de risque est minime, voire nul dans la majorité des cas. Cette situation est bien différente lorsque le procédé doit être appliqué dans un contexte réel, quand l'élève doit administrer des soins, en particulier des soins spécifiques.

Lorsque l'on parle d'étapes sensibles, prenons l'exemple du procédé d'injection d'insuline, le volet 2 de la compétence 13. Dans ce procédé, c'est l'ensemble des étapes du mélange d'insuline qui est crucial. Selon Claude:

Il y a deux sortes d'insuline à mélanger. Un mélange d'insuline, c'est quand même assez difficile... Il faut effectuer plusieurs étapes minutieuses. La difficulté réside là.

Lors de ces étapes de mélange, il faut que les élèves mesurent adéquatement les dosages de la médication. Il y a donc une conversion essentielle à réaliser pour y arriver. Pour un débutant, ce n'est pas quelque chose de simple. Gilles ajoute à ce sujet qu'il s'agit d'une erreur fréquente chez un novice:

Au lieu de 4 unités, ils mettent 40 unités. Ils vont décupler la dose.

Il y a là un potentiel d'erreur mortel.

Dans la compétence 14, par contre, le potentiel de risque semble moins grand. Gilles signale des risques liés à une mauvaise désinfection du site, ou encore la possibilité d'éclatement d'une veine. Il faut également prendre bien soin de vérifier la correspondance entre le soin à donner et le patient à qui le soin est destiné, puisque les risques d'erreur de cet ordre sont toujours omniprésents.

Pour la compétence 15, c'est autre chose, c'est un procédé de type invasif. Donc, si la technique est mal faite, on garde une porte ouverte pour faire entrer l'infection. C'est alors qu'il peut survenir des problèmes importants tels que des « thrombophlébites ou des embolies ». Et plus on avance dans la formation, plus les procédés de soins comportent des risques élevés pour les bénéficiaires. Gilles l'expose d'ailleurs en ces termes:

Plus ça va, plus les risques sont importants.

Quant à la compétence 16, elle nécessite l'utilisation de bon nombre de ressources acquises et évaluées dans la compétence 4: l'hygiène basse, l'hygiène partielle, le PDSB. Il faut positionner adéquatement le patient au moment d'administrer le soin. Les ressources issues de la compétence 8 sont tout aussi présentes: l'utilisation des gants stériles, l'asepsie, les champs stériles, la désinfection. Nathan ajoute, en parlant de la compétence 16, c'est-à-dire l'installation d'une sonde urinaire:

Puis la 16, et bien on installe la sonde directement dans la vessie. Le rein peut être atteint...

Elle (cette technique) vient faire le tour des grands principes de base... avec une procédure assez longue.

Il faut qu'il y ait eu de la pratique avant, dans toutes les autres compétences.

Pour résumer, si l'on examine les liens entre les différents procédés de soins, on remarque une forte interdépendance. Il va sans dire qu'elle devient indispensable lorsque vient le moment de l'évaluation de chaque compétence.

Après avoir expliqué les relations existant entre les ressources évaluées de chaque procédé de soins, examinons maintenant une autre catégorie de compétence de comportement: la C10, c'est-à-dire le premier stage de la formation.

1.6 Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C10

Voyons maintenant la quatrième configuration des situations évaluatives. Elle fait partie des compétences de comportement examinées dans cette thèse. Il s'agit du premier stage de la formation, soit celui touchant la pratique des soins relatifs aux activités de vie quotidienne (AVQ), les soins de base. Tel que les enseignants nous l'ont expliqué, les soins à dispenser par les élèves se rapprochent davantage de la fonction de travail d'un préposé aux bénéficiaires. Ce stage porte l'intitulé « Prodiguer des soins d'assistance à la personne en perte d'autonomie ». Les enseignants Nathan et Claude distinguent, en quelques mots, la nature du stage C10 en le comparant au deuxième C17, à partir de ce que les élèves doivent faire ou non.

C'est vraiment le premier contact, l'approche avec le patient, les soins de base, les principes de base, la sécurité. C'est vraiment ce qu'on essaye de leur inculquer dans le premier stage.

Ils ne font pas d'administration de médicaments, pas de prises de sang. Ils ne font pas de soins spécifiques.

1.6.1 Les ressources internes et externes

Lors de ce stage, les ressources internes et externes se trouvent en grand nombre et sont également très diversifiées. On remarque d'ailleurs que les ressources sollicitées ont fait l'objet d'évaluations antérieures dans le cadre de différents cours. On prend conscience de cela lorsque l'on examine le programme d'études de cette spécialité, dans la section « Suggestion des savoirs liés à la compétence ». En effet,

on y retrouve des liens de deux types, explicités dans les savoirs liés à la compétence (p. 63-64): des liens de « rappel », qui montrent les relations avec les compétences évaluées antérieurement; ainsi que « le lien avec la compétence », lorsqu'il s'agit d'une compétence qui sera acquise et évaluée après cette compétence, ce stage.

En ce qui concerne les liens de « rappel », ils émanent de la compétence 1 (C1) abordant les caractéristiques du métier et de la formation, la C2 ciblant l'approche globale de la santé, la C3 visant la communication, la C4 touchant l'apprentissage des soins de base à dispenser (un ensemble de différents procédés de soins d'assistance), la C6 abordant l'éthique et la déontologie infirmière, ainsi que la C8 se composant des règles de prévention et de contrôle de l'infection. À l'intérieur de ces cours⁴², des ressources de différentes natures sont apprises, pratiquées et évaluées. Dans cette même section du programme, on mentionne des relations avec certains apprentissages qui arrivent un peu plus tard dans la séquence de formation. Nous retrouvons alors l'indication « lien avec la compétence 11 » ou « lien avec la compétence 15 et 16 » (MELS, 2009*b*, p. 64) par exemple.

Dans les faits, le premier stage (compétence 10), « Prodiguer des soins d'assistance à la personne en perte d'autonomie » comporte sept tâches d'évaluation distinctes (MELS, 2010*b*):

1. La constitution d'une feuille de route;
2. Les manifestations d'interaction avec la personne;
3. Les procédés en lien avec l'hygiène et l'assistance adaptée aux besoins de la personne;
4. Les procédés de soins en lien avec l'alimentation et l'hydratation;
5. Les procédés de soins en lien avec l'élimination;
6. Le rangement du matériel et des objets;
7. Le travail en équipe.

⁴² En FP, un cours équivaut plus généralement à une compétence.

Aussi, l'ensemble des actions démontées dans chaque tâche d'évaluation est par ailleurs soumis à trois règles de verdict strictes concernant: a) l'hygiène, l'asepsie, la santé et la sécurité au travail; b) le décorum et le Code de déontologie; c) le plan de traitement infirmier. Cela signifie que, tout au long du stage, l'élève ne peut se soustraire à ces règles, sans quoi il peut obtenir la mention « échec » (*Ibid.*, 2010).

Mais pour Claude, avant d'en arriver à l'évaluation de sanction, les élèves lorsqu'ils s'approprient les caractéristiques du milieu, doivent recevoir des rétroactions régulières sur leurs forces et leurs faiblesses. Ainsi,

Ils sont corrigés tout au long du stage, puis après, on les évalue. Ils ont su leurs petites lacunes, des choses qu'ils ne faisaient pas bien et tout ça.

Dans la figure 24, nous présentons les sept tâches évaluées durant le stage. Chaque tâche rassemble un nombre et une variété de ressources distinctes. On y remarque la présence de deux rectangles superposés pour chacune, incluant une numérotation particulière.

Prenons la tâche 1, soit la « Constitution d'une feuille de route précise et complète ». Cette tâche comprend les actions, c'est-à-dire les séquences d'actions suivantes: « Prise en compte de l'organisation du travail de l'unité de soins; Collecte complète d'informations; Pertinence des données relatives à la personne; Établissement judicieux des priorités. » (MELS, 2010*b*, p. 93).

Si l'on prend un second exemple, la tâche 4 « Les procédés de soins en relation avec l'alimentation et l'hydratation », on remarque la présence d'actions ciblant la préparation adéquate du matériel, de l'environnement et de la personne; l'exécution efficace et complète du soin; la prise en compte des principes de déplacement sécuritaire des bénéficiaires; le souci d'assurer le confort de la personne; la transmission de l'information appropriée à la personne (*Ibid.*).

Même s'il ne semble s'agir que de quelques actions, ces dernières rendent compte d'une variété de ressources internes et externes, au moment de leur application (connaissance des fonctions du matériel et de l'équipement, règles à respecter, principes, étapes des procédés, caractéristiques de la personne, mode de transmission de l'information, etc.).

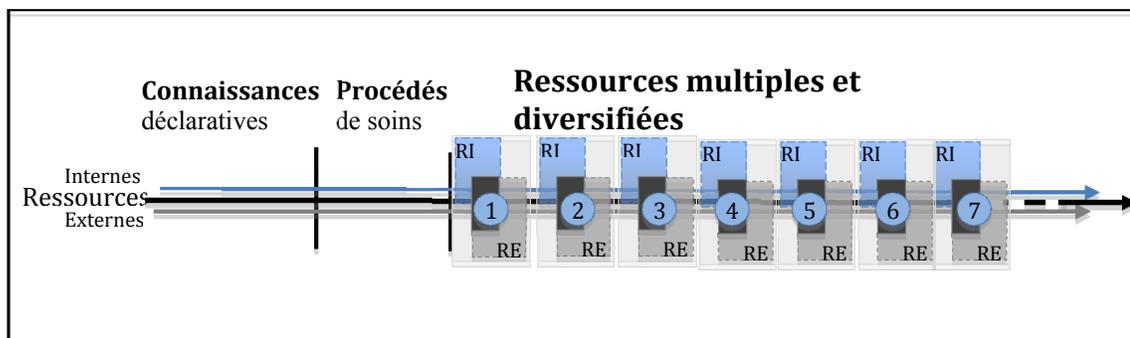


Figure 25: Les ressources internes et externes de la situation évaluative C10

1.6.2 L'articulation entre les ressources

Les articulations qui existent entre les ressources du stage C10 sont nombreuses. De plus, elles sont de différentes natures. Des articulations cognitives permettant d'effectuer des choix de matériel ou d'équipement lors d'un soin, tout en jugeant du moment de certains gestes, l'établissement de priorités, l'observation des caractéristiques et des besoins des patients, etc. Des articulations gestuelles permettant par exemple de: laver la personne, la faire manger, la conduire à la salle de toilette, etc. Des articulations sociales contribuant au partage d'informations entre employés, avec le patient au moment des soins, avec sa famille s'il y a lieu, etc. Des articulations montrant des attitudes d'ouverture, de chaleur humaine, de disponibilité, de souci professionnel au contact de ses pairs ou du patient.

En ce sens, chacune des tâches exigées dans le stage combine un certain nombre et une certaine variété de ressources dont les relations d'interdépendance varient lorsqu'employées ensemble. Ce stage (C10) représente l'occasion d'exercer

des tâches similaires à celles qu'une infirmière auxiliaire exercerait dans le contexte de la pratique professionnelle. Toutefois, cela ne semble pas si simple qu'on pourrait le croire.

Dans ce premier contexte de pratique réelle de soins, les élèves sont suivis de près, afin de s'assurer qu'ils exécutent les tâches selon les règles de l'art, ou, à tout le moins, de ce qui s'en rapproche. En effet, les gestes et la séquence des opérations à effectuer ne sont pas toujours réalisés dans l'ordre ou de la bonne manière par les élèves. Dans l'exemple que Claude donne ici, on voit que des ressources sont sélectionnées par l'élève, mais pas nécessairement articulées en conformité avec le procédé, tel qu'il a été enseigné, pratiqué et évalué en classe laboratoire.

Par exemple, lorsqu'ils ne lavent pas le visage du patient avant les aisselles, bien là, on les ramène. On leur dit: « t'aurais dû commencer par le visage. Tu sais, on continue... on change de débarbouillette au fur et à mesure... ». Des fois, ils font des drôles d'affaires.

Les articulations qui existent entre les ressources de la compétence 10 se trouvent donc, si l'on compare à l'exécution d'un procédé en laboratoire, plus nombreuses et diversifiées. La présence de ce nombre et de cette variété est due au fait que chaque tâche est dépendante des ingrédients contextuels réels, parce que le contexte impose les ressources devant être mobilisées et combinées par l'élève. Pour prendre un exemple concret, les soins donnés aux patients doivent tenir compte de leurs caractéristiques individuelles et de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Les élèves sélectionnent et combinent des ressources particulières, indispensables aux soins dans ce contexte. On peut faire le rapprochement avec cet autre extrait de Claude, lorsqu'il parle des soins d'assistance à fournir aux patients en fonction de leur condition.

Les soins d'assistance, c'est quand ils vont lever les patients, les superviser, les aider au besoin. Ça dépend de leurs fonctions, de leurs capacités.

Gilles ajoute quelques précisions en parlant des caractéristiques des élèves qui fournissent des soins dans un premier contexte de stage. Les attributs personnels des élèves, leur vécu, influencent de manière significative les ressources qu'ils peuvent mobiliser dans l'action.

Je te dirais que des gens qui sont gênés, qui n'ont pas beaucoup de vécu (...) tu te retrouves avec une dame âgée que tu dois laver... donc, tu rentres dans l'intimité de la personne. Et des fois, la peur de faire mal, la peur de se tromper leur font produire des erreurs.

Gilles soulève également le manque de coordination pouvant exister entre les ressources devant être mobilisées par l'élève, en particulier lorsqu'il commence un stage. Au début, ce peut être le manque d'organisation pour rassembler le matériel nécessaire au soin, ou du manque de pratique de l'élève, provoquant de la lenteur dans la réalisation du soin. Dans ces situations, certains clients s'impatientent, ce qui peut compliquer la dispensation des soins. Pour ces raisons, l'évaluation de sanction prend place vers la fin du stage, leur donnant ainsi l'occasion de pratiquer avant qu'elle n'arrive.

En plus de cela, les élèves doivent se préoccuper constamment des ressources de l'environnement de travail. Par exemple, le SMAF, le système de mesure d'autonomie fonctionnelle, se présente comme étant un instrument utilisé en soins de longue durée et qui est affiché bien en vue, près du lit, dans la chambre du patient. Ce document indique, à l'aide de puces de couleur, le degré d'autonomie de la personne, en fonction de sa condition. En gros,

Ça dit si le patient est capable de se lever debout seul, s'il a besoin d'une canne, d'une marchette... s'il a besoin de supervision, s'il est autonome, semi-autonome, s'il a besoin d'aide. Ça parle beaucoup!

Il y en a qui sont quand même assez lourds (des cas de patients). C'est ce qu'on appelle heure/soins. Il y en a qui sont complètement dépendants, pour s'alimenter, pour se laver, pour se bouger. Il y en a qui sont rendus « des Alzheimer à un niveau avancé là! ». Ce sont des gens qui ne sont plus capables de rien faire tout seuls.

Lors de ce stage, les enseignants supervisent de très près les gestes, les manières de procéder des élèves en vue de les faire progresser vers l'évaluation finale. Ils insistent d'ailleurs sur le fait que la majorité des tâches reliées aux soins se réalisent en leur présence. Dans le cadre de cette formation et de cette évaluation de la pratique, ce sont les enseignants qui coordonnent les soins que chaque élève doit dispenser, dans le temps, ce qui permet de leur fournir l'encadrement approprié en vue de l'évaluation finale.

Au début, pour pratiquer certains procédés de soins, les enseignants demandent aux élèves de préparer leur matériel. Une fois qu'ils sont prêts à débiter le soin, les élèves sonnent la cloche afin que l'enseignant vienne voir comment cela se passe, qu'il y assiste.

Bon, j'arrive. Tu peux commencer à faire le soin. Tu commences par quoi? Elle dit: « je vais commencer par son visage. »

Des fois, je la regarde faire un peu. Ça se présente bien. Bon! Je vais voir un autre élève.

Par ailleurs dans ce stage, on perçoit une modulation de certaines exigences prescrites par rapport au type d'articulation que l'on demande concrètement à l'élève, en termes de ressources à mobiliser. Par exemple, la tâche 7 exige, selon le *Référentiel en évaluation*, que les élèves collaborent efficacement avec les autres membres de l'équipe de soins (MELS, 2010b). Gilles indique que cependant

on ne veut pas qu'ils prennent des mauvais plis provenant des autres. Donc y font du travail en équipe surtout entre étudiants. Mais on s'intègre dans l'équipe de soins au moment du repas et tout ça.

(...) les méthodes de communication, ça c'est les rapports... Souvent, ils vont aller lire un peu dans les dossiers, même s'ils n'en font pas eux-mêmes... Ils ont le souci d'assurer de la disponibilité auprès des membres de l'équipe, donc, d'être là auprès de l'équipe qui est en place. Mais, concernant la collaboration efficace avec les autres membres de l'équipe, comme je te dis, là je mets, pas un bémol, mais (...),

En ce qui a trait à l'articulation qui existe entre les ressources, nous avons placé différentes intersections sur notre continuum. Cela signifie qu'elles comportent un nombre et une variété élevés de ressources internes et externes à articuler en contexte réel de soins, en particulier lors de l'évaluation, puisque l'exigence d'accomplissement de la tâche est plus élevée lors de l'évaluation.

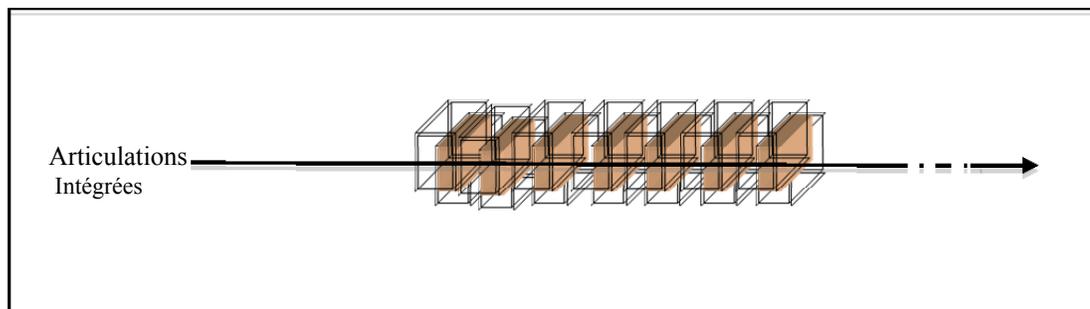


Figure 26: Articulation entre les ressources de la situation évaluative C10

1.6.3 Le contexte

Dans la compétence 10, le stage se réalise en contexte réel, auprès de véritables patients, généralement avec une clientèle en unité de soins de longue durée. Dans la figure 27, nous plaçons un rectangle gris, situé plus à droite de notre continuum, illustrant ainsi un degré de réalisme ou d'authenticité plus grand.

Même si le nombre et la variété de ressources à mobiliser et à combiner augmentent, les stagiaires sont tout de même restreints par rapport au contexte dans lequel ils doivent intervenir. Ils agissent uniquement auprès d'une ou de deux personnes en perte d'autonomie partielle, alors qu'en contexte réel, sur le marché du travail, ils pourraient intervenir auprès de 15, voire 20 personnes. Selon Claude et Nathan, lorsqu'ils ont répondu à cette question concernant le nombre de patients dont l'élève est responsable durant le stage, ils ont mentionné:

On peut aller jusqu'à deux. On « essaye » (en insistant sur ce mot) d'aller jusqu'à deux.

Dans la figure 27, nous présentons le type de contexte dans lequel se déroule le stage. Il s'agit d'un contexte réel. Le rectangle situé sur le continuum contexte représente le stage C10. Ce type de contexte référant au stage est donc fortement contextualisé.

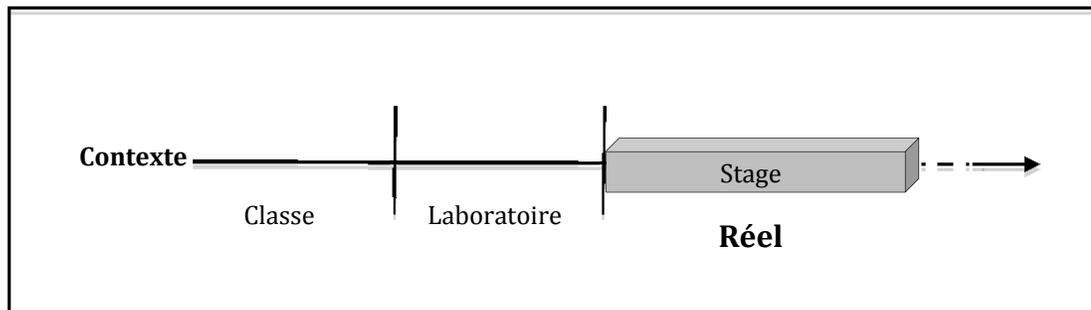


Figure 27: Le contexte de la situation évaluative C10

1.6.4 Complexité de la situation évaluative C10

Lorsque l'on reprend les continuums illustrant la configuration de la situation évaluative C10, on retrouve, sur le continuum ressources internes et externes, chacune des tâches requises dans le stage. Chaque groupe de ressources internes et externes se rattache ensuite à un bloc particulier sur le continuum articulation. Notons que chaque bloc de ce continuum réfère à des articulations de ressources. En effet, les ressources présentes dans les tâches évaluatives requièrent des liens d'interdépendance importants, parce que contextualisées réellement. Enfin, chaque bloc du continuum articulation est relié au contexte. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un milieu réel utilisé pour la réalisation du stage.

Nous nommons cette configuration, Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base.

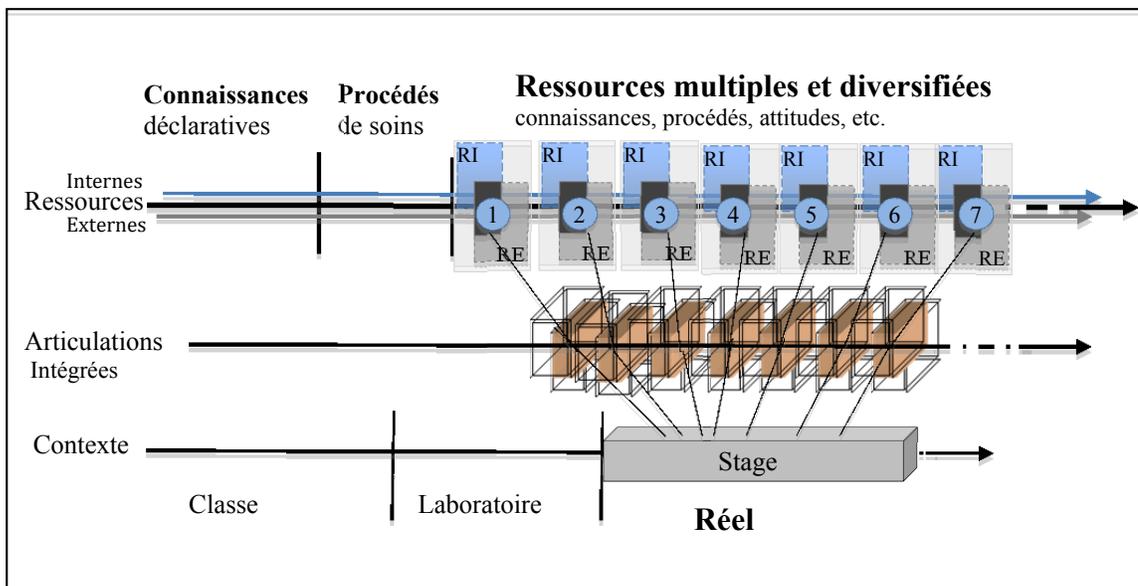


Figure 28: Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base de la situation évaluative C10: Prodiger des soins d'assistance à des personnes en perte d'autonomie

1.7 Analyse de la situation évaluative de la compétence de comportement C17

La compétence 17, le deuxième stage du programme, arrive à la fin de la première année de formation en SASI. Il regroupe cinq grandes tâches différentes. À la différence du premier stage (C10), les tâches sont encore plus globales, rassemblant un nombre et une variété encore plus élevés de ressources, issus des cours suivis antérieurement dans la formation, amalgamés à des tâches du stage précédent (C10). Comme le souligne Nathan, dans ce stage, il s'agit de soins spécifiques. Selon cet enseignant, ils sont donc « *plus pointus, plus complexes* ».

1.7.1 Les ressources internes et externes

Concernant les ressources internes et externes, nous pouvons dire que les tâches exigées dans ce stage comportent un nombre et une variété encore plus importants de ressources. En effet, si l'on réfère aux indications fournies dans le référentiel en évaluation (MELS, 2010b), les cinq principales tâches exigées ciblent: a) la planification du travail dans l'unité de soins; b) l'observation des manifestations cliniques liées à différents besoins perturbés; c) la prestation de soins d'assistance et

de soins spécifiques en conformité avec les besoins de la personne; d) l'administration des médicaments par voie orale; e) la communication de l'information relative aux soins prodigués. Intégrée à ces tâches, une partie de l'évaluation est dédiée au respect du décorum, au respect du *Code de déontologie*, à la manifestation du sens des responsabilités, à l'esprit de collaboration, à sa capacité d'autocritique, en plus de l'adoption d'attitudes favorisant la communication. De plus, les règles d'hygiène, d'asepsie et de sécurité sont évaluées tout au long du stage. Nous estimons, selon ce qui est indiqué dans le référentiel, que ces éléments d'évaluation sont appréciés au même moment que se déroule chacune des tâches présentes dans le stage. Les obligations relatives au *Code de déontologie*, pour ne prendre que cet exemple, doivent se démontrer durant l'exécution des divers gestes et actes utilisés dans la pratique des soins.

Dans la figure 28, chaque tâche du stage C17 est représentée par deux rectangles comportant une intersection commune. Ces intersections montrent l'élargissement de leur étendue, en termes de ressources nombreuses et diversifiées.

Si nous prenons un exemple de tâche exigée en stage, « l'observation des manifestations cliniques », nous retrouvons un grand nombre de sous-tâches la précisant. En effet, selon les informations contenues dans le programme d'études, cette tâche globale comprend la prise en considération juste des signes vitaux (rappel de la C4), l'observation de l'élimination vésicale et intestinale (rappel des C15 et C16), de l'état respiratoire (rappel de la C14), l'attention portée à l'intégrité de la peau et des muqueuses (rappel de la C12), l'observation appropriée des signes d'inconfort et de douleur (C12) (MELS, 2009b, p. 91). Il ne s'agit plus simplement d'exécuter un procédé de soins particuliers, mais bien d'utiliser un ensemble de ressources internes et externes à bon escient, au bon moment, afin de parvenir à l'observation des manifestations cliniques. De ces manifestations découlent les besoins perturbés de patients et l'exercice du jugement quant aux soins adéquats à prodiguer.

Pour illustrer cela, prenons quelques exemples tirés de la section « savoirs liés » du programme d'études SASI. Ces exemples se rattachent au contenu abordant « l'intégrité de la peau et des muqueuses ». Les élèves sont donc appelés à considérer un grand ensemble de ressources, chacune appartenant à une compétence acquise et évaluée antérieurement.

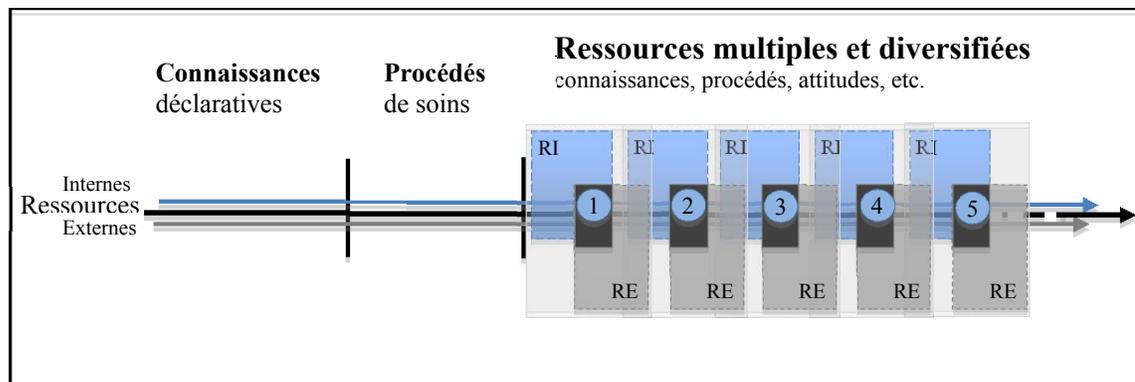


Figure 29: Les ressources internes et externes de la situation évaluative C17

1.7.2 L'articulation entre les ressources

Concernant les articulations qui existent entre les ressources de la compétence, elles sont de plus en plus nombreuses, diversifiées et intégrées. Toutefois, il est certain que le manque d'expérience des élèves ne facilite pas les choses. Aussi, Gilles mentionne qu'au fur et à mesure de la progression et de l'avancement des stages, on exige des actions plus complexes pour se rendre vers l'évaluation. Le développement et l'évaluation des procédés et de certaines habiletés s'effectuent alors de façon graduelle. Gilles précise cette idée de la manière suivante:

Dans ce stage, on revient sur les soins d'assistance, des médicaments donnés par voie orale ou on évalue des techniques (...) plus simples au début, puis, plus on avance, plus on va dans les techniques plus pointues.

Gilles donne un exemple précis du type d'articulation à gérer entre les ressources d'une tâche d'évaluation. En parlant de la prise de signes vitaux, on peut

voir jusqu'où se rend cette précision dans l'action et ce qu'on exige plus tard, lorsque les élèves progressent dans la formation.

Regarde ici dans les manifestations cliniques, les signes vitaux, tension artérielle, pouls, rythme respiratoire. Donc, on a des barèmes à l'intérieur desquels ils (les élèves) peuvent avoir une variante avec nous autres (les enseignants). On a une marge de manœuvre. Par exemple, sur le nombre de respirations, c'est plus ou moins 2 par minute. Si moi je calcule une respiration à 16, et bien ils ont entre 14 et 18 comme marge de manœuvre. Au niveau de la pression, c'est 6 ou 8. Et au niveau du pouls aussi. Et plus on s'en va en avançant dans les stages, plus cette marge rapetisse.

Dans ce stage, lors de l'administration de médicaments, Claude illustre bien l'importance d'une articulation appropriée des ressources que l'élève doit mettre en œuvre pour intervenir de manière judicieuse en contexte. En effet, cela peut entraîner des erreurs qui, dans certains cas, pourraient être très graves.

Moi, j'ai un élève qui a déjà donné des médicaments à une mauvaise patiente. Il en avait trois (patientes), puis il s'est trompé. Moi, je le laissais aller. Il m'a dit: « Oui, je connais ma patiente, j'y vais... ». Mais, entre temps, il s'est questionné sur une autre patiente, puis il est parti voir cette autre patiente. Lorsqu'il m'est revenu, par la suite, il m'a dit: « Tu sais pas ce que j'ai fait? J'ai donné les médicaments à cette patiente-là. »

Lorsqu'une telle situation se produit, il faut être en mesure d'exécuter les actions pour réparer l'erreur commise. Dans ces circonstances, des procédures spécifiques doivent s'appliquer.

Et bien pour cette situation-là, avec ces médicaments, ce n'était pas grave, mais il y a eu un petit suivi quand même. On a appelé à la pharmacie et tout..., mais ça arrive!

On voit, en recourant aux verbatim des enseignants, que le second stage C17 requiert une complexité différente, exigeant des articulations diversifiées de ressources, plus exigeantes, complexifiant d'autant les tâches devant être acquises et évaluées. Gilles en fait d'ailleurs mention en précisant que les élèves doivent

réinvestir les apprentissages qu'ils ont faits antérieurement à cette étape de leur formation, au moment de l'évaluation.

Comme là, les élèves ont une feuille de route, ils ont des manifestations cliniques. Donc, il faut qu'ils regardent si, au niveau des signes vitaux, il y a des problématiques particulières. Il faut qu'ils observent au niveau de l'élimination, de l'état de la peau et tout ça. Puis qu'ils prennent en compte, par exemple, le patient qui fait une pneumonie. Il faut qu'ils observent la dyspnée, la coloration de la peau, la toux, s'il a des sécrétions. Tsé là, il faut qu'ils fassent des liens avec ce qu'ils ont appris avant.

De fait, le niveau de responsabilité professionnelle, de dangerosité dans l'action, est bien différent dans ce stage, il convient donc de faire preuve d'une grande rigueur. Pour cette raison, les enseignants ramènent les stagiaires à leur responsabilité professionnelle lors de l'apprentissage et de l'évaluation. Par exemple, lors de la préparation de la médication à distribuer aux patients, les IA sont tenus d'effectuer deux vérifications dans la procédure. Nathan mentionne le type de rappel qu'il fait aux élèves, en indiquant le degré de risque auxquels ils sont exposés en cas d'erreur.

Puis, on les ramène souvent. Tu sais, en pharmacologie là, quand on dit de faire deux vérifications (...) c'est important. Si tu fais juste une vérification, puis que tu te trompes...??? Ce n'est pas pour rien qu'on en fait deux. C'est des médicaments que tu donnes. Tu peux tuer quelqu'un!!!

Gilles explique également comment ça se passe lors de la préparation et de l'administration des médicaments durant ce stage. Il mentionne qu'il est toujours présent au début pour leur expliquer « comment ça marche », mais après quelques jours, son degré d'assistance décroît, ce qui accroît le degré d'autonomie de l'élève pour réaliser l'évaluation. Malgré cela, Gilles assiste toujours à la préparation et à la vérification du médicament que l'élève doit distribuer. Pour ce qui est du moment où l'élève donne le médicament au patient, il dit qu'il se trouve parfois « dans la porte de la chambre », à le regarder faire.

Pour l'administrer, je ne suis pas nécessairement à côté de lui. Par contre, s'il le fait par injection là, ou autre chose, je suis avec lui. Un suppositoire, n'importe, je suis avec lui. C'est sûr qu'au début, les première fois qu'il va donner des pompes, je vais le regarder. Puis, après ça, bien s'il fait ça comme il le faut, je vais surveiller à distance.

Mais valider, puis préparer les médicaments, vérifier, je suis avec eux tout le temps, tout le temps, tout le temps. Mais dans les stages plus avancés, à un moment donné ils vont faire la première vérification, puis on arrive pour la deuxième.

Dans la figure 30, nous représentons l'articulation exigée entre les ressources par l'accroissement de l'intersection centrale. Nous illustrons ainsi un plus grand nombre et une plus grande diversité d'articulations exigées entre ressources de la C17 au moment de l'évaluation de sanction.

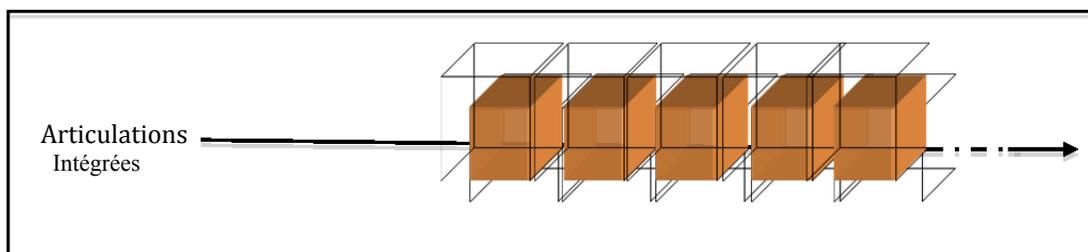


Figure 30: Articulation entre les ressources de la situation évaluative C17

1.7.3 Le contexte

Pour ce qui concerne le contexte de la C17, ce stage se réalise en contexte réel, auprès de véritables patients, généralement avec une clientèle en unité de soins de courte durée. Dans notre figure, nous plaçons un rectangle gris, situé plus à droite de notre continuum, illustrant ainsi un degré de réalisme ou d'authenticité plus grand.

Même si le nombre et la variété de ressources à mobiliser et à combiner augmentent si l'on compare au premier stage, l'intervention des élèves est encore assez restreinte relativement au contexte dans lequel ils doivent intervenir. Ils agissent plus généralement auprès d'une seule personne, un seul patient, parfois

deux. Selon ce que Gilles nous a indiqué, ils effectuent l'entièreté des soins d'un même patient.

(...) ils ont la responsabilité d'un client et ils font en plus de A à Z les soins de base et les soins spécifiques. Ils peuvent monter à deux clients parfois. Tout dépend du nombre d'étudiants et de la responsabilité qu'on peut leur donner, et de la disponibilité de l'enseignant.

Nous avons également questionné les enseignants au sujet de l'autonomie que prennent les élèves dans ce contexte d'évaluation. En réalité, ils n'en ont que très peu. Cette autonomie est d'ailleurs rigoureusement balisée, à cause des risques encourus par la pratique des soins infirmiers. Voici la réponse de Gilles lorsqu'il parle de l'autonomie des élèves. Il indique qu'ils n'en ont

pas beaucoup! Admettons qu'ils ont réussi trois prises de glycémie ou quelque chose comme ça. Ou que là, je considère que leurs signes vitaux c'est bien. Je les laisse aller. C'est des petites techniques simples. Puis dans le fond, la prise de tension artérielle y'a pas nécessairement de conséquences graves non plus, à moins que la personne fasse de la haute pression. S'ils ont un doute, ils viennent me chercher. Si leur résultat est anormal, ils viennent me le dire. Il faut qu'ils m'avisent.

Voici donc, dans la figure 31, la représentation du contexte de stage C17. Tout comme le précédent stage, nous avons identifié une forme rectangulaire allongée, placée vers la droite de notre continuum.

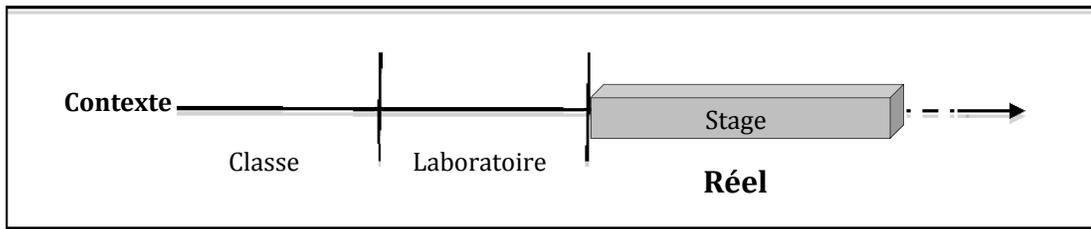


Figure 31: Le contexte de la situation évaluative C17

1.7.4 Complexité de la situation évaluative C17

Maintenant, si l'on relie l'ensemble des trois continums ressources, articulation, contexte, on obtient la figure 32. Nous retrouvons l'ensemble des tâches du continuum ressources identifiées de 1 à 5. Chaque élément de ce continuum est lié avec les articulations combinées de chaque tâche, se trouvant en plus grand nombre et en plus grande variété, parce qu'intégrant des apprentissages différents, issus à la fois du stage C10 et de tous les cours antérieurs à ce stage. Enfin, ce second continuum est lié au continuum contexte, sur lequel se positionne le réel, le stage.

Nous nommons cette configuration, Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques.

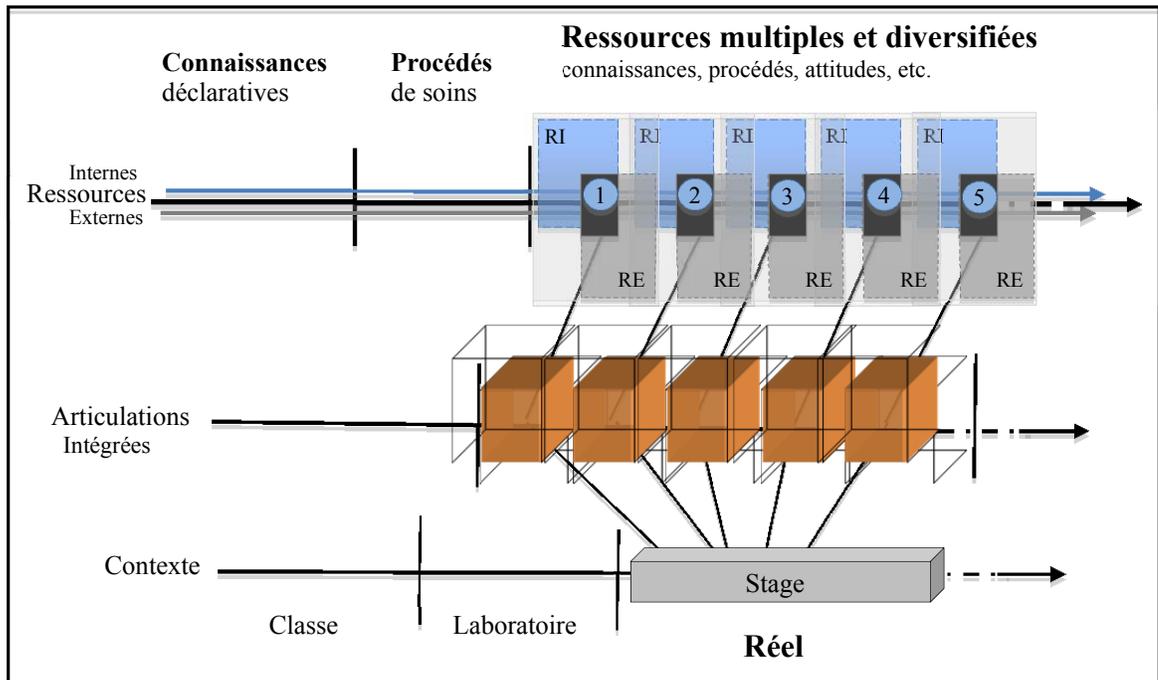


Figure 32: Configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques de la situation évaluative C17: Appliquer des procédés de soins spécifiques

2. SYNTHÈSE DES CONFIGURATIONS DES SITUATIONS ÉVALUATIVES

Pour clore le chapitre d'analyse, nous proposons une synthèse, placée sur une seule et même figure, de l'ensemble des configurations des situations évaluatives que nous avons examinées. Conséquemment, dans la figure 33, nous retrouvons l'ensemble des distributions rassemblées sur nos trois continuums. Le continuum ressources se distribue, du côté gauche, des ressources peu nombreuses et peu variées, alors qu'à droite, il se rend jusqu'aux ressources très nombreuses et très variées. Le continuum articulation part, quant à lui, des articulations simples et uniques, jusqu'aux articulations multiples et interdépendantes. En ce qui concerne le troisième continuum, le contexte, il s'étend des contextes fortement didactisés (en classe), au contexte réel (authentique).

Tel qu'il est indiqué au début du présent chapitre, les configurations se répartissent en fonction des caractéristiques des situations évaluatives analysées. Précisons que les cinq configurations formant le type « configuration séquentielle cumulative apprentissage/évaluation » (C1, 2, 3, 5, 6) se situent au niveau le moins complexe. En deuxième place se trouve celle formant la « configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées » (C7, 11, 12 et volet 1 des C8, 9, 13, 14, 15, 16). Les évaluations de procédés de soins se situent au centre de la figure « configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale » (C4 et volet 2 des C8, 9, 13, 14, 15, 16), le stage C10 se positionne en quatrième place « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base ». Enfin, le deuxième stage C17 occupe la cinquième place sur nos continuums « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques ». Le deuxième stage occupe donc le niveau le plus élevé de complexité parmi l'ensemble des situations évaluatives analysées.

Dans le prochain chapitre, soit celui couvrant l'interprétation des données, nous arrimons nos résultats aux écrits de Roegiers *et al.* (2010) afin de caractériser et de nommer ce que ces configurations révèlent en termes de niveaux de complexité. En définitive, le chapitre final apporte des réponses plus précises à notre question spécifique de recherche: Quel est le niveau de complexité des situations évaluatives de compétences utilisées en FP au secondaire?

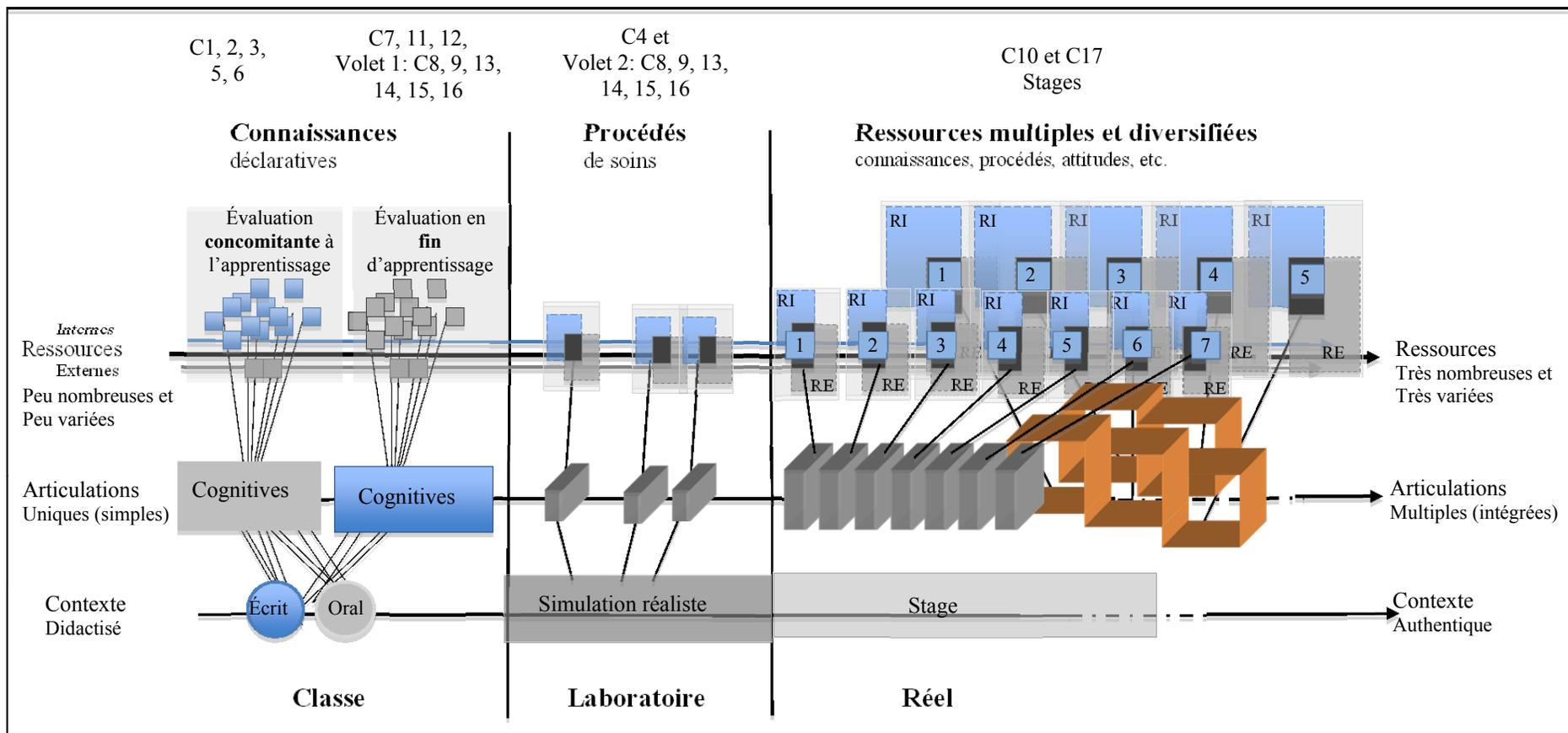


Figure 33: Synthèse des configurations des situations évaluatives

SIXIÈME CHAPITRE

L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre comporte sept parties succinctes. La première présente la synthèse de nos continuums, ce qui permet, dans la deuxième section, de faire le rapprochement avec les écrits de Roegiers *et al.* (2010), favorisant ainsi l'interprétation de nos données. La troisième section, probablement la plus importante de ce chapitre, fait place aux résultats de la thèse, où deux grandes catégories sont déterminées pour l'évaluation: l'installation des ressources et l'intégration complète. De ces deux catégories, la première est assortie de zones et de niveaux de complexité des situations évaluatives. La quatrième section montre le déploiement des niveaux de complexité des situations évaluatives, structurant deux paliers, ainsi qu'un « patron » évaluatif présent dans chacun d'eux. La cinquième partie ouvre sur des constats en rapport avec les résultats de la recherche en considérant le changement de paradigme que représente généralement l'APC. La sixième section soulève plusieurs pistes de travail prometteuses s'alignant dans le prolongement de la présente thèse. Pour terminer, en septième section, nous soulignons les principales limites présentes dans notre recherche.

Maintenant rendue au chapitre d'interprétation, nous discutons de ce qui émane de notre analyse en réponse à la question spécifique de recherche: Quel niveau de complexité caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées en FP au secondaire?

Considérant que les études recensées dans cette thèse n'ont vraisemblablement pas encore examiné les niveaux de complexité qui caractérisent les situations évaluatives en FP, nous avons dû user d'autres moyens, des outils d'interprétation nous permettant de tisser des liens cohérents avec les continuums

développés et utilisés dans notre recherche. Or, pour discuter de nos résultats, nous avons puisé aux écrits de Roegiers *et al.* (2010)⁴³, en nous appuyant davantage sur un schéma développé dans leur volume, puis intégré *post facto* au cadre de référence de la thèse. En fait, les éléments inclus dans ce schéma renvoient à des stades de maîtrise d'un métier de la formation professionnelle⁴⁴. Bref, il s'agit d'une décomposition de la formation en différents stades, que l'élève doit franchir. Chaque stade correspond à des catégories de ressources, en partant d'une intégration moindre de ressources vers une plus grande intégration de ces dernières. Nous sommes d'ailleurs en mesure de tisser des liens avec cette schématisation pour ensuite attribuer des niveaux de complexité aux situations évaluatives analysées. Mais auparavant, revoyons nos continuums, en synthèse.

1. SYNTHÈSE DES CONFIGURATIONS DES SITUATIONS ÉVALUATIVES

Revoyons les cinq différentes configurations de complexité émanant de nos analyses dans la figure 34. Ces configurations prennent une forme différente de celle illustrée au terme du cinquième chapitre (figure 33), dans le sens que la finesse de détail qui prévalait alors n'est plus représentée comme telle. Cette nouvelle représentation laisse seulement place à des regroupements de situations évaluatives selon leurs configurations respectives, placées à l'intérieur de formes différenciées. Notons que cette figure désigne en quelque sorte la clé d'arrimage entre nos données et le schéma de Roegiers *et al.* (2010).

Pareillement à la figure finale du cinquième chapitre, les groupements de situations évaluatives de compétences sont rassemblés sur différents segments des

⁴³ Rappelons que les écrits de Roegiers *et al.* (2010) ont été intégrés au cadre de référence de cette thèse *post facto*, en fin de chapitre, après les objectifs. En réalité, nous avons pris connaissance du document de Roegiers *et al.* seulement en 2012, moment où nous complétons l'analyse de nos données. Nos cadres conceptuels et notre analyse n'ont donc pas initialement été influencés par le contenu de cette partie de leur ouvrage.

⁴⁴ Pour ces auteurs, il y a lieu de rappeler l'importance de la formation technique et professionnelle qui, en Europe, pour la première prépare les jeunes à la poursuite d'études supérieures. Quant à la seconde, elle donne accès à une qualification ciblée dans un métier (p. 9).

continuums ressources, articulation et contexte. Ils suggèrent ainsi des niveaux différents de complexité, allant du moins complexe au plus complexe.

Dans la figure 34, nous reprenons d'abord les configurations des situations évaluatives de connaissances examinées. Les deux premières prennent l'appellation de « configuration séquentielle et cumulative apprentissage/évaluation » (C1, 2, 3, 5, 6) et de « configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées » (C7, 11, 12, 8, 9, 13, 14, 15, 16).

Ensuite, en ce qui a trait aux situations évaluatives de procédés effectuées en laboratoire, nous les nommons « configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale » (C4, 8, 9, 13, 14, 15, 16).

Enfin, les situations évaluatives reprenant des ressources multiples et diversifiées dans les stages prennent les dénominations de « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base » (C10) et de « configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et soins spécifiques » (C17). Remarquons que les situations évaluatives se positionnent dans trois segments particuliers sur nos continuums, chacun étant délimité par une ligne verticale. Nous mettons ces segments en évidence un peu plus loin dans ce texte, en leur attribuant des « zones » pour l'évaluation.

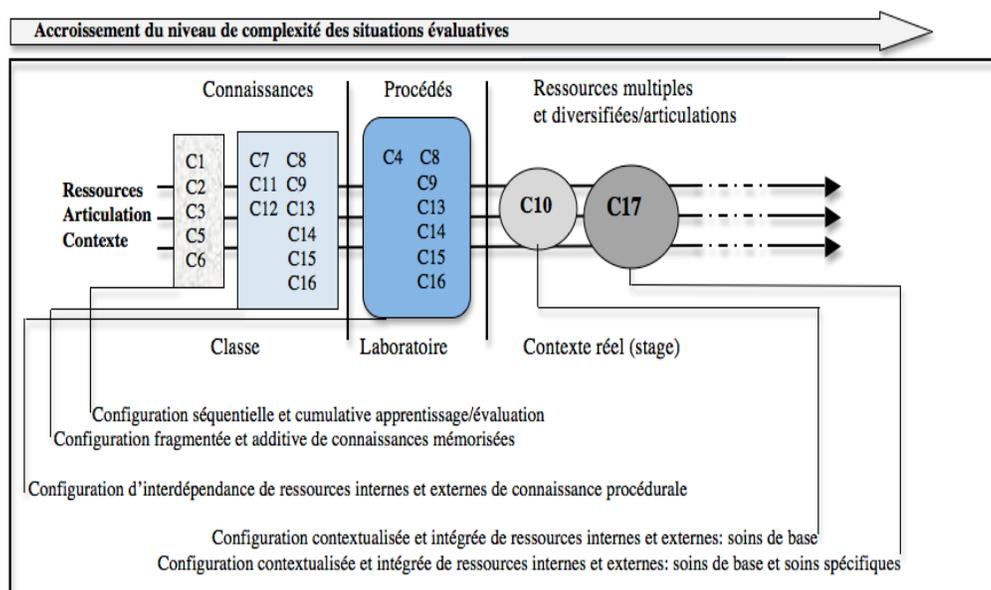


Figure 34: Positionnement des cinq différentes configurations des situations évaluatives

2. DE NOS CONFIGURATIONS AU SCHEMA DE ROEGIERS *ET AL.* (2010)

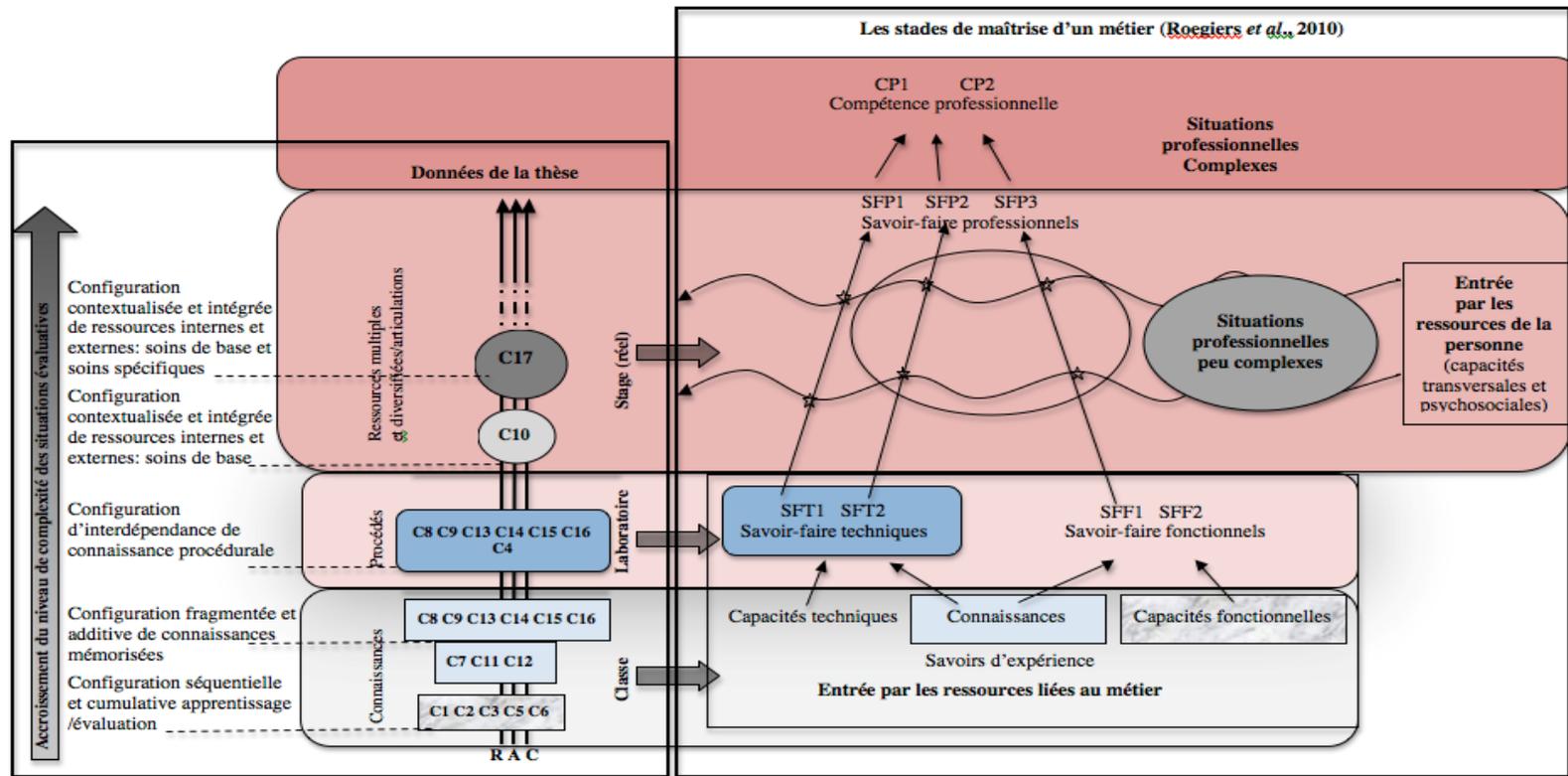
Si l'on reprend les configurations formées à l'aide des trois continuums, et que nous les positionnons de manière à ce qu'ils s'arriment aux stades de maîtrise du métier de Roegiers *et al.* (2010), nous obtenons la figure 35. « Les configuration séquentielle et cumulative apprentissage/évaluation » et « configuration fragmentée et additive de connaissances mémorisées » s'arriment à la section « Entrée par les ressources liées au métier ». Elles sont reliées aux connaissances et aux capacités fonctionnelles du schéma de Roegiers *et al.*

La configuration d'interdépendance de ressources internes et externes de connaissance procédurale, quant à elle, s'arrime aux savoir-faire techniques présents dans le schéma de Rogiers *et al.*

Enfin, les configuration contextualisée et intégrée de ressources internes et externes: soins de base et configuration contextualisée et intégrée de ressources

internes et externes: soins de base et soins spécifiques sont reliées à la section de l'Entrée par les ressources de la personne et couvre des « situations professionnelles peu complexes ». Ces deux configurations réfèrent aux stages où des ressources multiples et diversifiées sont mises en œuvre en contexte réel.

Remarquons que nos données ne s'arriment pas à la strate formée des « situations professionnelles complexes », soit celle relevant des compétences professionnelles. Nos données ne rendent pas compte d'une configuration s'alliant à cette catégorie du schéma de Roegiers *et al.* (2010).



Légende:

Encadré vertical gauche: les données issues de la thèse

Encadré de droite: schéma de Roegiers *et al.* (2010)

Quatre strates formées horizontalement, reliant nos données et le schéma de Roegiers *et al.* (2010). On peut également voir des liens entre les situations évaluatives et les ressources se positionnant dans le schéma de ces auteurs.

Figure 35: Nos données en rapport avec les stades de maîtrise du métier

L'arrimage entre nos données et le schéma de Roegiers *et al.* (2010) nous permet enfin de conceptualiser en octroyant des niveaux de complexité aux situations évaluatives que nous avons analysées. C'est ce que nous présentons dans la section suivante.

3. DES ZONES ET DES NIVEAUX DE COMPLEXITE

En nous appuyant plus spécifiquement sur la logique de progression en stades expliquée par Roegiers *et al.* (2010), nous déterminons d'abord deux grandes catégories pour l'évaluation. Dans la figure 36 se trouve l'**évaluation de l'installation⁴⁵ des ressources**. Au niveau supérieur, nous retrouvons l'**évaluation des compétences** comme telle. Rappelons que les données de notre recherche se positionnent uniquement dans la catégorie inférieure, c'est-à-dire l'évaluation de l'installation des ressources.

Dans la catégorie de l'évaluation de l'installation des ressources, nos données permettent la création de trois « zones »⁴⁶ d'évaluation et de différents « niveaux de complexité » des situations évaluatives assortis à ces zones. Nous nommons ces zones et ces niveaux, puis nous les présentons dans les pages qui suivent.

⁴⁵ Terme utilisé par Roegiers *et al.* (2010), mais qui ne revêt pas exactement le même sens pour nous. Ces auteurs font référence à une fonction qu'ils associent à l'apprentissage. C'est alors que les auteurs précisent qu'« Il s'agit de mises en situation professionnelles *a priori* réelles ou simulées, ou de situations didactiques portant sur l'une ou l'autre ressource particulière. » (p. 46).

⁴⁶ Nous avons déterminé que le concept de zone correspond mieux à ce que nous voulons développer dans le cadre de cette thèse. En effet, une zone réfère à quelque chose d'ouvert. Conséquemment, dans une zone peuvent se situer plusieurs niveaux de complexité correspondant à différents objets d'évaluation ou à différentes situations évaluatives. Or les données analysées dans le cadre de cette thèse comportent un nombre et une variété limités de situations évaluatives. Pour cette raison, d'autres recherches analysant d'autres situations évaluatives, montrant des configurations différentes, contribueraient à enrichir ces zones où des niveaux de complexité différents pourraient être représentés.

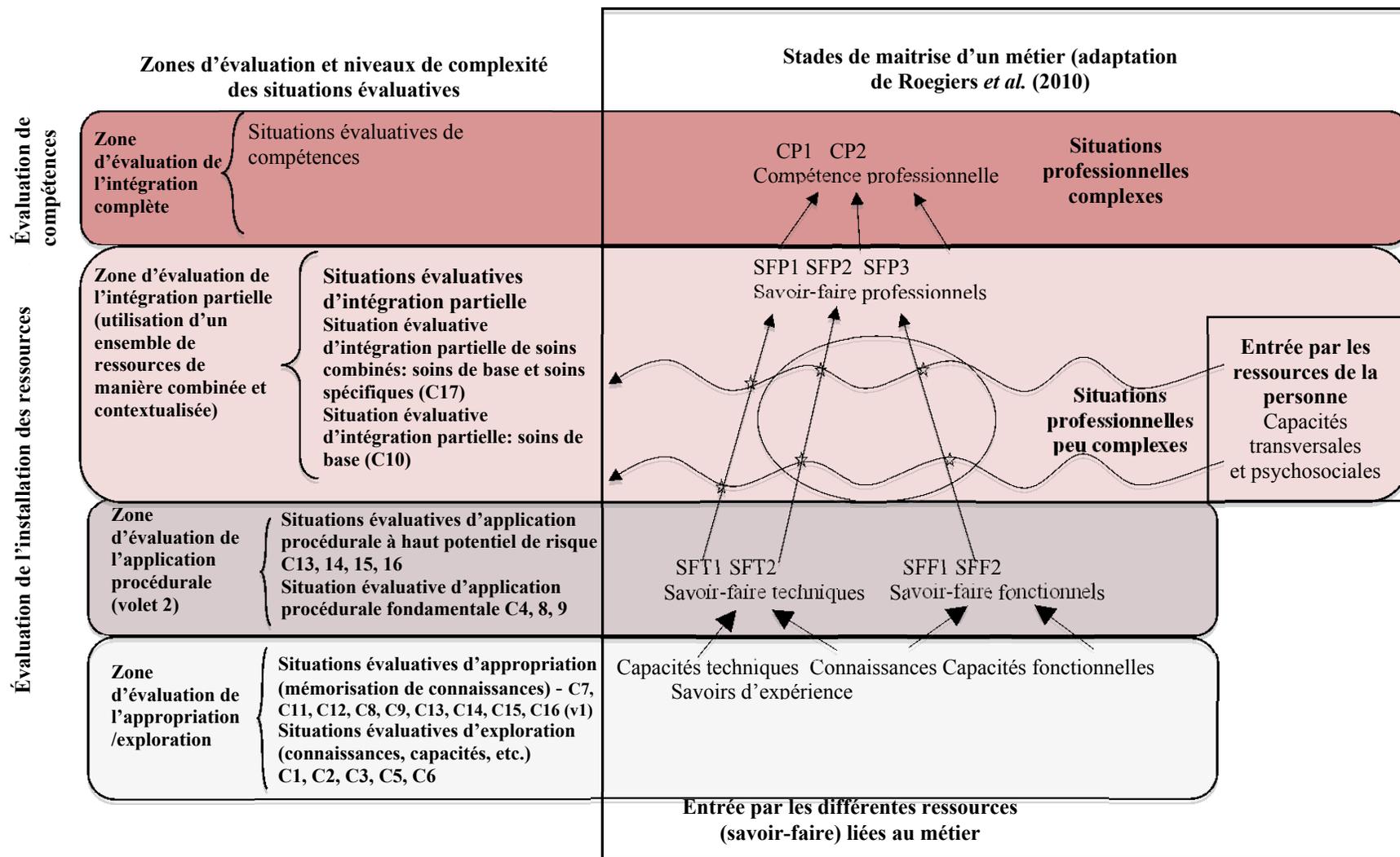


Figure 36: Mise en relation des zones d'évaluation et des niveaux de complexité des situations évaluatives avec les stades de maîtrise d'un métier (Roegiers *et al.*, 2010)

3.1 Zone d'évaluation de l'exploration/appropriation

Dans cette zone, en ce qui concerne l'évaluation, nos résultats montrent qu'il y a deux niveaux différents de complexité. Dans le niveau inférieur se positionne l'évaluation des compétences de « situation » C1, C2, C3, C5, C6. À ce niveau, on se préoccupe de vérifier l'acquisition de connaissances diverses au moment même où s'effectue l'apprentissage, en plus d'estimer certaines capacités que possède la personne au regard de l'exercice du métier en SASI. Ces compétences ciblent essentiellement l'évaluation de l'**exploration** des connaissances de base liées au métier, en examinant les potentialités de l'élève, la validation (auto) de ses goûts, de ses aptitudes et l'appréciation de ses forces et ses faiblesses. Pour nous, ce niveau est le moins complexe de tous ceux qui ont été identifiés, vu le type de ressources cognitives déployé par l'élève. En effet, l'apprenant recherche souvent de l'information dans la documentation qui lui est fournie dans le but de trouver des réponses déjà inscrites, ou encore d'établir des liens entre les concepts qu'il étudie. Ce niveau prend l'appellation de « situations évaluatives d'exploration ».

Le second niveau de cette zone est celui de l'évaluation de l'**appropriation** de diverses connaissances. À ce niveau, on vérifie les connaissances mémorisées, en insistant particulièrement sur la reconnaissance, le rappel, l'analyse et l'évaluation ou l'établissement de liens entre les informations apprises dans une étape antérieure. Rappelons qu'à la différence des compétences de « situation », les compétences de « comportement » sont évaluées à la toute fin de l'apprentissage. De notre point de vue, le niveau d'« appropriation » est plus complexe que le précédent en raison de l'effort cognitif, c'est-à-dire le type d'articulation exigé par la mise en mémoire des apprentissages effectués. Pour cette raison, il apparaît adéquat de le positionner juste en haut du niveau d'« exploration » indiqué au schéma. Le second niveau de complexité prend l'appellation de « situations évaluatives d'appropriation ».

3.2 Zone d'évaluation de l'application procédurale

Cette deuxième zone contient deux niveaux de complexité pour l'évaluation. Il s'agit de la zone d'évaluation de l'application procédurale, ce qui correspond à l'utilisation simulée, en classe laboratoire, d'un ou de quelques procédés de soins⁴⁷. Dans cette zone, les élèves du programme SASI produisent, conformément aux gestes admis par l'exercice du métier, des soins d'hygiène, d'alimentation et de confort (AVQ): la prise de signes vitaux, les manœuvres de transfert (PDSB), les mesures de contention et de surveillance, l'administration de médicaments, la ponction veineuse, etc. En somme, un procédé comprend l'interaction de ces diverses ressources mises ensemble pour qu'elles fonctionnent en conformité avec le procédé ou le savoir-faire technique prescrit. L'utilisation de ces procédés⁴⁸ s'effectue en contexte contrôlé, sans le recours à de véritables patients qui seraient présents en milieu de soins. Il s'agit des « situations évaluatives d'application procédurale ».

Toutefois, dans la zone d'évaluation de l'application procédurale, parmi les situations évaluatives analysés, les procédés de soins des compétences 4, 8 et 9 prennent un niveau différent de complexité, lorsque comparées aux procédés des compétences 13, 14, 15 et 16. En effet, ces trois compétences réfèrent davantage à des socles de connaissances antérieures sur lesquels reposent plusieurs apprentissages subséquents repris lors de l'évaluation des procédés. Compte tenu de cette particularité, nous nommons le niveau de complexité des procédés évalués dans les compétences 4, 8 et 9 « situations évaluatives de connaissances procédurales fondamentales ».

Quant aux procédés 13, 14, 15 et 16, puisqu'ils comprennent des « étapes sensibles » révélant un niveau de risque accru lorsqu'exécutés en milieux de soins,

⁴⁷ Pour Roegiers *et al.* (2010), il s'agirait d'un savoir-faire technique.

⁴⁸ Un procédé (Legendre, 2005) est défini comme un « [e]nsemble de pratiques précises, employées pour arriver à un objectif. » (p. 1081). On peut faire le rapprochement entre procédé et connaissance procédurale, car le procédé s'exerce dans l'action. C'est alors que les connaissances sont utilisées en séquences déterminées (Tardif, 1992).

nous leur conférons un niveau de complexité différent. Nous les identifions comme étant des « situations évaluatives de connaissances procédurales à haut potentiel de risque ».

3.3 Zone d'évaluation de l'intégration partielle

Dans cette zone se retrouvent les deux stages appartenant à la première année de la formation SASI. Dans les faits, nous les avons liés à la portion schématique relevant des « [s]ituations professionnelles peu complexes » (Roegiers et *al.*, p. 21). Bien qu'ils prennent position dans cette zone, ces deux stages témoignent de niveaux différents de complexité, du fait de l'exigence caractérisant les tâches présentes dans chacun d'eux.

Dans le premier stage C10, on évalue l'intégration d'apprentissages en relation avec les soins de base à fournir dans un contexte réel de soins. Tel que l'ont exposé les enseignants interrogés, les tâches effectuées dans ce stage se rapprochent davantage de la fonction de travail de préposé aux bénéficiaires. En effet, ces tâches reposent sur un nombre moins grand et moins varié de ressources mobilisables que dans le stage subséquent. Dans ce premier stage (C10), les soins spécifiques, particularisant la profession d'IA, ne sont pas encore mis en œuvre. L'élève, dans ce contexte évaluant les procédés de soins de base, est soumis à un niveau de risque minimal lors de la prise en charge d'un patient, parce qu'étroitement supervisé par le personnel enseignant. Nous avons qualifié ce niveau de complexité de « situations évaluatives d'intégration partielle: soins de base ».

Le second stage (C17) s'attarde à la pratique et à l'évaluation des soins spécifiques, c'est-à-dire les soins correspondant aux activités réservées à la profession d'infirmière auxiliaire. Ces procédés de soins spécifiques sont encadrés par différents

code et règlement: prescrit en vertu de l'article 37.1 5° du *Code des professions*⁴⁹, en plus du *Règlement sur certaines activités professionnelles pouvant être exercées par une infirmière ou un infirmier auxiliaire*⁵⁰.

Une fois ces procédés appris et évalués en laboratoire, ils peuvent être mis en œuvre, en contexte réel, dans le second stage C17. Dans ce stage, l'élève est amené à réutiliser les soins de base dans un nouveau contexte de soins, tout en intégrant des⁵¹ soins spécifiques. C'est à ce moment que l'ensemble des soins est évalué. C'est le niveau « situation évaluative d'intégration partielle de soins combinés: soins de base et soins spécifiques ».

3.4 Zone d'évaluation de l'intégration complète

Bien que nos résultats ne témoignent pas de la zone d'évaluation de l'intégration complète, nous l'avons quand même incluse à notre schématisation. De cette façon, nous proposons un schéma des niveaux de complexité potentiels pour l'évaluation, allant du plus simple vers le plus complexe. Cette représentation respecte ainsi la logique de nos continuums initiaux en se rendant jusqu'au niveau de la situation évaluative de compétence ou d'intégration complète des ressources.

Le tableau 11 présente la synthèse de l'ensemble des zones d'évaluation, des niveaux de complexité des situations évaluatives et des caractéristiques de ces niveaux. Remarquons que pour la section référant à l'évaluation de compétence nous avons identifié une « zone », un « niveau », des « caractéristiques » du niveau, mais

⁴⁹ Disponible à l'adresse suivante:

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.HTM

⁵⁰ Disponible à l'adresse suivante:

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_8/I8R3.HTM

⁵¹ Précisons que les soins spécifiques peuvent être pratiqués différemment selon les éléments contextuels mis en présence. À titre d'exemple, un procédé d'injection d'insuline ne peut être pratiqué réellement que si le patient est diabétique de type 1 et donc, insulino-dépendant. Rappelons que les étudiants ne mettent en pratique les soins qu'après d'un, voire de deux patients.

en recourant à des écrits théoriques et conceptuels. Pour cette raison, nous avons teinté cette zone de couleur grise.

Tableau 11
Les zones, les niveaux de complexité et les caractéristiques de ces niveaux

	Zones correspondant aux situations évaluatives analysées	Niveaux de complexité des situations évaluatives émanant de nos analyses	Caractéristiques du niveau de complexité analysé
Évaluation de compétence	Zone d'évaluation de l'intégration complète	Situation évaluative de compétence – savoir-agir complexe Niveau le plus complexe requis pour l'évaluation	Situation complexe Pratique en responsabilité professionnelle. Pratique en autonomie. Pratique en réflexivité. Sélectionne les ressources à combiner. Situation d'intégration complète de ressources pour l'évaluation
Évaluation de l'installation des ressources	Zone d'évaluation de l'intégration partielle	C17 Situation évaluative d'intégration partielle de ressources Situation évaluative d'intégration partielle de soins combinés: soins de base et soins spécifiques	Contextualisation réelle, mais restreinte Utilisation de ressources nombreuses et diversifiées (soins relatifs aux activités de vie quotidienne – AVQ - expérimentés en stage C10 et aux soins spécifiques (actes délégués)). Articulations nombreuses et diversifiées dues à l'utilisation d'un plus grand ensemble de ressources. Réutilisation des ressources utilisées dans le stage précédent (AVQ), puis ajout d'autres ressources supplémentaires pour agir en contexte utilisant des soins spécifiques. Responsabilité professionnelle absente (1 ou 2 patients dédiés, selon le cas). Autonomie encadrée par l'enseignant (effectue les actes délégués sous supervision régulière et constante de l'enseignant). Sécurité – risques encadrés.
		C10 Situation évaluative d'intégration partielle: soins de base	Contextualisation réelle, mais restreinte. Utilisation de ressources nombreuses et diversifiées (soins relatifs aux activités de vie quotidienne). Articulations nombreuses et diversifiées en raison de l'utilisation d'un grand ensemble de ressources. Responsabilité professionnelle absente (1 ou 2 patients, selon le cas).

		Autonomie encadrée par l'enseignant lors des soins de base (AVQ), puis accroissement de l'action autonome auprès du ou des (2) patients dédiés.
Zone d'évaluation de l'application procédurale	C4 et volet 2 des C8, C9, Situations évaluatives d'application procédurale fondamentale	Application procédurale, en séquence déterminée, conduisant à un résultat déterminé. Application de procédés de soins préalables à d'autres – procédés fondamentaux. Articulation interdépendante de ressources internes et externes. Contextualisation simulée en laboratoire intégrant des données verbales fournies par l'enseignante ou l'enseignant.
	C13, C14, C15, C16 Situations évaluatives d'application procédurale à haut potentiel de risque	Application procédurale, en séquence déterminée, conduisant à un résultat déterminé. Étapes sensibles à partir desquelles le niveau de risque du procédé est considéré comme étant plus élevé. Articulation interdépendante de ressources internes et externes. Contextualisation simulée en laboratoire intégrant des données verbales fournies par l'enseignante ou l'enseignant.
Zone d'évaluation d'exploration/ appropriation	C7, C11, C12 et volet 1 des C8, C9, C13, C14, C15, C16 Situation évaluative d'appropriation mémorisation	Évaluation de connaissances déclaratives réalisée au terme de l'apprentissage (intégrées au répertoire cognitif de l'élève).
	C1, C2, C3, C5, C6 Situation évaluative d'exploration	Évaluation des apprentissages en cours de réalisation (l'élève n'a pas encore intégré l'apprentissage dans son répertoire cognitif lorsqu'il est évalué).

4. DEPLOIEMENT DES NIVEAUX DE COMPLEXITE

Lorsque nous observons le déploiement des niveaux de complexité de chacune des situations évaluatives dans la première année de formation du programme SASI, nous obtenons la figure 37. En réalité, nous avons classé chaque situation évaluative du programme en fonction de son positionnement dans les

trimestres d'automne et d'hiver, ainsi que de son niveau de complexité. Pour ce faire, nous avons repris la séquence de formation de la première année, formée de six blocs distincts. Remarquons que ces blocs sont composés de cours⁵² ou d'un stage. Le trimestre d'automne se structure selon deux blocs de cours: un premier compte 210 heures, alors que le deuxième en cumule 195. Pour ce qui est du trimestre d'hiver, il se compose, en alternance, d'un bloc de cours de 120 heures, d'un bloc de stage de 75 heures, d'un autre bloc de cours de 225 heures, puis d'un dernier bloc de stage de 75 heures.

Dans la figure 37 se présentent les différents niveaux de complexité des situations évaluatives (SÉ). Afin de les discriminer visuellement, nous leur avons attribué des formes et des couleurs différentes.

Le premier niveau, l'« évaluation de l'exploration », prend place dans presque tous les blocs de cours (en contexte de classe), sauf dans le troisième (120 heures). Le deuxième niveau, « appropriation mémorisation », est repérable dans chaque bloc de cours, excluant le premier (210 heures). Les troisième et quatrième niveaux référant à l'« application procédurale fondamentale » et à l'« application procédurale à haut potentiel de risque » se présentent dans tous les blocs de cours. Notons que le premier niveau d'application procédurale prend place dans les deux premiers blocs, ainsi que dans le troisième. Alors que le second niveau prend place dans les troisième et quatrième blocs de cours.

De plus, nous faisons remarquer que les situations évaluatives comportant deux niveaux de complexité, deux volets dans une épreuve, sont reliées par une ligne pointillée (ex: C8).

Quant aux deux blocs de stages, ils correspondent aux niveaux d'évaluation de l'intégration partielle: soins de base (C10) et d'évaluation de l'intégration partielle

⁵² Rappelons qu'une compétence équivaut à un cours.

de soins combinés: soins de base et soins spécifiques (C17). Rappelons que les ressources évaluées dans ces deux stages sont différentes en termes de nombre et de variété, puisque ceux-ci intègrent des apprentissages vus et pratiqués antérieurement à leur mise en œuvre. Il s'agit donc de deux niveaux d'intégration différenciés pour l'évaluation.

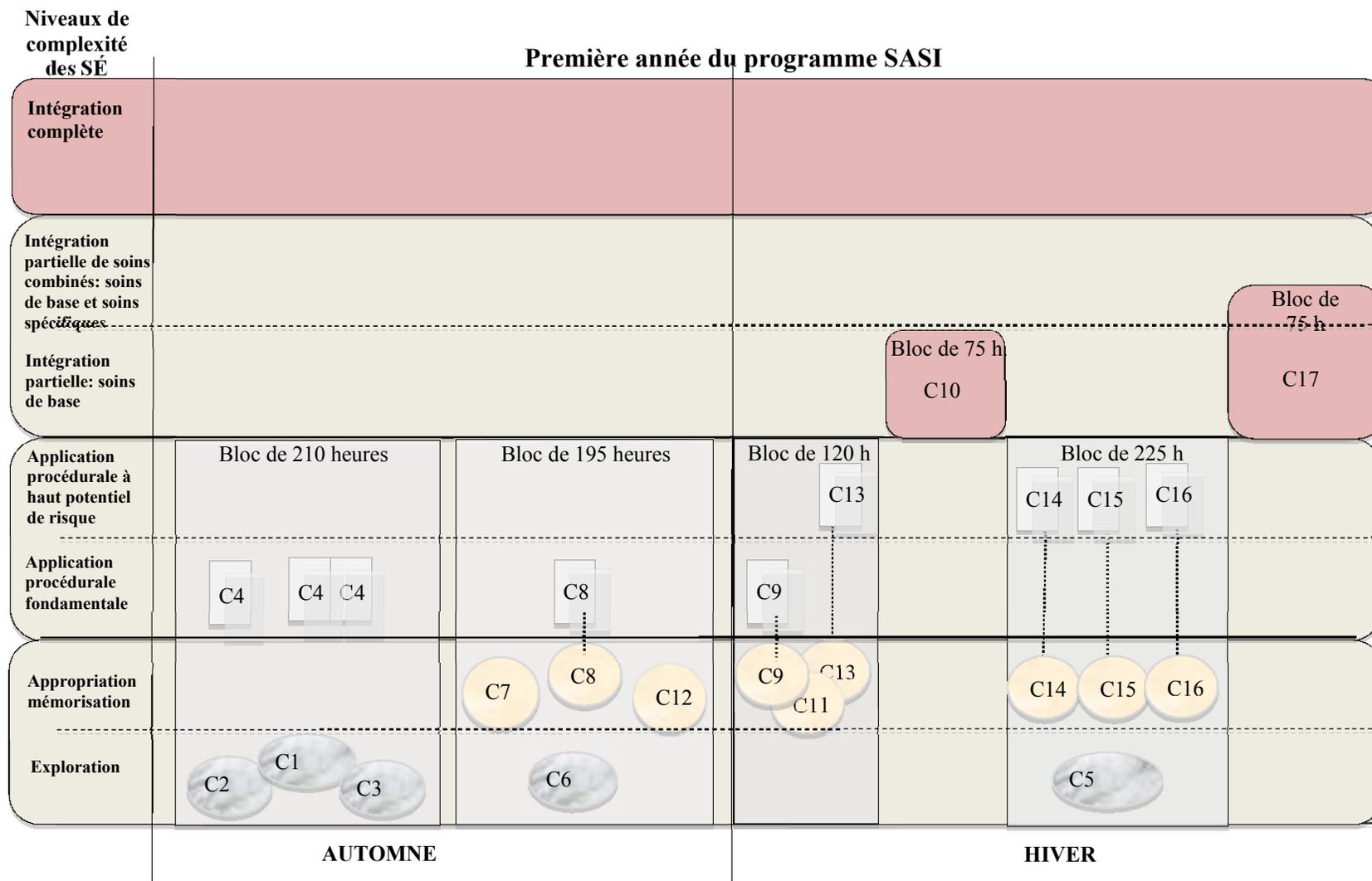


Figure 37: Distribution des situations évaluatives selon leurs niveaux de complexité

4.1 Deux paliers de formation dans la première année

Dans le déploiement de la formation SASI, on remarque que les situations évaluatives d'intégration partielle, les stages, comportent des niveaux de complexité différents. Dans la première année du programme, ces stages constituent des *paliers*⁵³. Rappelons que nous avons considéré ces stages comme étant de natures différentes, puisqu'ils intègrent des ressources de plus en plus nombreuses et plus variées de l'un à l'autre. Concrètement, ces deux paliers de formation se composent de: l'« intégration des soins de base » (C10), puis l'« intégration des soins combinés: soins de base et soins spécifiques » (C17). À l'évidence, ces stages représentent deux dimensions indissociables servant de fondation à la pratique en SASI.

Grosso modo, tel que le montre la figure 37, on peut dire que les niveaux de complexité des situations évaluatives que nous avons identifiés dans ce chapitre rendent compte d'une certaine progression de l'évaluation. Dans ce contexte d'évaluation, on propose aux élèves d'explorer, de s'approprier, d'appliquer, puis de procéder à une application encore plus concrète dans le cadre de la pratique réelle, afin d'intégrer des apprentissages, des ressources internes et externes, dans chacun des stages.

4.2 Un « patron » structurant les niveaux de complexité de chaque palier

Lorsque l'on observe attentivement la figure 38, ces niveaux de complexité se répètent ou alternent dans les six différents blocs de compétences rassemblées verticalement, contribuant à former une sorte de « patron » pour l'évaluation. Dans cette figure, nous avons relié, par différents traits, les situations évaluatives de compétences présentes dans différents blocs de cours à chacun des stages.

⁵³ Selon le Dictionnaire de la langue française, il s'agit d'une « [P]hase intermédiaire de stabilité dans une progression. » Consulté à l'adresse: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/palier/>

En utilisant le terme « patron », nous entendons l'idée de « modèle répété » ou de « schéma récurrent ». En effet, si l'on subdivise la formation en deux grandes séquences, c'est-à-dire des blocs de cours assortis d'un stage, on remarque un patron récurrent pour l'évaluation. Ce patron rassemble les niveaux de complexité touchant l'évaluation de l'« exploration », de l'« appropriation », de l'« application procédurale », puis de l'« intégration partielle » (soins de base; soins de base et spécifiques). Le même patron ou schéma est reproduit lorsque l'on examine la deuxième subdivision de cette année-là, c'est-à-dire celle référant aux cours précédant le second stage, en y incluant le second stage.

Toutefois, même si l'on remarque un patron répétitif se dégageant de l'ensemble, on se rend compte que la séquence des cours dispensés ne respecte pas entièrement les moments d'intégration des apprentissages (les stages) qui suivent. En effet, si l'on prend le bloc de 195 heures de l'automne et le bloc de 120 heures de l'hiver, il s'agit de formations suivies avant le premier stage (C10). Nous faisons remarquer que certaines compétences ne sont pas réinvesties durant ce stage.

Par ailleurs, même si un patron évaluatif se répète, les situations évaluatives ne sont pas reprises avec la même fréquence. Avant le premier stage, c'est le niveau d'« exploration » comptant quatre situations évaluatives, le niveau d'« appropriation » comptant une situation évaluative, ainsi que le niveau d'« application procédurale » comptant trois situations évaluatives qui prédominent. Avant le deuxième stage, les situations évaluatives de niveau « exploration » sont beaucoup moins présentes: il n'en reste qu'une seule. Ce sont davantage les situations évaluatives d'« appropriation » et d'« application procédurale à haut potentiel de risque » qui sont utilisées puis réinvesties dans ce stage. Il faut toutefois nuancer puisque dans un stage, les procédés sont employés en fonction du contexte qui se présente à l'élève.

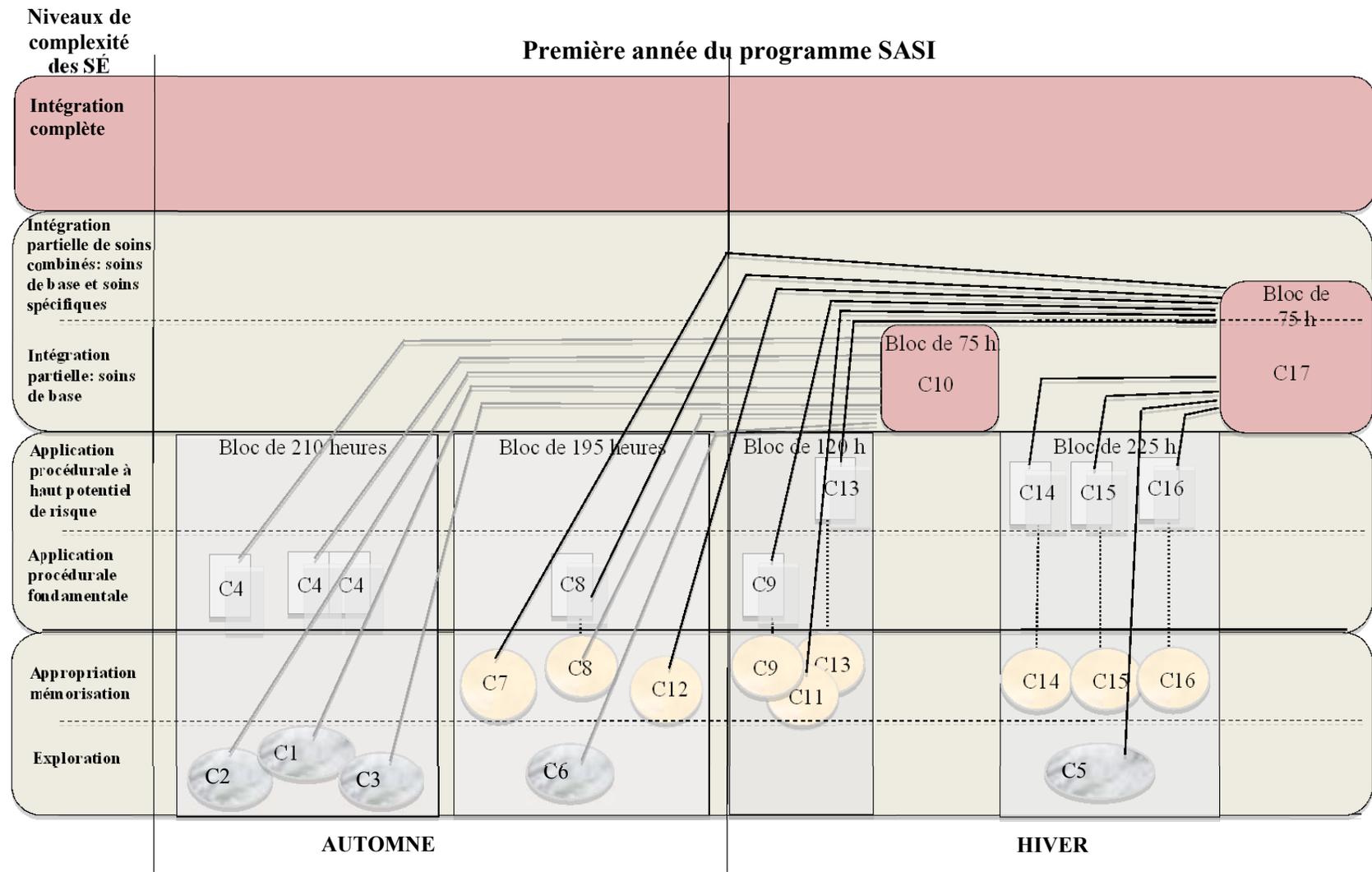


Figure 38: Liens entre les situations évaluatives du programme SASI

5. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN SASI: QUELS CONSTATS ?

Dans le cinquième chapitre, nous avons déterminé, à l'aide de trois continuums, les différentes configurations de complexité des situations évaluatives. Au sixième chapitre, nous avons pu déterminer des « zones » d'évaluation, où des « niveaux » de complexité des situations évaluatives se positionnent. Maintenant que nous possédons ce portrait d'ensemble, quels constats est-il possible de dégager en rapport avec ces analyses et cette interprétation?

5.1 Des liens avec la définition de compétence sélectionnée

Si nous reprenons la définition de compétence retenue dans le cadre de cette thèse doctorale, soit un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22), quelles relations est-il possible d'effectuer et, à la limite, quels constats pouvons-nous dégager? Pour nous aider à réaliser ces liens, reprenons les caractéristiques de la compétence indiquées au cadre de référence: les caractères intégrateur, contextuel, développemental et évolutif.

Au sujet du caractère intégrateur, nous avons soutenu que les ressources internes et externes doivent être mobilisées et combinées avec efficacité, dans l'action. Cette action se veut, de surcroît, autonome et responsable, parce que basée sur le jugement de la personne qui intervient. Par ailleurs, selon des auteurs, il semble impossible de dissocier le caractère contextuel de la compétence, puisque les ressources mobilisables et combinables sont sélectionnées sur la base du contexte en présence. En ce sens, pour agir avec autonomie et efficacité, la personne est confrontée aux éléments provenant du contexte dans lequel elle intervient, où elle mobilise et combine les ressources les plus appropriées aux ingrédients contextuels présents.

Or, selon ce que nous avons déterminé au sixième chapitre, les niveaux de complexité des situations évaluatives de l'année 1 du programme SASI ne parviennent pas jusqu'au niveau de la compétence dans le sens que nous envisageons dans cette thèse. Les situations évaluatives rendent davantage compte d'une évaluation de l'« installation » des ressources où les niveaux de complexité ciblent l'évaluation de l'« exploration » (durant l'apprentissage), de l'« appropriation mémorisation » d'un certain nombre de connaissances, de l'« application procédurale », ainsi que de l'« intégration partielle de soins ». En définitive, l'ensemble de ces niveaux de complexité renvoie plutôt à l'acquisition d'un degré de maîtrise de diverses ressources acquises dans le cadre de la formation, mais indispensables à la pratique professionnelle de l'IA. Ces ressources pouvant éventuellement être (re)mobilisées et (re)combinées dans la pratique réelle des soins, lors d'un stage, puis de façon entièrement autonome, lors de l'exercice de la compétence, éventuellement.

Il faut dire que ces résultats sont plausibles si l'on considère les propos de différents auteurs lorsqu'ils soutiennent qu'une compétence est quelque chose qui se développe sur une longue période de temps (Tardif, 2006; Roegiers *et al.*, 2010). D'ailleurs, Tardif (2006) explique que de nombreuses ressources sont mises en œuvre dans une logique constante de complexification et que

[I]es apprentissages qu'il est possible de réaliser dans le cadre d'une compétence sont extrêmement nombreux et, à elle seule, la quantité de configurations éventuelles de ressources pourrait donner lieu à des années de formation et de développement. (p. 30)

Dans ce contexte, il faudrait sans doute considérer qu'une compétence ne pourrait être évaluée qu'au terme d'une longue période de temps, après l'acquisition d'un grand nombre d'apprentissages reliés les uns aux autres et donc intégrés. Dans les faits, en observant les niveaux de complexité dégagés dans le chapitre d'interprétation de cette thèse, la façon d'évaluer la compétence en FP ne s'approcherait pas véritablement de ce principe.

De plus, en parlant des connaissances en tant qu'objets d'apprentissage particuliers, et de leur évaluation, certains auteurs indiquent que l'approche par compétences n'élimine pas le travail sur les ressources (Gerard, 2008). Parmi ces ressources, les connaissances se voient indispensables à la construction de certains autres types d'apprentissages, puis des compétences. Selon ce point de vue, et dans une optique de développement et d'intégration des ressources, Roegiers *et al.* (2010) indiquent que

le formateur se donne aussi des points de repère progressifs pour amener l'apprenant à intégrer ces ressources: ce sont des savoir-faire professionnels, les paliers de compétences, les compétences de cours. Même s'ils ne sont pas identifiables comme tels sur le lieu de travail, ils sont nécessaires sur un plan méthodologique pour construire un curriculum de formation. C'est ce qui permet l'intégration progressive. (p. 25)

En outre, il appert que les résultats nous ayant conduite à octroyer différentes zones d'évaluation, assorties de niveaux de complexité des situations évaluatives, vont précisément dans le sens de cette citation. Effectivement, il semble se réaliser un travail intense en ce qui a trait à l'apprentissage de ressources, ce travail se situant en amont de l'évaluation des compétences comme telles. Ce travail sur les ressources se réalise d'abord de manière décontextualisée et de manière simulée, en laboratoire, pour ensuite se contextualiser dans le milieu réel, lors de stages.

5.2 La pédagogie par objectifs *et* l'approche par compétences

Par ailleurs, on peut effectuer le rapprochement entre les propos de Tardif (2006) lorsqu'il établit le lien avec la pédagogie par objectifs où l'évaluation porte sur des « parties restreintes d'une discipline ou d'un domaine de savoirs » (p. 123). On se trouve ainsi plus généralement placé devant une évaluation décontextualisée de connaissances mémorisées ou construites par les apprenants. La logique qui prévaut est davantage de l'ordre de la quantification de bonnes réponses. Selon Carette (2009), « la pédagogie par objectif se préoccupe avant tout de l'apprentissage

« systématique d'un ensemble de savoirs (restitution) et de savoir-faire que nous pouvons également appeler procédures. » (p. 19) Suivant cette conception, l'évaluation des compétences telle que réalisée dans le programme SASI ne s'écarterait pas complètement de cette manière de faire en première année, en particulier pour les situations évaluatives utilisées en dehors des stages et qui sont de niveaux d'exploration, d'appropriation et d'application procédurale. Nos résultats permettent d'avancer que l'évaluation des apprentissages resterait, dans certaine mesure, ancrée dans ce paradigme.

Suivant cette manière de voir, en ce qui concerne le travail effectué sur les ressources uniquement, sans considérer leur imbrication dans les compétences, Tardif (2006) exprime d'importantes réserves. Il explique que lorsque les évaluations sont effectuées en dehors des contextes réels de la pratique, il les compare à des photographies qui ne seraient probablement pas révélatrices des mobilisations et des combinaisons effectuées ultérieurement dans les situations professionnelles. Selon ce dernier, ces ressources ne seraient acquises qu'en surface, parce que simplement restituées par l'élève ou par l'étudiant au moment de l'évaluation. Pour lui, on serait en présence

d'évaluations qui considèrent les ressources développées comme des entités séparées des compétences elles-mêmes, donc comme des apprentissages qui n'ont pas besoin d'être évalués quant à leur viabilité, quant à leur transférabilité et quant au sens que peut leur donner l'élève ou l'étudiant. Dans ce cas, on fait alors référence à une évaluation décontextualisée des ressources et, en règle générale, les seules ressources évaluées sont de nature cognitive. (p. 106)

Les résultats de notre recherche abondent en ce sens pour les niveaux de complexité exposés au bas de notre figure 36. Ils montrent en effet que les niveaux de complexité ciblant l'« exploration » et l'« appropriation/mémorisation » sont des niveaux qui sollicitent particulièrement des ressources de nature cognitive. Dans le premier cas, l'élève exerce un traitement cognitif de l'information sur un grand nombre d'éléments qu'il doit reformuler le plus souvent à l'écrit, parfois oralement.

Dans le second, l'« appropriation/mémorisation », l'évaluation cible les connaissances mises en mémoire, où le rappel et la reconnaissance (des connaissances mémorisées) sont bien davantage sollicités. Cette logique d'appropriation s'éloigne passablement de la logique des compétences, entre autres parce que les apprentissages se réaliseraient de manière plutôt compartimentée, au lieu d'être intégrés à un ensemble de ressources combinées en situation de pratique professionnelle réelle.

6. DES PISTES DE TRAVAIL PROMETTEUSES

Lorsque nous avons examiné les situations évaluatives du programme SASI afin de déterminer les niveaux de complexité qu'elles comportent, nous avons eu accès à une forme de hiérarchisation des évaluations à l'intérieur de la première année du programme. Maintenant, nous souhaitons aller plus loin, et comprendre ce que peut montrer l'agencement des compétences entre elles, leur séquence de mise en œuvre dans le reste de cette formation, soit dans la deuxième année du programme.

Dans le chapitre d'interprétation, nous avons déterminé qu'il existait un « patron » utilisé pour l'évaluation à l'intérieur de la première année. Il s'agit d'un « patron » qui se répète et qui renvoie à une certaine progression dans les niveaux de complexité utilisés. Dans la deuxième année, nous voulons voir si ce patron est toujours présent. S'il n'est plus là, qu'y a-t-il à la place? S'il est là, revêt-il une autre forme? Selon les informations fournies dans le *Référentiel en évaluation*, la séquence observée durant la deuxième année pourrait faire place à autre chose, étant donné la nature des situations évaluatives employées. Selon ce document, huit stages totalisant 690 heures et six cours équivalant à 210 heures tissent la trame de la seconde année. Il s'agit donc d'un renversement considérable, si l'on compare à ce qui compose la première année. C'est ce patron que nous voulons examiner avec davantage de précision lors de la poursuite de nos travaux de recherche.

Par ailleurs, en regardant la nature des compétences de la deuxième année, nous examinerons la possibilité de préciser les niveaux de l'« appropriation » et de l'« application », même si les situations évaluatives de cours sont peu nombreuses (six seulement). En examinant le *Référentiel en évaluation* (MELS, 2010b), on note d'ailleurs plusieurs ressemblances entre les informations que l'on y retrouve et ce qui a déjà été analysé des situations évaluatives de la première année. Cela nous laisse penser, mais sans en avoir fait la démonstration, que ces niveaux resteraient peut-être inchangés. Malgré cette présomption, c'est une autre piste qu'il nous faudra également investiguer.

De surcroît, nous voulons voir s'il existe des paliers particuliers de formation dans la deuxième année du programme, semblables ou différents de ceux que nous avons identifiés pour la première année. Pour ce faire, il semble important de considérer les huit stages et de comprendre comment ils s'agencent les uns par rapport aux autres. Entres autres, il faudrait pouvoir déterminer le degré d'autonomie et le niveau de responsabilité professionnelles que l'on accorde à l'élève au moment de l'évaluation. Ces indicateurs importent lorsque l'on veut confirmer qu'il s'agit bien de la compétence mise en œuvre, parce que le savoir-agir doit pouvoir s'exercer seul, en présence des éléments inhérents à la situation professionnelle. Pour ce faire, il nous semblerait important de discuter plus longuement des contextes de pratique des stages avec les enseignantes et les enseignants, et d'aborder le rôle d'accompagnateur qu'ils tiennent dans le cadre de chacun d'eux, en plus de voir comment ce rôle change lorsque l'élève est évalué. Ce sont des aspects qui avaient été abordés lors des entretiens réalisés auprès des enseignants durant cette recherche-ci, mais qui n'avaient pas été investigués avec la même profondeur que l'on devrait le faire maintenant. En effet, nous supposons que plus les stages progressent dans le cadre de cette formation, plus l'encadrement devrait être réduit. Comment ce passage se réalise-t-il concrètement au moment de l'évaluation?

Ainsi, selon ce que nous découvrirons en examinant ce qui caractérise chaque stage, il est envisageable de préciser des niveaux de complexité de la zone d'« intégration partielle » de ressources. Grâce à ces précisions, nous pourrions faire un retour en amont et reconsidérer les niveaux de complexité que l'on a attribués aux C10 et C17, car pour l'instant, les identifier avec plus de précision restait délicat.

Par ailleurs, en consultant le programme d'études pour y examiner les compétences de la deuxième année, on y lit que les huit stages comportent des contextes d'évaluation très variés en termes de types de milieux et de clientèles. Parmi ceux-ci, on note des soins touchant; C21 – la géro-geriatrie; C23 – la santé mentale; C24 – l'unité de médecine; C25 – la réadaptation physique; C26 – l'unité de chirurgie; C28 – la mère et les nouveau-nés; C30 – les enfants, les adolescentes et les adolescents et enfin, pour la compétence 31 – des clientèles diversifiées. Suivant ces contextes différents de soins, comment s'organise l'évaluation en milieu de pratique?

Tel qu'on peut le percevoir à partir du *Référentiel en évaluation*, les différents stages se répartissent tout au long de la deuxième année. Suivant cette séquence, quelle logique préside à leur organisation, à leur déploiement, à leur évaluation? Qu'exige-t-on dans les deux blocs de cours suivis entre ces moments de la pratique des soins d'IA, en termes d'évaluation?

Par ailleurs, si, dans l'un ou l'autre stage, on parvient au niveau d'évaluation de l'« intégration complète » des ressources, synonyme de niveau d'évaluation de compétence, quels indices permettent de considérer ce niveau ainsi? Qu'est-ce qui caractérise les situations évaluatives permettant d'évaluer la compétence dans ce domaine, au terme de la formation d'infirmière auxiliaire? On peut d'ores et déjà penser qu'il s'agit d'un réinvestissement récurrent des soins de base (C10) et des soins spécifiques (C17) dans différents contextes de la pratique de l'IA. S'ajoutant à ce réinvestissement s'amalgament les techniques de soins de premiers secours et

d'autres connaissances théoriques étudiées de manière alternée à la pratique des stages dans la seconde année.

Par ailleurs, puisqu'une compétence est contextualisée, le fait de modifier constamment les contextes des huit stages permet-il aux élèves de bien ancrer les apprentissages et de parvenir à un niveau de maîtrise suffisant des ressources lorsque évaluées? Est-ce que l'utilisation de contextes différents équivaut à mettre en œuvre les compétences dans une variété de familles de situations tout aussi diversifiées les unes des autres? Ce sont d'autres pistes d'investigation qu'il nous semble important de conserver en mémoire durant notre prochaine collecte de données et l'analyse qui s'en suivra.

Finalement, on peut se poser la question à savoir ce qui caractérise le niveau d'« intégration complète des ressources » dans ce programme. Peut-il seulement être considéré avec la 31^e compétence parce que l'on exige de la personne formée qu'elle intervienne au niveau des soins de base, des soins spécifiques et soins d'urgence, de manière à « Prodiguer des soins à des clientèles diversifiées »? Le libellé de cette compétence rassemble, de notre point de vue, l'ensemble des contextes où des soins peuvent être donnés par une infirmière auxiliaire. C'est à des questionnements de cette nature qu'il nous semble important de nous attarder.

En plus des pistes envisagées dans la poursuite de cette recherche-ci, concernant le programme SASI, nous pouvons en imaginer d'autres qui s'attaqueraient à l'examen de situations évaluatives de programmes couvrant différentes spécialités. Ces recherches permettraient d'approfondir le sens que prennent les zones d'évaluation, les niveaux de complexité qui existent dans ces zones, en plus de voir comment se structurent les formations en termes de paliers et de patron que l'on utilise lors de l'évaluation.

7. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La particularité, sinon l'originalité de la présente recherche, réside dans l'exploration des niveaux de complexité des situations évaluatives de compétences d'un programme d'études de la FP. Aussi, la quête de cohérence que nous poursuivons ne serait pas entière si l'on omettait de présenter les limites auxquelles nous avons été confrontée. Il en existe diverses.

D'abord, la première limite réside dans le fait que cette recherche ne s'est intéressée qu'à un seul programme d'études, faisant en sorte de restreindre la portée de ses résultats. À cet égard, il nous semble plus que probable de découvrir des choses assez différentes si l'on considérait ensemble, en parallèle, des spécialités diverses. Prenons pour exemple le secrétariat, la plomberie, le dessin industriel, le soudage, l'esthétique. Les ressources présentes dans ces programmes, en particulier en ce qui a trait aux procédés (savoir-faire techniques) ou aux ingrédients qui composent l'évaluation de l'intégration, se révéleraient possiblement fort éloignées de ce que nous avons analysé dans le programme SASI. Suivant ce fait, les configurations des situations évaluatives et les niveaux de complexité qui en émanent seraient assurément appelés à varier. En ce qui a trait aux zones que nous avons identifiées, elles pourraient peut-être se préciser encore davantage.

Une deuxième limite se trouve dans le fait que nous ne sommes pas spécialiste de l'entièreté des contenus du programme d'études SASI, puisque nous n'avons pas œuvré directement dans la pratique des soins infirmiers auxiliaires. Toutefois, notre expérience nous permet de penser que notre interprétation de ces contenus est assez juste pour être crédible. À preuve, lorsque nous discutons avec les enseignants de la spécialité SASI, lors de la collecte de données puis de la présentation des résultats, les gens se reconnaissent dans les interprétations que nous avons formulées. Par ailleurs, le fait de porter un regard extérieur au programme offre peut-être l'avantage d'une plus grande objectivité par rapport à une enseignante ou un enseignant de la spécialité, puisque nous ne profitons d'aucun

bénéfice à ce que les données analysées de ce programme reflètent une image embellie de ce qu'elle représente en réalité. Aussi, nous avons tenté de conserver le plus d'objectivité possible dans l'ensemble de la démarche de recherche poursuivie en documentant nos analyses de manière approfondie, tout en argumentant le plus judicieusement possible nos propos.

Une troisième limite concerne la fonction d'évaluation que nous avons choisie d'examiner, celle correspondant à la sanction de chaque compétence de la première année du programme SASI. Il aurait sans doute été bénéfique de recourir aux situations évaluatives utilisées dans une perspective d'aide à l'apprentissage (évaluation formative), afin d'approfondir les diverses facettes de l'évaluation de sanction. Nous sommes consciente que cette limite peut conduire à des interprétations probablement moins nuancées, puisque les évaluations de sanction sont liées ou découlent, en quelque sorte, des évaluations à visée formative.

Une quatrième limite représente le contexte du cas que nous avons choisi d'étudier. En effet, les données recueillies sont étroitement reliées aux particularités de ce contexte, où les acteurs effectuent des choix précis en fonction de directives qu'ils interprètent. C'est donc dire que nos interprétations reposent, en grande partie, sur l'amalgame de ces choix, en particulier concernant la place qu'occupe chaque compétence dans le programme de cet établissement. Il est probable qu'en examinant le même programme dans un autre établissement, nous arrivions à des conclusions un peu différentes lorsque nous observons le positionnement des niveaux de complexité des compétences sur le continuum de formation.

Une cinquième limite concerne la compétence de la chercheuse elle-même. Tel que le présentent différents auteurs, la recherche de type qualitatif/interprétatif est toujours soumise à l'objectivité du chercheur. En effet, étant placée pour la première fois devant un processus de recherche de cette ampleur, nos méthodes d'analyses furent limitées à une plus ou moins grande pratique antérieure. En considérant

toutefois que la compétence est quelque chose d'évolutif, nous comptons sur nos prochaines expériences en recherche, assorties de travaux effectués en collaboration et de rétroactions provenant de nos pairs, pour qu'elles soient bonifiées.

Une sixième limite, concerne les modalités de collecte de données utilisées. Bien qu'elles offrent la possibilité d'examiner le phénomène de complexité des situations évaluatives selon différents angles et points de vue, il n'en demeure pas moins qu'un autre moyen aurait pu être envisagé; l'observation directe ou par enregistrement vidéo. Ce type d'observation aurait été bénéfique, en particulier lorsque l'on est en présence de démonstrations de procédés de soins, en laboratoire, ou encore en contexte de pratique réelle de soins, dans le cadre de stages. Ces observations permettraient de comprendre avec plus d'acuité ce que les enseignantes et les enseignants décrivent lorsqu'ils parlent du contexte d'évaluation. De notre point de vue, l'ajout de cette modalité permettrait de comprendre encore plus précisément comment les enseignantes et les enseignants s'y prennent pour procéder à l'évaluation et appréhender encore plus finement la complexité des situations évaluatives. On peut cependant imaginer plusieurs obstacles d'ordre éthique et déontologique à l'utilisation d'une modalité d'observation dans un contexte d'évaluation.

Une septième limite a trait à l'échantillon que nous avons analysé, c'est-à-dire les situations évaluatives appartenant essentiellement à la première année de formation. Nous terminons donc en ayant une compréhension accrue de ce qui la compose, mais sans réellement pouvoir tisser de liens solides avec ce qui structure l'année 2 permettant d'avoir une vue de l'ensemble du programme SASI. Nous prévoyons toutefois combler cette limite par l'analyse éventuelle des situations évaluatives correspondant à la seconde année de formation. C'est ce qui constituera la prochaine étape de ce qui pourrait caractériser ce programme de recherche, complétant ainsi le portrait des situations évaluatives de la formation en *Santé, assistance et soins infirmiers*.

Enfin, une huitième limite revient à ce que nous avons soulevé en méthodologie, lorsque nous avons abordé le cadrage situationnel et temporel de la recherche concernant les situations évaluatives examinées selon les paramètres déterminés. En effet, en présentant les résultats de notre recherche, les enseignants ont affirmé avoir modifié certains aspects de leur programme. En particulier concernant les évaluations de connaissances pratiques. Ils disent faire appel à des mises en situations plus complexes pour évaluer ces connaissances. De plus, ils disent avoir modifié la place de la compétence 5 concernant « la relation aidante ». En effet, cette compétence prenait place durant le deuxième trimestre, à la suite du premier stage, ce qui posait différents problèmes lors de sa mise en œuvre. Pour les enseignants, les élèves n'avaient pas eu la chance d'acquérir certaines notions des ressources essentielles à l'intervention auprès des bénéficiaires.

CONCLUSION

Notre conclusion montre, dans une première partie, une synthèse des résultats de la recherche. La seconde section, quant à elle, présente les retombées de l'étude pour la « recherche », la « formation » et la « pratique », trois thèmes guidant le programme de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Rappelons que l'actuelle recherche avait pour objectif général de comprendre ce qui caractérise les situations évaluatives de compétences utilisées par les enseignantes et les enseignants de la FP.

La problématique de la thèse apporte un éclairage quant aux transformations vécues avec la réforme de la FP en 1986, entraînant la restructuration complète de l'ensemble de ses programmes d'études, lesquels ont été formulés par compétences. Dès ce moment, pour assurer davantage de cohérence et d'uniformité dans ces formations, des documents de programmation pédagogique conçus par le ministère de l'Éducation complètent les programmes.

Conséquemment, cette réforme a engagé les acteurs de l'enseignement professionnel dans une vision renouvelée de ces formations, exigeant de nouvelles façons de faire, parce que l'on y inclut un grand nombre de balises pour l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et la sanction des compétences en FP.

Mais les changements ne s'arrêtent pas avec la réforme de la FP, car des décisions ministérielles vécues durant les deux dernières décennies proposent des délestages successifs concernant la documentation fournie aux enseignantes et aux enseignants. Le personnel de la FP doit, une fois de plus, s'adapter aux effets que cela entraîne sur leur tâche quotidienne, en particulier sur l'évaluation des compétences dans leur spécialité. Selon ce qui a été annoncé, le Ministère ne fournira plus les

balises essentielles sur lesquelles les enseignantes et les enseignants prennent habituellement appui pour l'évaluation de sanction des compétences.

Malgré le fait que l'on s'intéresse depuis plusieurs années à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, peu de recherches documentent ce qui compose les situations évaluatives ou examinent leur complexité. C'est précisément à ce sujet que la présente thèse souhaite apporter des réponses.

Considérant cet objet d'études, nous avons déterminé le bien-fondé de mener une recherche sous la forme d'une étude de cas, celle-ci s'inscrivant dans un positionnement épistémologique de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2000). La méthodologie de l'étude de cas instrumentale nous a ainsi conduite à considérer un programme d'études de la FP: celui de *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI). Au total, 17 épreuves de sanction comportant un grand nombre de situations évaluatives de la première année de cette formation ont été sélectionnées, puis examinées à l'aide de trois continuums présentés au cadre de référence.

Les données qualitatives collectées proviennent de documents, d'entrevues semi-dirigées, ainsi que de notes inscrites dans un journal de bord, rappelant les moments clés et des étapes vécues au cours du déroulement de la recherche. Toutes les informations recueillies ont été converties en données de recherche, puis analysées dans le but de décrire, pour comprendre, le niveau de complexité des situations évaluatives employées dans la première année de la formation en SASI.

1. LA SYNTHÈSE DES RESULTATS

S'inscrivant dans une approche analytique interprétative, la démarche d'analyse des données a permis de faire émerger des résultats en lien avec les objectifs de la recherche visant à décrire les niveaux de complexité caractérisant les situations évaluatives sous l'angle des ressources, de l'articulation, puis du contexte. Trois continuums principaux, nos cadres d'analyse, nous ont permis de décrire ces

différents éléments. Ce faisant, nos continuums donnaient accès à des configurations particulières des situations évaluatives, celles-ci regroupées en cinq catégories, représentatives de six niveaux de complexité.

C'est en nous appuyant, entre autres, sur les écrits de Roegiers *et al.* (2010) que nous avons mis au jour deux grandes catégories présentes pour l'évaluation: « évaluation de l'installation des ressources » et « évaluation des compétences ». C'est dans la catégorie de l'évaluation de l'« installation des ressources » que se présentent trois zones d'évaluation émanant de notre recherche: a) zone d'évaluation exploration/appropriation, b) zone d'évaluation de l'application procédurale, c) zone d'évaluation de l'intégration partielle. Dans chacune de ces trois zones, les six niveaux de complexité des situations évaluatives prennent place. Ces niveaux de complexité se présentent alors du plus bas niveau de complexité, vers le plus élevé. Le premier niveau est celui de l'« évaluation de l'exploration », le deuxième est celui de l'« évaluation de l'appropriation », le troisième représente le niveau d'« évaluation de l'application procédurale fondamentale », le quatrième est celui de l'« évaluation de l'application procédurale à haut potentiel de risque » et les cinquième et sixième niveaux touchent l'évaluation de l'intégration partielle des ressources. Ils prennent la forme d'une « évaluation de l'intégration partielle: soins de base », et d'une « évaluation de l'intégration partielle de soins combinés: soins de base et soins spécifiques ».

En positionnant ces niveaux de complexité les uns par rapport aux autres se dégagent deux paliers de formation, assortis d'un patron répétitif. Ce patron reprend les trois niveaux des situations évaluatives « exploration », « appropriation », « application procédurale » et arrive au premier stage (intégration partielle: soins de base). Le même patron se répète avant de parvenir au deuxième stage (intégration partielle de soins combinés: soins de base et soins spécifiques).

2. LES RETOMBEES DE L'ETUDE

Une fois que des recherches connaissent leur aboutissement, il semble souhaitable que leurs résultats aient des retombées sur la poursuite d'autres recherches dans le même domaine ou dans un domaine s'en approchant. En ce qui a trait à la présente thèse doctorale s'intéressant à l'évaluation des compétences, nous espérons qu'elle ait des retombées diverses. En effet, nous en imaginons plusieurs, tant sur le plan de la recherche, de la formation dispensée dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement professionnel, que sur la pratique des enseignantes et des enseignants de la FP. Aussi, en traitant de ces retombées, nous répondons à l'une des exigences du doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

La réalisation de cette étude s'inscrit dans une perspective interprétative et compréhensive de la complexité de situations évaluatives utilisées par des enseignantes et des enseignants de la FP. Tel que nous l'avons souligné dans le premier chapitre de la thèse, plusieurs problèmes émanent du contexte actuel de la FP: l'insertion des enseignantes et des enseignants, une absence d'unité dans les écrits touchant l'évaluation et les situations évaluatives, de même que des conclusions fragmentaires tirées des résultats des recherches répertoriées. L'ensemble de ces constats laisse entrevoir que l'évaluation de compétences ne semble pas entièrement comprise. Pour nous, le manque ou l'absence de repères théoriques et scientifiques clairs, jumelé aux défis qu'impose l'évaluation des compétences en FP, contribuent à positionner le bienfondé de l'étude réalisée.

Sur le plan de la recherche, nous sommes d'avis qu'un approfondissement de ce qui caractérise les situations évaluatives, en termes de niveaux de complexité, apporte une contribution originale et significative pour diverses raisons.

De fait, considérant que l'analyse de situations évaluatives en FP doit s'effectuer sur la base de la compréhension de la notion de compétence, nous avons

d'abord examiné les principales caractéristiques, que nous avons hiérarchisées, en vue de proposer des outils particuliers. Ceux-ci prennent la forme de trois continuums correspondant aux différents paramètres de complexité des situations évaluatives: le nombre et la variété des ressources internes et externes, l'articulation entre ces ressources, ainsi que le contexte. Ces continuums ont permis d'analyser, puis de positionner, en considérant du plus simple vers le plus complexe, l'ensemble des situations évaluatives soumises à notre examen. En effet, nous avons vu que chaque situation évaluative comporte des attributs les distinguant les unes des autres en termes de niveaux de complexité.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons procédé à l'examen des situations évaluatives de sanction utilisées dans la première année du programme SASI afin d'en déterminer les niveaux. Or, dans le cadre de recherches antérieures à celle-ci, nous n'avons pas observé une telle manière d'analyser les situations évaluatives. Considérant l'absence de repères pour guider notre méthodologie, nous avons dû imaginer ceux qui nous paraissaient les plus cohérents avec les objectifs que nous avions fixés au départ et ajustés en cours de route. Nous considérons donc qu'au moment du recueil des données, l'usage de l'analyse documentaire, jumelé aux entretiens avec les enseignants, constituent des moyens novateurs et tout à fait appropriés dans le contexte de l'étude poursuivie.

Par ailleurs, considérant la construction comme telle des outils d'analyse formés de trois principaux continuums, nous avons aussi fait preuve d'innovation à cet égard. En effet, ces repères conceptuels nous semblent pertinents et originaux. Aussi, nous pensons que ces continuums pourraient servir de base à des recherches subséquentes au sujet de l'évaluation des apprentissages et des compétences, en particulier si l'on désire examiner les situations évaluatives présentes dans différents programmes que l'on souhaite mieux appréhender.

Dans notre recherche, c'est en examinant les situations évaluatives de sanction de 17 compétences qu'ont été dégagés des « zones » et des « niveaux » de complexité de ces situations évaluatives. Ces « zones » et ces « niveaux », lorsque positionnés les uns par rapport aux autres, dévoilent une organisation particulière dans la première année du programme SASI. C'est alors que l'on perçoit deux « paliers » de formation, assortis d'un patron qui les structure. L'ensemble de ces résultats ouvre sur d'autres recherches qui semblent prometteuses, puisqu'elles contribueraient à une compréhension accrue de l'organisation d'ensemble des programmes sur le plan de l'évaluation. Et si l'on comprend mieux l'évaluation, il nous semble approprié que l'on se préoccupe des questions touchant les logiques et les niveaux des situations d'apprentissage déterminées dans le cadre de ces formations, puisqu'elles se situent en amont.

Pour nous, l'un des avantages des continuums développés dans le cadre de la recherche actuelle provient du fait qu'ils peuvent s'exporter à un grand ensemble, sinon à la totalité des programmes de formation professionnalisants. En effet, à l'aide des continuums positionnant les niveaux de complexité de situations évaluatives, l'examen d'autres programmes affinerait considérablement la compréhension, somme toute assez fragmentaire, que nous possédons en ce moment.

Maintenant, en ce qui a trait aux retombées sur la formation à l'enseignement professionnel par exemple, programme dans lequel nous enseignons, le fait de comprendre les situations évaluatives permettrait à nos étudiants de mieux considérer ce qui les compose, à l'intérieur de chacun des programmes d'études de la FP. L'utilisation de nos continuums nous semble d'ailleurs une avenue avantageuse à préconiser dans le cadre des cours touchant l'évaluation des compétences en FP. Nous voyons l'utilité de ces continuums pour permettre à nos étudiants d'analyser, au moins d'une manière globale, la complexité des situations évaluatives actuellement utilisées dans le programme de leur spécialité.

De plus, parce que le mandat des enseignantes et des enseignants de la FP tend à se transformer de nouveau par une plus large part de responsabilité au niveau de l'élaboration des épreuves de sanction des compétences (abandon de la production de référentiels par le MELS), nous considérons que les outils utilisés en formation à l'enseignement peuvent constituer une aide précieuse pour eux. En maîtrisant les différentes facettes de ces continuums, il devient possible de comprendre davantage les niveaux de complexité qu'ils attribuent aux situations évaluatives, les niveaux qu'ils sélectionnent dans le cadre des évaluations qu'ils sont amenés à construire. Ainsi, ils seront probablement en mesure de mieux distinguer les ressources qui les composent, l'articulation qu'ils déterminent entre ces ressources, ainsi que la nature du contexte dans lequel ces situations évaluatives sont mises en œuvre. Les choix réalisés seront orientés par la compréhension des fondements théoriques sous-jacents au concept de compétence et à l'évaluation des performances dites complexes qu'il convient d'utiliser pour rendre compte des compétences dans le cadre de formations professionnelles.

Si l'on comprend mieux comment se structurent les programmes sur le plan de l'évaluation, on peut en déterminer plus efficacement les logiques afin qu'elles s'alignent aux apprentissages que l'on entend préconiser, organiser et évaluer en séquences. Actuellement, lorsque l'on discute des programmes de formation professionnalisants, on se préoccupe beaucoup de leur structure, de leur organisation et du rôle que les formateurs jouent au sein de ces derniers. Des concepts d'alignement curriculaire (Bissonnette, Richard, et Gauthier, 2006), d'approche programme (Legendre et David, 2012; Prigent, Bernard, et Kozanitis, 2009), de cohérence en formation à l'enseignement (Desjardins, Altet, Étienne, Paquay, et Perrenoud, 2012; Legendre et David, 2012) sont alors évoqués. En ce sens, une meilleure compréhension des situations évaluatives, de leurs niveaux et du rôle qu'elles jouent dans la formation, semble fondamental afin de répondre de manière consciente aux enjeux que ces différents concepts exigent ou imposent sur le plan de la structure et de l'organisation des programmes comme telles.

En liaison avec ce point, on peut dire que c'est la situation qui prévaut au baccalauréat en enseignement professionnel dans lequel nous travaillons à titre de professeure. Nous considérons que le fait de vouloir comprendre la complexité qui caractérise les situations évaluatives nous permet de tisser différents liens avec la mise en œuvre d'une approche programme dans laquelle nous sommes engagée depuis peu avec plusieurs collègues. Des questionnements sont soulevés en ce qui regarde la place des connaissances dans les programmes, la construction des situations d'apprentissage et d'évaluation permettant de favoriser l'intégration des apprentissages, puis les modalités d'évaluation souhaitables dans ce contexte. Il s'agirait donc de retombées directes sur la formation à l'enseignement en tant que telle.

La recherche que nous avons menée s'intéresse directement à la pratique, en examinant les situations évaluatives de compétences, un objet central de la pratique enseignante. Considérant que la pratique et la recherche concernant les situations évaluatives sont en développement, il importe donc de mieux saisir les relations qui existent entre une compétence et le caractère de complexité des évaluations utilisées pour les appréhender. Tel que Leroux (2009) l'exprime en parlant des situations évaluatives (tâches): « il devient nécessaire de sensibiliser les enseignants à l'importance de développer des instruments et des tâches qui permettent d'évaluer la compétence dans des situations complexes et authentiques » (p. 326). Notre recherche pourrait sans doute contribuer à l'accroissement de cette sensibilité chez les enseignantes et chez les enseignants, à rehausser la compréhension en matière d'évaluation, donc à alimenter la pratique. En effet, les résultats de notre recherche peuvent influencer la manière de voir et de construire l'évaluation dans les programmes de formation. De fait, ce sont les acteurs chargés de ces formations qui prennent des décisions de structure et d'organisation des programmes.

Au surplus, cette recherche soulève plusieurs questionnements, donnant l'opportunité de soutenir le développement des réflexions et des actions enseignantes

en contexte évaluatif. Par ailleurs, en questionnant l'interdépendance qui existe entre les évaluations produites dans différents cours faisant référence à diverses compétences, il semble alors crucial d'interroger l'organisation des ressources construites par les étudiants dans l'ensemble d'un programme pour le développement des compétences. Encore aujourd'hui, nous en savons peu sur les systèmes d'évaluation qui couvrent l'ensemble des apprentissages d'un programme de formation (Tardif et Dubois, 2010). Pour nous, c'est une chose qu'il semble indispensable de questionner. De plus, en améliorant davantage la compréhension des zones et des niveaux de complexité des situations évaluatives qui ont été mis au jour dans notre recherche, cela nous semble prometteur pour éclairer cette dimension.

Par ailleurs, selon nos observations, l'évaluation des apprentissages et des compétences semble encore difficile à saisir sur le plan pratique. Ces continuums peuvent constituer des outils pertinents d'appréciation de situations évaluatives mises en œuvre actuellement ou, à mettre en œuvre éventuellement, des points de repère pour toute personne s'intéressant à l'évaluation des apprentissages dans une perspective de compétences. De notre point de vue, les continuums permettent de situer plus aisément les situations évaluatives de connaissances, par rapport à ce qui compose des situations évaluatives de performances plus complexes, comme celles évaluant des compétences. En effet, ces continuums rendent les situations évaluatives plus concrètes, parce que visibles. Cette contribution se voit également renforcée parce que la complexité de situations évaluatives de compétences ne semble jamais avoir été analysée empiriquement, en particulier dans le cadre de formations professionnelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension. Entre régulation des apprentissages et pilotage des systèmes* (p. 29-45). Bruxelles: De Boeck Université.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Aschbacher, P. R. (1991). *Alternative Assessment: State Activity, Interest, and Concerns*. Los Angeles, CA: UCLA Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TR322.pdf>>. Consulté le 6 septembre 2010.
- Bacon, C. (2007). *Explicitation de l'interrelation identité professionnelle - éthique professionnelle à partir de savoirs théoriques et de savoirs pratiques: la situation de conseillères et de conseillers d'orientation exerçant au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective des pratiques émergentes. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 129-145). Bruxelles: De Boeck Université.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, 11, 55-66. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>> Consulté le 21 février 2012.

- Baudouin, J.-M. (2002). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 149-168). Bruxelles: De Boeck Université.
- Beaucher, C. et Balleux, A. (2010). Introduction - L'entrée en enseignement professionnel: images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3-8.
- Beaudet, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel. Bilan et perspectives*. Québec: Association des cadres scolaires du Québec.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Beckers, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants: quel rôle de l'évaluation? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 147-160). Bruxelles: De Boeck.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bélaïr, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*, 1(1), 17-38.
- Bélaïr, L., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A. et Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélaïr, L. M. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 161-175). Bruxelles: De Boeck.
- Belcher, G., McCaslin, G. et Bradrick, W. (1998). Postsecondary Technical and Occupational Instructors' Perceived Use of Student Assessment Information. *The Journal of vocational education research*, 23(1), 55.
- Bellehumeur, P. et Painchaud, R. (2008). *Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objets d'évaluation: de connaissances à compétences*. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 79-93). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bellier, S. (1999). La compétence. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 223-244). Paris: Dunod.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum et F. Dochy (dir.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (p. 3-29). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Éducation nouvelle.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boudreault, H. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel* Université de Montréal, Montréal.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Carette, V. (2009). Article thématique. Pédagogie par objectifs ou approche par compétences: rupture ou continuité? *Bulletin de l'ADMEE*(2), 11-27.
- Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec: Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-271). Boucherville: Gaétan Morin.
- Century, D. N. (2002). *Alternative and traditional assessment: their comparative impact on students' attitudes and science learning outcomes. An exploratory study*. Temple University, Pennsylvania.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Chbat, J. (2004a). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Montréal: Collège André-Grasset.

- Chbat, J. (2004b). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial : rapport de recherche*. Montréal: Collège André-Grasset.
- COFPE. (1998). Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la Ministre. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cofpe.gouv.qc.ca/form-av.htm>>. Consulté le 5 avril 2010.
- COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage: avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Colley, H. et Jarvis, J. (2007). Formality and informality in the summative assessment of motor vehicle apprentices: A case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 295-314.
- Comité mixte sur la formation professionnelle. (2008). *Compte rendu de la 37e réunion tenue le 3 octobre*. Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks Californie: Sage Publications
- Cumming, J. et Maxwell, G. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in education*, 6, 177-194.
- D'Amour, C. (1996). *L'évaluation des apprentissages au collégial: du cours au programme. Fascicule 1. La problématique*. Sherbrooke: PERFORMA.
- Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire* (3), 78-83.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes (notes de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4^e éd.). Bruxelles: De Boeck.

- Defloor, T., Van Hecke, A., Verhaeghe, S., Gobert, M., Darras, E. et Grypdonck, M. (2006). The clinical nursing competences and their complexity in Belgian general hospitals. *Journal of Advanced Nursing*, 56(6), 669–678.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011a). L'expérience de métier: le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en Éducation*, (11), 15-26.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011b). La transition d'enseignants de la FP au secondaire: des conceptions teintées par l'exercice du métier. *Recherches en éducation*(11), 15-26.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Decoste, J. (2005). *La transition vers l'enseignement professionnel: le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski*. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck.
- Direction de la formation du personnel scolaire. (1993). *La formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire. Document de consultation*. Ste-Foy: Ministère de l'éducation Québec.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dury, C. (2003). Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers: analyse des pratiques des enseignants. *Recherche en soins infirmiers*, 73, 4-40.
- Enright, M. et Mathieu, J. (2008). Des influences dans l'exercice du jugement professionnel. Une étude de cas faisant ressortir trois logiques. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 95-111). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier: portrait d'un processus*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Gerard, F.-M. (2007). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain*. Présenté au Colloque international Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs, Montréal.
- Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. In M. Ettayebi, R. Operti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les système éducatifs* (p. 61-78). Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Sajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gordon, H. R. D. (1998). Vocational Education Teachers' Perceptions of Their Use of Assessment Methods. *Journal of vocational and technical education*, 15(1), 8.
- Gordon, H. R. D. (1999). *Influence of Selected Variables on the Use of Different Assessment Methods as Perceived by Secondary Vocational Education Teachers*. Présenté à l'Annual Eastern Educational Research Association Conference, Hilton Head, South Carolina.
- Gordon, H. R. D. et Yocke, R. J. (1998). *Assessment in the Vocational Education Classroom: Using Information for Instructional Decisions*. Présenté à l'Annual Convention 1998, New Orleans, Louisiana.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation: formation professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Règlement sur les autorisations d'enseigner (en remplacement du Règlement sur l'autorisation d'enseigner ainsi que du Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction. Formation professionnelle*.

Document de travail. Version du 3 novembre 2008. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. (2009a). *La formation professionnelle. Instruction 2009-2010.* Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la formation professionnelle et technique. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Gouvernement du Québec. (2009b). *Programme d'études professionnelles. Santé, assistance et soins infirmiers 5325.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec. (2010a). *La formation professionnelle et technique au Québec: un aperçu.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2010b). *Santé, assistance et soins infirmiers, 5325. Évaluation des apprentissages. Spécifications pour l'évaluation aux fins de sanction. Description d'épreuves ou de la participation. Fiche d'évaluation. Document de travail, version validée le 14 janvier 2010. Version modifiée le 7 avril 2010.* Québec: Direction générale de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Document d'information sur les services et les programmes de la formation professionnelle.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Rapport d'analyse de situation de travail.* Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Bulletin statistique de l'éducation (Vol. 12).* Québec: Ministère de l'Éducation. Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Gouvernement du Québec. (1982). *La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau.* Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles.* Québec: Ministère de l'éducation.

- Gouvernement du Québec. (2002a). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : cadre général - cadre technique*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002b). *La formation professionnelle et technique au Québec, un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*. Québec: . Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation: formation professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. (2012). *L'état de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Rapport final*. Québec: Université Laval, Université de Sherbrooke, UQAR, UQAC, UQAT, UQAM.
- Gulikers, J. T. J., Bastiaens, T. J. et Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational technology research and development*, 52(3), 67.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. et Kester, L. (2008). Authenticity is in the eye of the beholder: student and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 401-412.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: a handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Longman.
- Hayton, G. et Wagner, Z. M. (1998). Performance assessment in vocational education and training. *Australian and New Zealand journal of vocational education research*, 6(1), 69-85.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. et Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas: application à la recherche en gestion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993a). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Montréal: Collège Montmorency.

- Howe, R. et Ménard, L. (1993b). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-40.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston/Toronto: Allyn and Bacon.
- Hutchinson, N. L. (1995). *Performance assessments of career development: Eric digest*. Washington, DC: Canadian Guidance and Counselling Foundation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ericdigests.org/1998-2/career.htm>>. Consulté le 18 mars 2008.
- Hutchinson, N. L. (1996). Using Performance Assessments to Evaluate Career Development Programs. *Guidance & Counselling*, 11(3), 3-7.
- James, M. L. et Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2006). Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner: où sont les connaissances et les compétences des étudiants? In C. Vander Borgh et B. Raucant (dir.), *Être enseignant : Magister? Metteur en scène?* (p. 274- 287). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- Joughin, G. (1998). Dimensions of Oral Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 367-378.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kershaw, I. (1993). *Ohio vocational education teachers' perceived use of student assessment information in educational decision-making*. Ohio State University, Columbus.
- Kershaw, I. et McCaslin, G. L. N. (1995). *Using Assessment Information in Educational Decision Making: A study of Ohio Vocational Teachers' Assessment Practices*. Présenté à l'American Vocational Association Convention, Denver.

- LaBoskey, V. K. (1993). Why Reflection in Teacher Education? *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 9-12.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M., Tousignan, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Montréal: Gaétan Morin éditeur. (1^{re} éd. 1982).
- Le Boterf, G. (2000a). *Compétence et navigation professionnelle* (3^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation. (1^{re} éd. 1997).
- Le Boterf, G. (2000b). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions* (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation. (1^{re} éd. 2000).
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles, Édition d'organisation.
- Lebel, C. et Bélair, L. (2004). Évaluer pour trans-former, évaluer pour qualifier. In Association québécoise de pédagogie collégiale (dir.), *Évaluer pour mieux se rendre compte* (p. 107-116). St-Hyacinthe: Cégep de St-Hyacinthe.
- Leclercq, D. (2005). T.O.I.S.E ou une taxonomie d'objectifs instrumentée au service de l'évaluation pédagogique. In D. Leclercq (dir.), *Édumétrie et docimologie pour praticiens chercheurs* (p. 1-34). Liège: Les Éditions de l'Université de Liège.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p.27-50). Paris: De Boeck Université.
- Legendre, M.-F. et David, R. (2012). Les référentiels de compétences: dans quelles mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation? In J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 43-65). Bruxelles: De Boeck.
- Legendre, M. F. (2001a). Favoriser l'émergence des changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 14-19.

- Legendre, M. F. (2001*b*). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS* 23(1), 12-30.
- Legendre, M. F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires* (p. 13-48). Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin éditeur. (1^{re} éd. 1998).
- Leroux, J.-L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Linn, R. L. et Gronlund, E. N. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8^e éd.). Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall.
- Linn, R. L. et Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9^e éd.). New Jersey: Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merril Prentice Hall.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Laval: Beauchemin.
- Lussier, O. et Allaire, H. (2004). L'évaluation « authentique ». *Pédagogie collégiale*, 17(3), 29-30.
- Mabry, L. (1992). Performance assessment. In D. Bragg (dir.), *Alternative approaches to outcomes assessment for postsecondary vocational education* (p. 109-128). Berkeley: National Center for Research in Vocational Education.
- Maclellan, E. (2004). Authenticity in assessment tasks: A heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher education research & development*, 23(1), 19-33.
- Maden, J. et Taylor, M. (2001). *Developing and Implementing Authentic Oral Assessment Instruments*. Conférence présentée à l'Annual TESOL Conference, St-Louis.

- Marchessault, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences: analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Martel, F. (2009). *Perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Martineau, S. (2001). La recherche en éducation ou comment appréhender la complexité de l'action pédagogique en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 7-13). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Marzano, R. J. (1994). Lessons from the field about outcome-based performance assessments. *Educational Leadership*, 51(6), 44-50.
- Mazalon, É. et Bourassa, B. (2003). Alternance en formation professionnelle au Québec: du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In M. Hardy-Rock et C. Agulhon (dir.), *Concertation éducation travail: politiques et expériences* (p. 187-209). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Meyer, A. C. (1992). What's the difference between "Authentic" and "Performance" assessment? *Educational Leadership*, 49(8), 39.
- Mintah, J. K. (2001). *Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement*. University of Northern Iowa, Iowa.
- Monchatre, S. (2008). L'"approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec (note de recherche). In Céreq (Eds.) CIRST: Université du Québec à Montréal.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M. et Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of secondary gifted education*, 16(2-3), 119-135.
- Morandi, F. et La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie: 120 notions-clés, 320 entrées*. Paris: Nathan.

- Mottier Lopez, L. et Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension. Entre régulation des apprentissage et pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Moukagni, F. (2000). *Les conceptions des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel relativement aux programmes par compétences*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Colin. (1^{re} éd. 1996).
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris: Armand Colin. (1^{re} éd. 1996).
- Newmann, F. M. et Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational leadership*, 50(7), 8-12.
- Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 183-202). Bruxelles: De Boeck Université.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la CFDT*(39), 3-10.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* (3^e éd.). Boston: Allyn and Bacon. (1^{re} éd. 1981).
- Popham, W. J. (2002). *Classroom assessment: what teachers need to know* (3^e éd.). Boston: Allyn and Bacon. (1^{re} éd. 1995).
- Popham, W. J. (2006). *Assessment for educational leaders*. Montréal: Pearson Education.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: un défi à relever*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. (1^{re} éd. 1997).
- Roberton, G. (2006). Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles. *Recherche en soins infirmiers*(87), 25-56.
- Roegiers, X. (2004a). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004b). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? In K. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 107-124). Alger: UNESCO-ONPS.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck. (1^{re} éd. 2003).
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck. (1^{re} éd. 2004).
- Roegiers, X., Dehon, M.-F., Rampy, R., Ratziau, I. et Rosy, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale: la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Ropé, F. (2002). La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes: un nouveau mode d'évaluation. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 203-226). Bruxelles: De Boeck Université.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 199-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Ruhland, S. K. et Brewer, J. A. (2001). Implementing an assessment plan to document student learning in a two-year technical college. *Journal of Vocational Education Research*, 26(2), 141-171.
- Ryan, C. (1986). *La formation professionnelle au secondaire: plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 415-444). Québec: Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). *Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance: recension des écrits*. Ottawa: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Speers, J. F. (2008). *Design and utilization of performance assessment by vocational educators*. Doctorat en éducation, Illinois State University, Normal.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Tanner, D. E. (1997). *The long (suit) and the short (comings) of authentic assessment*. Présenté à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Pheonix, Arizona.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2010). Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 133-146). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- TRÉAQFP. (2008). *L'importance de maintenir la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans l'élaboration d'un référentiel commun d'évaluation des apprentissages en formation professionnelle*. Québec: Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec.
- Tremblay, C. (2006). *La planification pédagogique selon l'approche par compétences: un guide pour le personnel enseignant débutant en formation professionnelle*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information*, 6(9), 1-31.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal/Bruxelles: Les presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université. (1^{re} éd. 1995).
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Walloch, J. A. (2006). *Assessment practices in the nursing classroom: An exploration of educators' assessment of students*. Normal: Education, Illinois State University, Illinois.
- Wiggins, G. P. (1993). Assessment: Authenticity, Context, and Validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200-208.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANNEXE A
MATRICE DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME DE
SANTÉ, ASSISTANCE ET SOINS INFIRMIERS

COMPÉTENCES PARTICULIÈRES		COMPÉTENCES GÉNÉRALES																												PROCESSUS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		COMPÉTENCES GÉNÉRALES																												PROCESSUS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Numéro de la compétence	Type d'objectif	Durée (h)	COMPÉTENCES GÉNÉRALES																												PROCESSUS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008	1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022	1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036	1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050	1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064	1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078	1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092	1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106	1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120	1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134	1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148	1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162	1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176	1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190	1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204	1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218	1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232	1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246	1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260	1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274	1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288	1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302	1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313	1314	1315	1316	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324	1325	1326	1327	1328	1329	1330	1331	1332	1333	1334	1335	1336	1337	1338	1339	1340	1341	1342	1343	1344	1345	1346	1347	1348	1349	1350	1351	1352	1353	1354	1355	1356	1357	1358	1359	1360	1361	1362	1363	1364	1365	1366	1367	1368	1369	1370	1371	1372	1373	1374	1375	1376	1377	1378	1379	1380	1381	1382	1383	1384	1385	1386	1387	1388	1389	1390	1391	1392	1393	1394	1395	1396	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408	1409	1410	1411	1412	1413	1414	1415	1416	1417	1418	1419	1420	1421	1422	1423	1424	1425	1426	1427	1428	1429	1430	1431	1432	1433	1434	1435	1436	1437	1438	1439	1440	1441	1442	1443	1444	1445	1446	1447	1448	1449	1450	1451	1452	1453	1454	1455	1456	1457	1458	1459	1460	1461	1462	1463	1464	1465	1466	1467	1468

ANNEXE B
LISTE DES COMPÉTENCES POUR LESQUELLES LE MINISTÈRE
FOURNIT DES ÉPREUVES OBLIGATOIRES

ÉPREUVES OBLIGATOIRES EN PREMIERE ANNEE SASI**Compétence 8: Prévenir et contenir l'infection****Compétence 9: Participer à la pharmacothérapie****Compétence 14: Se référer à ses connaissances sur les systèmes cardio-vasculaire
et respiratoire pour prodiguer des soins****Compétence 17: Prodiguer des soins spécifiques**

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE

**Participation au projet de recherche :
Analyse de la complexité de situations évaluatives utilisées
par des enseignants de la formation professionnelle au secondaire**

J'ai pris connaissance du projet de recherche initié par Chantal Roussel, étudiante au Doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et dont la direction est assurée par monsieur Jacques Tardif.

NATURE DE MA PARTICIPATION

J'ai été informé des thèmes de la recherche et du fait que les informations que je suis convié à donner se situent essentiellement au niveau de ma pratique professionnelle. Je sais que cette participation se déroulera en quatre étapes, un premier contact où la chercheuse me donnera les informations essentielles et où je devrai fournir certaines données relatives à mon contexte de travail actuel. J'ai été informé que l'on me demanderait des documents utilisés au cours de ma pratique évaluative, en relation avec les situations d'évaluation utilisées auprès des élèves. Ainsi, du matériel écrit fera partie de cette collecte. Entre autres, il s'agit des copies d'examen, des consignes de travaux, des plans de cours, etc., bref des documents utilisés pour évaluer les compétences des élèves. Je sais que la chercheuse procèdera à l'analyse de ces documents afin de mieux comprendre la complexité des situations d'évaluation employées. Un second contact consistera en un entretien d'une durée d'approximativement de 90 à 120 minutes durant lequel nous échangerons au sujet des situations évaluatives de compétence employées dans le cadre de ma pratique d'évaluation. Je suis également conscient que ces entretiens seront enregistrés sur bande audio afin d'être retranscrits sous forme de texte. Je sais également que je serai contacté de nouveau pour une validation qui sera effectuée à la suite de l'analyse des informations collectées. Je sais que je devrai alors fournir une rétroaction à la chercheuse au sujet de l'analyse qu'elle aura effectuée.

J'ai été informé que lorsque la chercheuse souhaitera utiliser des épreuves ministérielles ou issues d'autres sources (BIM, Gexamine, etc.), elle fera les demandes d'autorisation aux autorités concernées.

CONFIDENTIALITÉ ET PROTECTION DE L'ANONYMAT

Je suis informé que seules la chercheuse et la personne qui fera les retranscriptions de sources documentaires et d'entretiens auront accès à l'enregistrement audio de l'entretien. La personne qui assurera la retranscription des données recueillies est soumise aux mêmes conditions de confidentialité que la chercheuse.

Je suis informé que toutes les informations de nature confidentielle colligées au cours de cette étude seront utilisées à des fins de recherche. Les données informatiques ou numériques ne seront accessibles qu'après confirmation d'un mot de passe. Les données en format papier seront rangées dans une filière fermée à clé.

Je suis informé que les informations nominales seront retirées de la version papier et qu'elles seront remplacées par, soit des pseudonymes, soit par des codes ou des lettres, empêchant de relier les informations à ma personne. Si, au cours du processus de collecte de données (contact téléphonique ou entretien), des informations permettant de m'identifier étaient présentes, je suis assurée que ces éléments seront exclues de toute forme de communication.

Je suis informé que les informations recueillies seront conservées durant cinq années. Elles seront ensuite détruites de manière sécuritaire (effacées, supprimées, déchiquetées, etc.) par la suite. Si, éventuellement, d'autres chercheurs désiraient utiliser les données de la présente étude, il est convenu qu'un nouveau consentement serait demandé et que des mesures similaires à celles employées ici seraient prises pour assurer l'anonymat et le respect de ma vie privée.

Je suis informé que les résultats de la recherche feront l'objet de publications spécialisées ou non, de communications dans des colloques ou des congrès scientifiques et professionnels et que certains éléments pourraient être employés dans le cadre de formations ou auprès de différents auditoires intéressés. Je suis assuré que, dans ces occasions, la chercheuse s'engage à respecter tous les engagements afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des informations divulguées.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS LIÉS À MA PARTICIPATION

Étant conscientisé au fait que ce projet de recherche offre une occasion de partager mon expérience professionnelle, je suis informé que cette expérience peut me donner l'opportunité de réfléchir sur cette pratique. Je suis conscient que l'explicitation prévue au moment des entretiens permettra ce temps d'arrêt.

Je suis également conscient que les résultats découlant de cette étude peuvent, le cas échéant, faire avancer la recherche sur le thème de l'évaluation des compétences.

LIBERTÉ DE MON ENGAGEMENT

Je m'engage, de manière complètement libre, à participer à la démarche de recherche proposée. Par ailleurs, je conserve le droit de retirer ma participation en tout temps, sans être préjudiciable de quelque manière que ce soit.

CONSENTEMENT

Par la présente, j'accepte de prendre part au projet de recherche de Chantal Roussel. Elle est autorisée, sauf sur avis contraire de ma part, à utiliser les informations prélevées lors de l'entretien de recherche, à des fins de recherche, de publications de différentes natures et d'exposés auprès d'auditoires concernés.

AUTORISATIONS POUR DES DOCUMENTS MINISTÉRIELS

★★★

Signature : _____

Nom complet : _____

Adresse complète : _____

Téléphone : (rés.) _____

(travail) _____

courriel : _____

Restrictions s'il y a lieu :

CHANTAL ROUSSEL
 418-723-1986 poste 1672
 1-800-511-3382 poste 1672
 Bureau A-101
 300, allée des Ursulines,
 Rimouski
 G5L 3A1

Chantal_Roussel@uqar.qc.ca

Université du Québec à Rimouski

ANNEXE D
ATTESTATION DE CONFORMITÉ DÉCERNÉ PAR LE COMITÉ
D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCES
SOCIALES DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Analyse de la complexité de situations évaluatives utilisées par des enseignants de la formation professionnelle au secondaire

Chantal Rousset
Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.
France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et primaire
France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie
Myriam Laventure, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Membre substitut à la présidence du Comité d'éthique de la recherche

Eric Yergeau, 31 janvier 2011

ANNEXE E
DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

1. Nom du participant : _____
2. Âge du participant : _____
3. Genre: Femme _____ Homme _____
4. Nombre d'années d'expérience d'enseignement : _____
5. Statut (permanent, statut précaire): _____
6. Formation initiale de métier : _____
7. Formation suivie en enseignement (pédagogie) : _____
8. Formation suivie en relation avec l'évaluation : _____
9. Région : _____
10. Nom de la commission scolaire : _____
11. Nom du centre de formation professionnelle : _____

ANNEXE F
CANEVAS D'ENTREVUE INTIAL ET EXEMPLES DE QUESTIONS
D'APPROFONDISSEMENT

INTRODUCTION A L'ENTREVUE

- Mot de bienvenue et introduction à la recherche;
- Remercier la personne de bien vouloir partager son savoir avec nous dans une perspective de recherche;
- Discuter du déroulement, de la durée et des thèmes abordés. Présentation de la recherche dans son ensemble (en général). Comprendre les situations d'évaluation de compétence par l'analyse de leur complexité.
- Tout ce qui se raconte ici est enregistré mais sera entièrement gardé confidentiel afin que les propos des personnes ne puissent pas être identifiés;
- Répondre aux questions du participant à la recherche;
- Obtenir l'autorisation de la personne pour l'enregistrement audio;
- Au moment de l'entrevue, obtenir le consentement écrit via le formulaire de consentement.

Présentation de la recherche:

Dans cette recherche, je vous propose d'examiner attentivement, pour ne pas dire « à la loupe », les tâches ou les situations que vous employez pour l'évaluation d'une compétence (module), avec vos élèves. En somme, nous allons aborder les éléments qui la composent. Pour ce faire, j'ai élaboré une forme d'architecture de la situation évaluative. Dans un premier temps, je vous propose de regarder attentivement les ressources qui sont sollicitées par la tâche d'évaluation: les ressources personnelles ou internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) c'est-à-dire celles que possède la personne. Par la suite, nous aborderons les ressources de l'environnement (outils, instrumentation, pairs, etc.), c'est-à-dire tout ce dont l'élève a besoin, et qui est extérieur à lui (relatives à l'environnement), pour réaliser la tâche demandée.

Dans un deuxième temps, je vous propose de regarder le type de performance (ce que la personne devra faire: actions ou comportements) que vous désirez que l'élève exécute lors de la tâche que vous lui demandez. Par exemple, construire, écrire, lire un plan, etc.

En terminant, je vous propose d'examiner le contexte dans lequel cette tâche se déroule. Quels en sont les ingrédients ? Décrire les éléments physiques, sociaux, etc. Tout ce qui vous vient en tête concernant ce sujet, vous pouvez le mentionner.

Durant cet entretien, je vais vous demander de me parler de chacun de ces aspects. Si vous le voulez bien, nous allons commencer...

Amorce à l'entretien (contextualisation)

Toujours amorcer le questionnement en rappelant la compétence du programme (module enseigné). Demander à l'enseignant de parler de la compétence qu'il enseigne.

Préciser

- le titre du programme enseigné (j'aurai un exemplaire de chaque programme);
- le titre du module ou de la compétence;
- le numéro du module;
- le type de module (de situation ou de comportement);
- le moment de l'enseignement de ce module dans l'ensemble du programme. Identifier le trimestre;
- qui est responsable de l'évaluation de ce module ?

Informations périphériques à la situation évaluative :

Concernant la ou les situations évaluatives utilisées :

Est-ce une situation:

- a) obligatoire;
- b) conçue;
- c) adaptée;
- d) prise dans une documentation quelconque et utilisée telle quelle ? S'il s'agit de documentation utilisée, dire laquelle (BIM, suggestions ministérielles d'épreuves dans l'instrumentation ministérielle).

Quelle est la forme (modalité) employée lors de cette situation évaluative (test, examen écrit, production, technique, situation réelle, mise en situation pratique) dans cette situation évaluative. (Cette question permet de nous situer. La personne aura l'occasion d'y revenir lorsqu'elle parlera du contexte.)

PARTIE 1 : LES RESSOURCES PRESENTES DANS LA SITUATION ÉVALUATIVE (NATURE ET QUANTITÉ)

1. Question globale concernant la situation évaluative :

J'aimerais d'abord que vous me parliez globalement de la tâche ou des tâches que vous demandez à l'élève pour évaluer la compétence X (la nommer) du programme de SASI.

1A. Question touchant les ressources internes

Quelles sont les ressources personnelles (ressources internes – apprentissages et ressources individuelles, qualités, valeurs, etc.) sollicitées par la ou les tâches d'évaluation? De quoi l'élève a-t-il besoin en termes de connaissances, d'habiletés pour être en mesure de réaliser avec satisfaction la tâche demandée?

Voici quelques repères (mots-clés de référence) pour nous...

Ici, nous pouvons utiliser les terminologies de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être parce que ce sont des termes plus familiers.

- savoirs;
- savoir-faire;
- savoir-être (attitudes);
- techniques ou procédés;
- stratégies, habiletés, capacités, valeurs, culture, automatismes, etc.;
- ressources sociales;
- stratégies, méthodes de travail intellectuel, résolution de problème, révision de textes;
- compléter avec l'analyse documentaire avant de procéder à l'entrevue comme telle.

1B. Question touchant les ressources externes

Quelles sont les ressources de l'environnement dont l'élève a besoin au cours de la tâche d'évaluation (extérieures à elle ou à lui)? Cela peut être des objets, des personnes, des instruments, etc.

- les nommer (qui ou quoi?);
- ressources de l'environnement nécessaires pour réaliser la tâche;
- réseaux documentaires, banque de données, réseaux d'expertise, culture professionnelle de la collectivité de travail;
- pairs;
- professeurs;
- documents;

1C. Quantité des ressources (ce sera à nous de le dégager au moment de l'analyse documentaire et des entrevues)

<p>PARTIE 2 : L'ARTICULATION EXIGÉE PAR LA SITUATION ÉVALUATIVE</p>
--

Qu'est-ce que vous attendez de l'élève en termes d'action ou de performance dans cette tâche? Que devra-t-il savoir faire pour répondre à la tâche demandée? L'élève devrait être capable de...?

Que voulez-vous que l'élève réalise lors de cette tâche d'évaluation?

À quel type de résultat vous attendez-vous (touche la finalité) pour que cette tâche soit réalisée avec satisfaction?

<p>PARTIE 3 : LE CONTEXTE UTILISÉ POUR RÉALISER LA SITUATION ÉVALUATIVE</p>
--

3. Parlez-moi du contexte dans lequel se déroule la tâche ou la situation évaluative.

3A. Contexte physique

1. Décrivez le lieu où se déroule la situation évaluative;
2. Parlez du moment où se déroule la situation évaluative;
3. Parlez de la durée durant laquelle se déroule la situation évaluative;
4. Parlez des ressources disponibles inhérentes au contexte physique (classe, laboratoire, etc.). Ce qu'il y a autour de la personne lorsqu'elle réalise la situation évaluative.

3B. Contexte social

1. Quelles sont les personnes disponibles dans le contexte de cette situation évaluative?
2. Quelles sont les interactions possibles entre les personnes de ce contexte d'évaluation et l'élève?

Y a-t-il d'autres éléments (dont nous n'avons pas parlé), concernant les situations d'évaluation, que vous auriez aimé aborder?

Mot de la fin :

- Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps de participer à cette recherche.

- Je vous rappelle que les interprétations émanant de l'analyse dans cet entretien vous seront réacheminées ultérieurement afin que vous puissiez donner votre appréciation au sujet de leur exactitude.

Questions spécifiques issues de l'analyse documentaire : compétence 1

Parlez-moi de l'énoncé de la compétence: se situer au regard du métier et de la formation (30 heures) par rapport au résultat qui est obtenu à la fin de la compétence.

Est-ce que les élèves sont en mesure de se situer ? De quelle façon ?

Questionner au sujet de ce que les élèves racontent dans ces prises de conscience du métier – choix d'orientation professionnelle, aptitudes et champs d'intérêt...

Questions spécifiques issues de l'analyse documentaire : compétence 2

Dans le guide du candidat, à la page 2, on parle que l'élève a organisé de manière cohérente l'information en s'appuyant sur des exemples concrets s'il y a lieu. Que veut dire a organisé l'information ? À quoi est-ce que vous vous attendez?

Pouvez-vous m'expliquer ce que comporte un plan de soin?

Dans la question Fiche de travail no 4, on demande à l'élève de compléter la collecte de données, nommer trois informations complémentaires à recueillir. A quel type de réponse peut-on s'attendre?

ANNEXE G
LES CATÉGORIES DE RESSOURCES INTERNES

Catégories de ressources internes

Terme	Définition
Savoir	<p>1- Ensemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience. (Legendre, 2005)</p> <p>1- Connaissances objectivées, contenus, énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables. – en somme la totalité de l'information capitalisée et disponible pour comprendre le réel (Raynal & Rieunier, 2005, p. 327).</p> <p>2- Dans une seconde acception, les savoirs sont considérés comme des connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui (Raynal & Rieunier, 2005, p. 327).</p> <p>Psychologie cognitive : sont donc considérées comme cognitions tous les processus cognitifs et les produits de ces processus, c'est-à-dire les connaissances (vraies ou erronées) qu'un sujet construit personnellement tout au long de sa vie, et qui lui permettent « d'entrer en relation avec le monde » : connaissances procédurales, déclaratives, croyances, représentations, percepts, concepts, mais aussi représentation et cognition sociale, attitudes... Si l'on sort du cadre de la psychologie cognitive, et si l'on considère celui des sciences de l'éducation, ces connaissances individuelles prennent alors le nom d'attitudes, capacités, compétences, aptitudes, ou « professionnalités », ce que Barbier nomme les composantes identitaires de l'individu ou encore les « savoirs détenus ».</p> <p>Dans la littérature pédagogique ou psychologique, le terme « savoir(s) », bien que rarement explicité, renvoie ainsi à deux types de connaissances : les connaissances extra-individuelles et les connaissances individuelles.</p> <p>Les premières, saisies par le sujet, deviennent ainsi des connaissances individuelles. Intériorisées, elles subissent plusieurs transformations, voire même des déformations, sous l'action conjointe de facteurs cognitifs (traitements), socio-affectifs (représentations, représentations sociales, motivations, personnalité, croyances, émotions, attitudes...) et environnementaux (contextes et situations) (Raynal et Rieunier, 2005, p. 327-328).</p> <p>Le savoir se définit comme la connaissance acquise par l'étude, ce qui est su. Il est lié au processus cognitif de la connaissance, à son instauration (transmission-construction) à travers le dispositif scolaire et à son institution scientifique et sociale. Au pluriel, les savoirs décrivent les objets scolaires et les produits des apprentissages liés aux compétences. (Morandi & La Borderie, 2006 p. 151)</p> <p>Inclut les modèles conceptuels : description verbale ou écrite d'un objet – (Legendre, 2005, p. 895)</p> <p>Processus ou démarche comme objet de connaissance – collecte, analyse et interprétation, planification, mise en œuvre (exécution), évaluation.</p> <p>Règlement</p> <p>Document (parties et type de contenu)</p> <p>Méthodes -</p>

Savoir-être	<p>Si ce terme est utilisé dans la classification « savoir, savoir-faire, savoir-être », il est synonyme de domaine affectif. ... désigne commodément l'ensemble des « variables internes » d'un individu qui ne relèvent pas, en général, du domaine cognitif : attitudes, valeurs, sentiments, émotions, motivations, trait de personnalité, styles de conduite, self-concept... L'exploration, par la psychologie cognitive, des activités mentales, n'a pas permis une élucidation précise des relations entre affectif et cognitif. L'étude du domaine affectif reste donc, à quelques rares exceptions près, juxtaposée à celle du domaine cognitif. (Raynal et Rieunier, 2005, p. 328-329).</p> <p>Identifier ses forces et ses limites...</p> <p>Respect, empathie, authenticité, tolérance,</p> <p>Perception : dans le sens de compréhension de quelque chose - Connaissance, conscience de quelque chose – (Antidote RX)</p>
Savoir-faire	<p>Si ce terme est utilisé dans la classification « savoir, savoir-faire, savoir-être », il est synonyme de domaine psychomoteur. Habituellement, ce terme recouvre aussi bien les schèmes sensori-moteurs du bébé et les habiletés motrices de l'enfant que les coordinations complexes du geste professionnel d'un adulte. Sous l'influence de la psychologie cognitive, ce terme a pris aujourd'hui une acception plus large et désigne les connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation. Les connaissances procédurales sont des « savoir comment », en oppositions aux « savoir que » qui sont des connaissances déclaratives (Raynal et Rieunier, 2005, p. 329).</p> <p>Adresse dans l'exercice d'une activité artistique, intellectuelle, physique ou sociale (Legendre, 2005, p. 1203)</p> <p>Dextérité dans l'exécution d'une tâche. Habileté à résoudre des problèmes pratiques (Legendre, 2005, p. 1203)</p> <p>Compétence technique et/ou habileté alliées à l'expérience dans l'exercice d'une activité professionnelle Syn. Savoir technologique. VA compétence, ES et S. EA connaissance procédurale.</p>
Processus	<p>Suite d'opérations se succédant en fonction d'un but – ou – ensemble ordonné d'opérations ou de phénomènes liés entre eux de façon déterminée et se succédant toujours de la même manière. (Legendre, 2005, p. 1082)</p>
Habilitété	<p>Objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitifs, affectifs, moral, moteur, etc., relativement stable, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir. (Legendre, 2005, p. 731)</p> <p>Utilisation de connaissances (Scallon, 2004, p. 48)</p> <p>Pour Scallon (2004), les habiletés diverses regroupent plusieurs capacités ayant en commun l'utilisation, par un individu, de ses connaissances. (p. 35)</p> <p>Selon le (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), une habileté se réfère à une qualité acquise par une personne, qui la rend apte à utiliser efficacement des connaissances, des mouvements, des perceptions, etc., dans l'exécution d'une action. Les habiletés sont des composantes essentielles des compétences. P. 9</p>
Procédé	<p>Ensemble de pratiques précises, employées pour arriver à un objectif. (Legendre, 2005, p. 1081)</p>
Technique	<p>Savoir-faire fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques. (Legendre, 2005, p. 1363).</p> <p>Une technique est un ensemble de procédés appliqués méthodiquement. (p. 1363)</p>
Capacité	<p>Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité (physique, intellectuelle ou professionnelle)</p>
Aptitude	<p>Disposition – potentialités du sujet – disposition naturelle (motrices – intellectuelles – affectives) (Legendre, 2005)</p> <p>Aptitudes professionnelles : Somme des dispositions que possède une personne pour exercer des activités reliées à un emploi. P.128</p>

Intérêt	Désirs ou sensations qui accompagnent une attention spéciale pour les objets ou les événements, ou la prédisposition à être attentif aux objets ou événements ou à être mus par eux. (Legendre, 2005)
Valeurs	Principe idéal qui sert de référence aux personnes d'une communauté. (Antidote RX) Justice – justesse - objectivité
Connaissance	Quelque chose appris par cœur. Dans le jargon de la mesure et de l'évaluation, c'est étroitement associé à la mémorisation d'informations. Voir les exemples de connaissances et d'habiletés dans le livre de Scallon (2004, p. 48)
Stratégie	Un comportement stratégique suppose que l'individu observé peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée. Faire un résumé, créer un réseau de concepts, surligner des passages-clés ou pratiquer l'autoquestionnement sont autant de procédés bien définis, reposant chacun sur une habileté qui peut être développée en tant que telle. On entre dans l'univers des stratégies dès qu'il revient à l'élève de choisir en toute connaissance de cause la ou les démarches les plus appropriées pour étudier : celles qui lui conviennent le mieux ou celles qui lui semblent les plus efficaces (Scallon, 2004, p. 55) – il évoque les stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation, de discrimination, d'autonomisation d'une procédure (p. 56). Ensuite, il définit : un procédé, un moyen, une démarche ou une façon de faire pour atteindre un but. Elles comportent 4 caractéristiques (p. 59-60) : sont des activités conscientes ou accessibles à la conscience. Les individus peuvent donc en parler (verbalisation, explicitation). Certains auteurs évoquent même la notion de conscience métacognitive. Les stratégies sont intentionnelles et délibérées, c'est-à-dire orientées vers un but. Les stratégies ne s'appliquent pas de façon identique à toutes les situations, et, de ce fait, ne peuvent être automatisées. C'est sur ce point que la distinction entre stratégie et habileté est la plus prononcée. Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles, autrement dit au « savoir quand », plutôt qu'aux connaissances procédurales, autrement dit au « savoir comment » (Tardif, 1992). Le « savoir comment » est une condition préalable à l'émergence d'un comportement stratégique.
	En psychologie cognitive (Tardif, 1992)
Connaissances déclaratives	Connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Ex : la capitale de telle ville, la définition du cercle, la règle d'accord du participe passé employé avec avoir, le rôle du verbe dans la phrase. Tardif mentionne que ce sont des connaissances plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédurales ou conditionnelles. (p. 49-50)
Procédurales	Elles correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. Les connaissances procédurales se différencient des connaissances déclaratives, car il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques. Lorsque l'enseignant intervient dans les connaissances procédurales, il place forcément l'élève dans un contexte d'action, il pilote le cheminement d'acquisition et de réalisation de l'élève et objective avec lui sa démarche. Il se comporte ainsi parce que c'est exclusivement dans l'action que les connaissances sont essentiellement des séquences d'actions (p. 50-52).
Conditionnelles	Certains auteurs parlent également de connaissances stratégiques. Ces connaissances se réfèrent aux conditions de l'action. Les connaissances

conditionnelles réfèrent aux quand et au pourquoi. À quel moment et dans quel contexte est-ce approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action? Alors que les connaissances procédurales correspondent à des séquences d'action, les connaissances conditionnelles correspondent essentiellement à des classifications, des catégorisations.

Ex : utiliser le bon accord du p.p. dans une phrase; résoudre, dans une série de problèmes, celui exigeant une soustraction.

Les connaissances conditionnelles sont celles responsables du transfert des apprentissages. (52-54)

RÉFÉRENCES

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal: Guérin éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : cadre général - cadre technique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie: 120 notions-clés, 320 entrées*. Paris: Nathan.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (5e ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

ANNEXE H
LES GRILLES D'ANALYSE

LES COMPÉTENCES DE SITUATION

Grille d'analyse : Compétence 1 : Se situer au regard de la profession et de la formation (30 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Stratégies cognitives Bégin (2008)			
		Stratégies de traitement		Stratégies d'exécution	
		Sélectionner et répéter	Décomposer, comparer, élaborer, organiser		Évaluer (en vue de porter un jugement sur des objets extérieurs à ses propres processus d'apprentissage) Notons que les autres stratégies d'exécution (vérifier, produire, traduire) n'ont pas été rapportées ici
Ressources internes	A. Type de connaissances: 1. Connaissances (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) 2. Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Sélectionner (connaissances) CIF1.1= 1 rép. CIF1.6-7= 6 rép. CIF1.8= 3 rép. CIF2= 9 rép. CIF4.1= 6 rép. CIF5.1-2-3= 12 rép.	Comparer (connaissances) (trouver des rapports, établir des relations entre les informations) CIF1.2-3-4-5= 8 rép. CIF1.9= 4 rép. + CIF4.2= 10 rép. CIF6.1= 1 rép. CIF6.2= 1 rép. CIF6.3= 1 rép. CIF6.4= 1 rép. Décompose et compare CIF3= 8 rép.	Comparer (connaissance de soi) CIF7 – comparer ses habiletés avec ce qui est requis dans la profession = Plusieurs réponses (n.d.)	Évaluer (connaissance de soi) sa capacité personnelle à exercer la profession CIF8 = Plusieurs réponses (n.d.)
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique, connaissances procédurales)				
	C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)				
	D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux				

	connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)					
Ressources	A. Documentation diverse	Guide CEMEQ, programme d'études, documentation diverse, grille d'analyse.				
	B. Personnes : pairs, professionnels	Personne ressource (enseignant, parents, pairs)				
	C. Matériel, équipement					

Grille d'analyse : Compétence 2 : Se situer au regard d'une approche globale de la santé (30 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Stratégies cognitives Bégin (2008)					
		Stratégies de traitement			Stratégies d'exécution		
		Sélectionner et répéter		Décomposer, comparer, élaborer, organiser		Évaluer (en vue de porter un jugement sur des objets extérieurs à ses propres processus d'apprentissage) Notons que les autres stratégies d'exécution (vérifier, produire, traduire) n'ont pas été rapportées ici	
Ressources internes	A. Type de connaissances: 1. Connaissances (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) 2. Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Sélectionner (connaissances) C2F2.1 à 14 = 14 réponses (définir) C2F5.1 = 4 rép. (identifier 2 attitudes et 2 valeurs)		Comparer (connaissances) C2F4.2 = 3 réponses – besoins dépendants Élaborer C2F1.1 = 5 rép. C2F1.2 = 5 exemples justifiés C2F2.1 à 14 = 14 réponses (exemples) C2F3.1-2 = 2x2 besoins dépendants C2F5.1 = 2 rép. exemples	Analyse (connaissances) C2F4.1 = 3 rép. (repérer les indices de la mise en situation) C2F4.2 = 3 mentionne les besoins dépendants touchés en relation avec les indices Comparer (connaissance de soi)	Évaluer C2F3.1-2 = 2x2 soins d'assistance C2F4.2 = 3 soins d'assistance en relation avec les besoins dépendants Évaluer (connaissance de soi) C2F5.2 – 2x2 rép. (attitude et comportement à améliorer) C2F5.2 – 2 rép. (2 moyens)	
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique, connaissances procédurales)						
	C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)						
	D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle						

	et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)								
Ressources	A. Documentation diverse	Guide de l'étudiant, documentation diverse, notes de cours (sources d'informations écrites), personnes ressources, radio, t.v. , Internet, vidéo							
	B. Personnes : pairs, professionnels								
	C. Matériel, équipement								

Grille d'analyse : Compétence 3 : Communiquer au sein d'une équipe de soins (45 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Stratégies cognitives Bégin (2008)					
		Stratégies de traitement			Stratégies d'exécution		
		Sélectionner et répéter		Décomposer, comparer, élaborer, organiser		Évaluer (en vue de porter un jugement sur des objets extérieurs à ses propres processus d'apprentissage) Notons que les autres stratégies d'exécution (vérifier, produire, traduire) n'ont pas été rapportées ici	
Ressources internes	A. Type de connaissances: 1. Connaissances (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) 2. Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Sélectionner/répéter (connaissances) C3F1.1= 10 rép. C3F1.2= 10 rép. C3 – F?= c'est un critère mais pas une fiche constitution d'un dossier – colliger C3F5.1= 5 rép.	Comparer (connaissances) C3F2.1= 5 rép. C3F2.2= 5 rép. Recherche des caractéristiques permettant d'établir des relations	Comparer (connaissance de soi) C3F4= quelques éléments de réponse (nommer ses émotions à la suite d'un jeu de rôle) Comparer (connaissance de soi)	Évaluer (connaissance de soi) C3F5.2= 2 forces au niveau de la communication et exemples C3F5.3= 2 points à améliorer et moyens à mettre en œuvre		
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique, connaissances procédurales)			Organiser (connaissance) C3F3.1= reprise des éléments de la note d'observation écrite (4-5 réponses)			
	C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)						
	D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux					Évaluer C3F2.3= 1 rép. Choisit la stratégie appropriée à la	

	connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)						situation – s’approche de la résolution de problème. (plainte unité de soins) (reste de niveau théorique)		
Ressources externes	A. Documentation diverse	Guide de l’étudiant, documentation diverse Données en lien avec la continuité de soins, Dossier médical, Plan thérapeutique infirmier, Plan de soins et de traitements infirmiers, Plan de cheminement clinique, Notes au dossier, Feuille d’administration de la médication (FADM), Rapport interservices, Feuille de route, Lexique de l’OIIAQ, Dictionnaire							
	B. Personnes : pairs, professionnels								
	C. Matériel, équipement								

Grille d'analyse : Compétence 5 : Établir une relation aidante (30 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Stratégies cognitives Bégin (2008)						
		Stratégies de traitement			Stratégies de traitement			
		Sélectionner et répéter		Décomposer, comparer, élaborer, organiser		Évaluer (en vue de porter un jugement sur des objets extérieurs à ses propres processus d'apprentissage) Notons que les autres stratégies d'exécution (vérifier, produire, traduire) n'ont pas été rapportées ici		
Ressources internes	A. Type de connaissances: 1. Connaissances (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) 2. Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Sélectionner (connaissances) C5F1.1= 8 rép. attitudes		Comparer (connaissances) Élaborer (connaissance) C5F1.1= 8 exemples, 1 pour chaque attitude	Comparer (connaissances) C5F2= 5 rép. Identifier le sentiment dans la mise en situation écrite Comparer (connaissance de soi) C5F3= 2 sentiments (nommer le sentiment éprouvé à la suite d'un jeu de rôle) C5F4= 3 moyens de communication et 3 attitudes favorables	Évaluer C5F3=2 explications au sentiment éprouvé C5F4= vos forces et limites à la suite des jeux de rôles.		
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique, connaissances procédurales)							
	C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)							
	D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)							

Ressources	A. Documentation diverse	Guide de l'étudiant, documentation diverse, personne ressource							
	B. Personnes : pairs, professionnels								
	C. Matériel, équipement								

Grille d'analyse : Compétence 6 : Se situer au regard des aspects légal et éthique de la profession (30 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Stratégies cognitives Bégin (2008)					
		Stratégies de traitement			Stratégies de traitement		
		Sélectionner et répéter		Décomposer, comparer, élaborer, organiser		Évaluer (en vue de porter un jugement sur des objets extérieurs à ses propres processus d'apprentissage) Notons que les autres stratégies d'exécution (vérifier, produire, traduire) n'ont pas été rapportées ici	
Ressources internes	A. Type de connaissances: 1. Connaissances (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) 2. Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Sélectionner (connaissances) C6F2.1= 6 rép. À cocher C6F2.2= 11 rép. À cocher	Comparer (connaissances) C6F1b)= 6 rép. article de loi+descr.+cpt en lien C6F3= 8 rép. (article + descr.)	Comparer (connaissances) C6F1.1a)= 6 rép. (6 cpts incorrects) C6F2= 8 rép. (comparer la mise en situation avec le code de déontologie) Comparer (connaissance de soi) puis élaborer Élaborer C6F1.2= 1 rép. (expliquer sa responsabilité professionnelle) C6F4 = 1 rép. Position personnelle cas Eugène	Évaluer C3F5.2= 2 qualités au niveau de l'éthique + exemples C3F5.2 attitudes et cpts à améliorer incluant les moyens		
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique, connaissances procédurales)						
	C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)						
	D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux					C6F4 = 1 rép. cas Eugène position professionnelle (solution au problème	

	connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)					théorique)			
Ressources	A. Documentation diverse	Guide de l'étudiant, manuels de référence, Code de déontologie de l'IA, Charte québécoise des droits et libertés, Lois et règlements, documents d'information générale OIIAQ, code de déontologie							
	B. Personnes : pairs, professionnels								
	C. Matériel, équipement								

<p>D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)</p>	
<p>A. Documentation diverse</p>	
<p>B. Personnes : pairs, professionnels</p>	
<p>C. Matériel, équipement</p>	<p>Les volets 1 et 2 de l'épreuve peuvent se faire à des moments différents.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fauteuil roulant ou gériatrique. <p>[Redacted content]</p> <ul style="list-style-type: none"> [Redacted content] <p>Liste de matériel à prévoir : Fauteuil roulant ou gériatrique thermomètre, etc. (ressources externes disponibles)</p>

Ressources externes

Grille d'analyse : Compétence 7 : Appliquer des procédés de soins en relation avec le système musculosquelettique

Dimension de la connaissance		Ressource cognitive						
et ressources sollicitées		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Ressources interne	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p>	Questions : 1-2-4-5-6A-8	Questions : 3-6B-9AetB-10	Établir des liens Question 7 : Identifier 3 besoins perturbés dans la mise en situation	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire) Question 7 : Donner 2 soins d'assistance par besoin perturbé		Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique) C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches) D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée –</p>							

Ressources	intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)				
	A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement				

Grille d'analyse : Compétence 11 : Assister la personne en vue de satisfaire ses besoins nutritifs

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées	Ressource cognitive							
	Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais		Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Ressources interne	Reconnaître (identifier)		Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)	Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)	Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p>		<p>Questions : 1-2-9-10-11 reconnaître des connaissances mémorisées</p> <p>Questions : 3-4-5-6-7-8 12-13-14-15-16 se rappeler de connaissances Q7 rappel d'un avantage de modifier cette habitude alimentaire</p>		Question 7 : établit des liens entre les indices présents dans la situation et les interventions à privilégier			
<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique) C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches) D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée –</p>								

Ressources externes	intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)				
	A. Documentation diverse <ul style="list-style-type: none"> ▪ B. Personnes : pairs, professionnels <ul style="list-style-type: none"> ▪ C. Matériel, équipement <ul style="list-style-type: none"> ▪ 				

Grille d'analyse : Compétence 12 : Appliquer des procédés de soins en relation avec les systèmes nerveux et sensoriel

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Ressource cognitive						
		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Ressources interne	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p>	<p>Reconnaître (identifier)</p> <p>Questions : 2-4-5-8-12-13</p>	<p>Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)</p> <p>Questions : 1-3-9-10-14-15</p>	<p>Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)</p>	<p>Établir des liens</p> <p>Question: 7 (4 besoins perturbés)</p>	<p>Procéder à l'organisation</p> <p>Question : 11 – note d'observation à partir de la mise en situation écrite – écrire en ordre chronologique</p>	<p>Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)</p> <p>Question : 6 A et B 7 (4 soins d'assistance)</p>	<p>Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover</p>
	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique) C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches) D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une</p>							

Ressources	situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)				
	A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement				

Grille d'analyse : Compétence 8 : Prévenir et contenir l'infection (60 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Ressource cognitive						
		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Ressources interne	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p> <p>Questions du volet 1 de l'épreuve : 1= 5 réponses 2= 2 réponses 3= 2 réponses 4= 1 réponse 5= 2 réponses 6= 2 réponses 7= 2 réponses</p>	Reconnaître (identifier)	Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)	Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)	Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique)</p> <p>C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au</p>	<p>Volet 2 de l'épreuve : procéder à la réfection d'un pansement 3.1 Se laver les mains (10 points) (connaître et utiliser les procédés d'hygiène)</p> <p>4.1 [Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p>						

sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)

D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)

A. Documentation diverse

B. Personnes : pairs, professionnels

C. Matériel, équipement

Volet 2 de l'épreuve : Un peu plus d'une dizaine d'éléments énumérés pour ce procédé du savon antiseptique; des gants stériles de différentes tailles

Ressources

Grille d'analyse : Compétence 9 : Participer à la pharmacothérapie (60 heures)

Dimension de la connaissance		Ressource cognitive					
et ressources sollicitées		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)	Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Ressources interne	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p>	<p>Volet 1 de l'épreuve: Questions : 1= 4 réponses 2= 4 réponses</p>	<p>Volet 1 de l'épreuve: Question : 3= 12 réponses</p>				<p>Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover</p>
	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique)</p>	<p>Volet 2 de l'épreuve : 3 PRÉPARATION D'UN MÉDICAMENT PAR VOIE ORALE</p> <p>[Redacted content]</p> <p>la dose) (savoir-faire gestuel)</p> <p>Voir à ce que la date de la médication soit valide.</p> <p>4 [Redacted content]</p>					
	<p>C. Connaissance métacognitive</p>						

Ressources	<p>(connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)</p> <p>D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)</p>			
	<p>A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement</p>	<p>Matériel spécifique distribué à chaque candidat : une ordonnance ; le médicament ou la substance à préparer et à administrer ; un profil pharmaceutique conforme à [REDACTED] ; une feuille d'enregistrement ; papier et crayon pour calculs</p>		

Grille d'analyse : Compétence 13 : Appliquer des procédés de soins en relation avec le système endocrinien (30 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées	Ressource cognitive						
	Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)	Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)	
	Reconnaître (identifier)	Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)	Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)	Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
Ressources interne	A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Volet 1 de l'épreuve : Question : 1= 6 réponses	Volet 1 de l'épreuve : Questions : 2= 3 réponses 3= 2 réponses 4= 3 réponses 7= 3 réponses	Volet 1 de l'épreuve : Question : 6 = 3 réponses	Volet 1 de l'épreuve : Questions : 5= 3 réponses 6= 2 réponses		
	B. De procédés (procédures, savoir-faire technique) C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches) D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs	Volet 2 de l'épreuve : contient une grande quantité d'étapes Injection sous-cutanée d'insuline Respect du procédé lié à la préparation d'une injection sous-cutanée d'insuline Inscription précise des notes d'observation au dossier					

Ressource	procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)				
	A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement	Volet 2 : [REDACTED]			

, insuline

Grille d'analyse : Compétence 14 : Se référer à ses connaissances des systèmes cardiorespiratoire et respiratoire pour prodiguer des soins (75 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Activité cognitive						
		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)	Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)	
Ressources interne	A. Type de connaissances:	Reconnaître (identifier)	Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)	Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)	Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
	Connaissance (des faits, de l'information de base)	Volet 1 de l'épreuve : Questions : 1A= 5 réponses						
	Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles)	1B= 5 réponses						
	Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	2= 1 réponse						
		3= 5 réponses						
		4= 3 réponses						
		5= 4 réponses						
		6= 5 réponses						
		7= 5 réponses						
		8= 5 réponses						
		9= 8 réponses						
		10= 5 réponses						
	11= 6 réponses							

Ressources	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique)</p>				
	<p>C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)</p> <p>D. Stratégies – l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)</p>				
	<p>A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement</p>	<p>Liste de matériel :</p>			
	<p>cahier de laboratoire</p>				

Grille d'analyse : Compétence 15 : Appliquer des procédés de soins en relation avec le système digestif (60 heures)

Dimension de la connaissance

Activité cognitive

et ressources sollicitées

Ressources interne

Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais		Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)	Créer (concevoir quelque chose d'original)
Reconnaître (identifier)	Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)	Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)	Établir des liens	Procéder à l'organisation	Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)		Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover
A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)	Volet 1 de l'épreuve : Questions : 1= 2 réponses 2S1= 2 réponses 2S2= 2 réponses 2S3= 2 réponses 3= 4 réponses	Question : 5= 2 rép.	4S1= 2 rép. 4S2= 2 rép. 4S3= 2 rép. Besoins perturbés		4S1= 1 rép. 4S2= 1 rép. 4S3= 1 rép. Soins d'assistance		
B. De procédés (procédures, savoir-faire technique)	Volet 2 de l'épreuve : Tolérance : trois manquements aux éléments sans astérisque Respect des règles d'hygiène, d'asepsie, de santé, et de sécurité Respect de tous les points marqués d'un astérisque dans l'ensemble des étapes de la procédure						
C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)							
D. Stratégies –							

Ressources	<p>l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)</p> <p>A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement</p>				
	<p>Matériel de désinfection, [redacted] perfusion intraveineuse.</p>				

Grille d'analyse Compétence 16 : Appliquer des procédés de soins en relation avec les système urinaire et reproducteur (60 heures)

Dimension de la connaissance et ressources sollicitées		Activité cognitive					
		Connaître (mémoriser de l'information) dire ce que je sais ou connais	Comprendre (Interpréter adéquatement l'information mémorisée)	Analyser (décortiquer les composantes en vue d'en connaître ou d'en comprendre les éléments)		Évaluer (apprécier les composantes en vue de porter un jugement)	Synthétiser (Regrouper des éléments abstraits)
Ressources interne	<p>Reconnaitre (identifier)</p> <p>Se rappeler (redire, refaire, répéter, reproduire)</p> <p>Expliquer (décrire, donner un exemple, redire dans ses mots, démontrer, résumer)</p> <p>Établir des liens</p> <p>Procéder à l'organisation</p> <p>Interpréter (juger, critiquer, estimer, tirer des conclusions, des hypothèses – induire, déduire)</p> <p>Inventer, produire, faire exister, imaginer, innover</p>						
	<p>A. Type de connaissances: Connaissance (des faits, de l'information de base) Connaissance conceptuelle (catégories, concepts abstraits, modèles) Connaissance de soi (valeurs, capacités, intérêts, etc.)</p> <p>Volet 1 de l'épreuve : Questions : 1= 5 rép. 2= 2 rép. 3= 4 rép. 4= 2 rép. 5= 2 rép. 6= 2 rép. 7= 2 rép. 8= 2 rép. 9= 3 rép. 10= 2 rép. 11= 2 rép. 12= 2 rép. 13= 2 rép. 14= 1 rép.</p>						
	<p>B. De procédés (procédures, savoir-faire technique)</p> <p>C. Connaissance métacognitive (connaissance de soi au sujet de l'interaction avec certains types spécifiques d'apprentissage ou de tâches)</p> <p>D. Stratégies –</p>	Voir document à la suite parce que trop volumineux pour apparaître ici.					

Ressources	<p>l'individu peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée – intentionnelle et délibérée – associées aux connaissances conditionnelles (quand et pourquoi)</p>				
	<p>A. Documentation diverse B. Personnes : pairs, professionnels C. Matériel, équipement</p>	<p>Tout le matériel et l'équipement requis pour les soins.</p>			

une ordonnance, matériel

tampons, solutions, etc.

Compétence 4

Volet 1

Procédés de soins (toilette basse)	Dimension touchée		
	cognitive	motrice	Affective et sociale
2. Respect des procédés de soins			
[REDACTED]			
Isole la personne			
2.2 Information appropriées à la personne avant et pendant le soin			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
*Freins appliqués			
Positionne la personne confortablement			
[REDACTED]			
Entretien et rangement du matériel			
2.5 Respect du processus de travail, souci d'assurer l'intimité, souci d'assurer la propreté corporelle de la personne.			

Comment se déroulent ces procédés? Consécutivement ou indépendamment?

Compétence 4

Volet 1

Procédé de PDSB	Dimension touchée		
	cognitive	motrice	Affective et sociale
Manœuvre de déplacement			
3. Respect des procédures relatives aux manœuvres de déplacement			
3.1 Transmission d'information appropriée à la personne			
Explications données tout au long de la manœuvre			
3.2 Déplacement fonctionnel			
[REDACTED]			
Effectue le déplacement en douceur			
3.3 Application juste des principes de la mécanique corporelle			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
Tolérance 2 manquements			
4 Préparation correcte du matériel de soins			

Compétence 9 (épreuve ministérielle)

Volet 2 : Préparation et administration d'un médicament par voie orale			
Étapes du procédé	Dimension touchée		
	cognitive	motrice	Affective et sociale
3 Préparation d'un médicament par voie orale			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
4 Administration d'un médicament ou d'une autre substance			
[REDACTED]			
[REDACTED]			

Compétence 13

Volet 2 : Préparation et administration d'une injection sous-cutanée d'insuline			
Étapes du procédé	Dimension touchée		
	cognitive	Motrice et perceptives	Affective et sociale
Injection sous-cutanée d'insuline			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
*Se laver les mains			
- rassembler son matériel : plateau, carte-fiche, tampon alcool, seringue			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
- mesurer la quantité d'air équivalant à la dose totale d'insuline à injecter.			
- [REDACTED]			
[REDACTED]			
- retirer la seringue de la fiole sans prélever d'insuline			
[REDACTED]			
- insérer l'aiguille dans la fiole d'insuline à action lente ou intermédiaire (opaque) et soutirer lentement jusqu'à la dose totale à injecter			
[REDACTED]			
- solliciter la collaboration de la personne			
- isoler au besoin la personne			

- localiser le site de l'injection selon la procédure d'alternance			
- vérifier l'état de la peau			
- attendre 5 secondes avant de retirer l'aiguille			
- appliquer une gaze sur le point d'injection et ne pas masser			

GRILLE D'OBSERVATION**PONCTION VEINEUSE**

EXAMEN PRATIQUE : Exécution d'une ponction veineuse chez un adulte avec une aiguille à prélèvements multiples

TÂCHE : En laboratoire, le candidat ou la candidate devra procéder à une ponction veineuse dans la veine basilique ou cubitale médiane d'un membre supérieur d'un mannequin selon les étapes suivantes :

Compétence 14

Volet 2 : Exécuter une ponction veineuse			
	Dimension touchée		
	cognitive	motrice	Affective et sociale
A. ÉTAPES PRÉ-EXÉCUTOIRES			
[REDACTED]			
5 Explique à la personne le but et les étapes de la procédure			Souci
6 Aide la personne à adopter une position confortable et positionne l'articulation du coude en extension			Souci
B. ÉTAPES EXÉCUTOIRES			
[REDACTED]			
12* Met les gants jetables			
13* [REDACTED]			
14* Met le biseau de l'aiguille vers le haut et tend la peau			
ÉTAPES DE LA PONCTION VEINEUSE			
[REDACTED]			

16 Met le tube de ponction dans le barillet et le pousse jusqu'au fond			
[REDACTED]			
22 Applique une légère pression sur la veine			
23 Met un ruban adhésif			
C. POST-EXÉCUTOIRES			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
TOTAL			
Inscrit correctement au dossier de la personne les prélèvements sanguins exécutés			

Tolérance :

A) Certaines étapes du procédé de soins peuvent être interchangeables.

B) Les étapes précédées d'un doivent obligatoirement avoir obtenu un « oui ». Ces étapes font référence à l'hygiène, à l'asepsie ou à la sécurité.

C) [REDACTED]

Compétence 15

Volet 2 : Installer un cathéter périphérique court et le calculer le débit de perfusion intraveineuse			
Étapes du procédé	Dimension touchée		
	cognitive	motrice	affective et sociale
<u>Exigences relatives aux ordonnances</u>			
Exécution conforme aux exigences			
Préparation			
[REDACTED]			
- Aide la personne à adopter une position confortable et à positionner le bras/main.			
Exécution			
*-Se lave les mains.			
- Prépare de façon fonctionnelle le matériel.			
-Met le garrot.			
[REDACTED]			
*-Met les gants jetables.			
*-Met le biseau de l'aiguille vers le haut et tend la peau.			
-Avisé la personne de ne pas bouger.			
[REDACTED]			
*-Jette l'aiguille dans le contenant biomédical.			
-Branche rapidement la tubulure et ouvre			

lentement le presse-tube de soluté.			
Calcul du débit			
*-Calcule correctement le débit du soluté « gttes/15 sec» (Fiche de travail).			
-S'assure du confort de la personne.			
Respect des règles d'hygiène, d'asepsie, de santé, et de sécurité			
Respect de tous les points marqués d'un astérisque dans l'ensemble des étapes de la procédure			

