

Université de Montréal

Étude de la prise en compte de la compétence 5 du référentiel en enseignement lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP de l'Université de Montréal

Par
Ramatoulaye WAGNE

Département d'administration et fondements de l'Éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en Mesure et évaluation en éducation

Avril, 2017
© Ramatoulaye WAGNE, 2017

CE MÉMOIRE INTITULÉ :

Étude de la prise en compte de la compétence 5 du référentiel en enseignement lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP de l'université de Montréal

sera évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nathalie Loye
(Présidente de jury)

Micheline-Joanne Durand
(Directrice de recherche)

Maurice Tardif
(Membre du jury)

RÉSUMÉ

L'avènement de l'approche par compétences dans un contexte d'approche-programme dans le système scolaire québécois a eu pour conséquence, entre autres, la réforme des programmes de formation des enseignants dans les structures de la formation initiale. En effet, la formation est maintenant axée davantage sur la professionnalisation et se déroule sur la base d'un référentiel articulé autour de 12 compétences professionnelles indispensables à l'exercice de la profession enseignante. Dans cette perspective, la compétence concernant l'évaluation des apprentissages (compétence 5) constitue un axe essentiel pour déterminer le niveau des acquis des élèves et se place en position privilégiée dans la structure des cours du programme du baccalauréat en enseignement primaire et à l'éducation préscolaire, BEPEP, de l'université de Montréal. C'est pour cette raison que cette recherche tente de décrire la façon dont la compétence 5 est développée et évaluée dans ce programme c'est-à-dire la façon dont le Centre de Formation Initiale des Maîtres (CFIM) de l'université a adapté et adopté le référentiel de compétences. La complexité inhérente au concept de compétence et la nécessité d'une instrumentation rigoureuse, pertinente et variée pour son évaluation exige du professionnel qu'il soit compétent à évaluer des compétences. Cette maîtrise requiert la mise en place d'un cadre de concertation et d'échange où sont discutées les pratiques et expériences des acteurs et se révèle un point essentiel de la professionnalisation des enseignants. Pour cette recherche exploratoire de type qualitatif nous avons opté pour une analyse documentaire et des entrevues. Dans un premier temps, l'analyse des données issues de la matrice des compétences, des plans de cours cadre et des plans de cours spécifiques a permis de situer la compétence 5 au 3^e rang des compétences travaillées au BEPEP. Elle est déclinée en 5 composantes et 15 manifestations observables dans 29 cours sur un total de 52. Les cours provenant du département de didactique sont les plus nombreux à mentionner la présence de cette compétence toutefois, ce sont surtout les cours d'évaluation provenant du département ETA et les stages (EDU) qui évaluent cette compétence et ce, davantage lors de la troisième année de formation. Par ailleurs, il appert qu'une révision des manifestations observables mentionnées dans les plans de cours soit nécessaire afin de s'assurer que les modalités d'évaluation mentionnées permettent effectivement de démontrer les manifestations énumérées. Dans un second temps, des entrevues avec les enseignants ont permis d'explicitier le niveau de prise en charge de la compétence à évaluer qui est très variable selon la provenance du cours mais aussi le niveau de concertation entre les différents intervenants au BEPEP. À cet effet,

une meilleure prise en compte des suggestions du CFIM pour la mise en place de l'approche programme représente un incontournable. Spécifiquement, nous avons pu observer dans la façon dont la compétence est évaluée une instrumentation qui ne relève pas toujours de la complexité de la compétence. Finalement, en posant un regard plus large sur la façon dont les référentiels de compétences sont déployés dans d'autres structures universitaires responsables de la formation des maîtres, la mise en place d'un portfolio professionnel et des rencontres de concertations entre les différents intervenants se sont avérées bénéfiques pour l'adoption et l'adaptation des 12 compétences professionnelles du référentiel en enseignement.

Mots clés : professionnalisation- référentiel- compétences- évaluation.

ABSTRACT

The emergence of a competency-based approach in the context of a program-based approach in the Quebec schooling system has led to reforms, amongst others, in the structure of initial teacher training programs. Indeed, the training is now more geared towards professionalization and is articulated around twelve professional competencies indispensable to the teaching profession. In this perspective, the competency with regards to the evaluation of learning (competency 5) is essential to determine the level of students' achievements and holds a privileged position in the structure of undergraduate courses in primary and early childhood education at the University of Montreal. This is why, in this research, we explore how this competency is taken into account, that is, the way, the "Centre de Formation Initiale des Maîtres" (CFIM) of the University of Montreal has adapted and adopted the competency framework. The inherent complexity of the concept of competency and the necessity of a rigorous, relevant and varied instrumentation for evaluation demands that the professional be apt to evaluate competences. This requires the setting up of a framework for concerted action and exchange where actors share their practices and experiences which in turn becomes an important point essential for the professionalization of teachers. In this qualitative exploratory study, we opted for documentary analysis and interviews. First, an analysis of competency matrix, the general and specific module information sheet, revealed that competency 5 was ranked in the 3rd position from the list of competencies worked in primary and early childhood education program. It unfurls in 5 components and 15 observable manifestations in 29 courses over a total of 52. Courses from the didactics department mention this competency often, but it is in evaluation courses from the ETA department and during internships (EDU courses) that this competency is evaluated and that during the third year of the training. In addition, it seems that a revision of the observable manifestations as mentioned in the module information sheet is due, to ensure that evaluation modalities mentioned allow effective demonstration of same. Second, interviews carried out with teachers allowed to further clarify their position with regards to the evaluation of competency 5, which is very variable depending on the course but also among the different actors of the primary and early childhood education program. As regards this matter, CFIM's suggestion to put in place a program based approach is relevant. Specifically, we were able to observe that the way in which competency 5 is evaluated does not necessarily reveal the complexity of the competence. Finally, in a more global manner, the way in which competency frameworks were deployed in departments responsible for initial

teacher training, professional portfolios used and stakeholder meetings conducted, were beneficial for the adoption and adaptation of the 12 professional competencies framework for teaching.

Key words: professionalization, competency frameworks, evaluation

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	1
LISTE DES FIGURES	2
Liste des acronymes	3
Dédicace	4
Remerciements	5
INTRODUCTION	6
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	9
1.1 Quelques éléments historiques de la formation professionnelle en général	9
1.1.1 De la logique de qualification à la logique de compétence	9
1.1.2 L'évolution de la formation des enseignants au Québec	11
1.1.2.1 Les débuts de l'universalisation	11
1.1.2.2 Les années quatre-vingt-dix : vers une professionnalisation	12
1.1.2.3 Les paramètres structurels et institutionnels du ministère sur la formation des enseignants	13
1.1.3 L'approche par compétences	14
1.2. Le référentiel de compétences	15
1.2.1 L'approbation des programmes par le comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE)	17
1.3 De l'approche cours à l'approche programme	18
1.3.1 La concertation : une exigence de l'approche programme	19
1.3.2 Les difficultés de l'application de l'approche programme	19
1.4 La traduction des prescriptions ministérielles au CFIM à l'UdeM	20
1.4.1 Réflexion sur le développement des compétences professionnelles	22
1.4.2 Réflexion sur la formation pratique	23
1.4.3 Élaboration d'un socle de connaissances propres à chaque programme	23
1.4.4 La dernière rencontre du CAPFE avec le CFIM	24
1.5 L'évaluation des compétences professionnelles	25
1.6 But et pertinence de la recherche	26
1.6.1 Pertinence scientifique	27
1.6.2 Pertinence sociale	27
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 Les changements enjoint par la réforme	28
2.2 De la question de la professionnalisation de l'enseignement	30
2.2.1 L'exercice de la profession enseignante	30
2.2.2 La formation et le développement professionnel	31
2.3 Le concept de référentiel	32
2.3.1 Les travaux de Paquay	33
2.3.2 Les caractéristiques de la compétence	35
2.3.3 Les compétences professionnelles des enseignants	36
2.3.4 Les composantes de la compétence	37
2.3.5 Les manifestations observables	38
2.3.6 Les critères d'évaluation et indicateurs	39

2.3.7 La compétence 5 du référentiel de compétences du MEQ.....	39
2.4 L'évaluation des compétences.....	41
2.4.1 La situation de compétence	43
2.4.2. Le portfolio	43
2.4.3 Le journal de bord	45
2.4.4 La grille d'observation et la vidéo	45
2.4.5 Les grilles descriptives (<i>rubrics</i>)	46
2.5. Une formation structurée dans une approche programme.....	48
2.5.1 Les plans de cours	49
2.5.1.1 Les plans de cours cadre	50
2.5.1.2 Les plans de cours spécifiques	50
2.5.1.3 Portée et limites des plans de cours	51
2.5.2 Les stages en cours de formation	52
2.6 Description du processus de traduction des prescriptions ministérielles par le CFIM	53
2.6.1 Appropriation du référentiel de compétences	54
2.6.2 La mise en place du répertoire des manifestations observables.....	54
2.6.3 La proposition d'un canevas de Plan de cour cadre.....	55
2.6.4 Les cours d'intégration	55
2.7 La manière d'évaluer les compétences au BEPEP.....	56
2.7.1 L'évaluation dans les stages	57
2.7.2 L'auto-évaluation à travers le portfolio de compétences professionnelles	59
2.8 Synthèse	61
2.9 Questions de recherche.....	63
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	65
3.1 Le type de recherche	65
3.2 Le choix du cas	66
3.2.1 Le choix de l'Université.....	66
3.2.2 Le choix du programme.....	66
3.2.3 La structure du programme.....	66
3.3 Les stratégies de collecte de données.....	67
3.3.1 L'analyse documentaire	67
3.3.1.1 la matrice des compétences du CFIM	68
3.3.1.2 Les plans de cours cadre en lien avec la compétence cinq	69
3.3.1.2 Les plans de cours spécifiques prenant en charge la compétence 5	69
3.3.2 Les entrevues individuelles.....	70
3.3.2.1 Les enseignants	70
3.3.2.2 Les entrevues semi-structurées	71
3.4 Stratégies d'analyse	72
3.4.1 Cadre d'analyse des documents de références	72
3.4.2 Le cadre d'analyse des données issues des entretiens semi-structurés	74
3.5 Les aspects éthiques de la recherche.....	74
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	76
4. 1 Analyse des données issues des données documentaires	76
4.1.1. La place de la compétence 5 en regard des 12 compétences professionnelles.....	76
4.1.1.1 La place de la compétence 5 dans le groupe acte d'enseigner	78
4.1.1.2 La place de la compétence 5 selon la provenance des cours et le niveau de formation ...	79
4.1.2 Les composantes de la compétence 5	80
4.1.3 Les manifestations observables de la compétence 5.....	83

4.1.3.1 Le développement de la C5 à travers ses manifestations observables selon les départements et le CFIM	84
4.1.3.2 Le développement des manifestations de la compétence 5 selon les niveaux de formation	85
4.1.4 Le traitement de la compétence 5 dans les cours du BEPEP	87
4.1.4.1. Le traitement de la compétence 5 dans les cours stage et lors des activités d'intégration	88
4.1.4.2 Le traitement de la compétence 5 dans les cours offerts par le département de psychopédagogie	91
4.1.4.3 Le traitement de la compétence 5 dans les cours de ETA (Administration et fondements de l'éducation)	92
4.1.4.4. Le traitement de la compétence 5 par le département de didactique	93
4.1.5 Les modalités d'évaluation	96
4.1.5.1 Les tâches proposées :	96
4.1.5.2 Les types d'examens	97
4.2 L'analyse des entrevues.....	99
4.2.1 Appropriation par les enseignants.....	99
4.2.2 L'évaluation des compétences au BEPEP	101
4.2.2.1 L'évaluation de la compétence 5 en regard des tâches proposées	101
4.2.2.2 Les outils d'évaluation.....	103
4.2.2.3 Les critères d'évaluation	104
4.2.2.4. La pondération de la compétence 5 dans un cours	104
4.2.3 La place de la concertation entre enseignants au BEPEP :.....	105
4.2.3.1 Le niveau de concertation	106
4.2.3.2 Les points forts et les points à améliorer	107
4.3 Synthèse	108
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	110
5.1 L'adaptation du référentiel de compétence au CFIM de l'UdeM	110
5.1.1 L'approche-programme.....	110
5.1.2 La structure du programme.....	111
5.1.3 Le canevas de plan de cours cadre.....	112
5.2 L'adoption du référentiel de compétence au CFIM de l'UdeM	113
5.2.1 La problématique liée à l'opérationnalisation de la compétence à évaluer	113
5.2.2 L'évaluation des compétences telle que pratiquée au BEPEP.....	114
5.2.3 Les outils d'évaluation.....	115
5.2.4 La concertation entre les différents acteurs.....	117
CONCLUSION.....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	123
ANNEXES	138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Plan de travail des comités de 2011 à 2014.....	22
Tableau 2: Les modalités d'évaluation issues de la recherche de Blais et Laurier (1997).....	25
Tableau 3: Caractéristiques de la compétence.....	36
Tableau 4: Répartition des compétences évaluées à chaque année de formation.....	57
Tableau 5: Développement de la compétence 5 lors du premier stage en enseignement.....	58
Tableau 6: Critères d'évaluation du bilan réflexif	61
Tableau 7: Les documents de base pour documenter notre collecte	70
Tableau 8: Identification des participants à l'étude	70
Tableau 9: Cadre d'analyse des données documentaires	73
Tableau 10: Cadre d'analyse des données issues des entretiens	74
Tableau 11: Le déploiement des douze compétences au BÉPEP selon la matrice.....	77
Tableau 12: Place de la compétence 5 dans l'acte d'enseigner	78
Tableau 13: Déploiement des compétences selon la provenance.....	79
Tableau 14: Place de la compétence 5 selon l'année de formation dans le programme	80
Tableau 15: Fréquence de chaque composante 5 selon les départements	81
Tableau 16: Fréquence des manifestations observables des composantes de la compétence 5	83
Tableau 17: La répartition des manifestations observables selon les départements.....	84
Tableau 18: Le développement des manifestations selon les niveaux de formation.....	86
Tableau 19: Le traitement de la compétence 5 dans les cours.....	87
Tableau 20: Les manifestations de la compétence 5 en stage	89
Tableau 21: Les manifestations de la compétence 5 en PPA	91
Tableau 22: Les manifestations de la compétence 5 en ETA.....	92
Tableau 23: Manifestation de la compétence 5 en didactique.....	93
Tableau 24: Exemple de tâches d'évaluation en lien avec la compétence 5	101
Tableau 25: Niveau de concertation entre enseignants	105

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les douze compétences professionnelles du référentiel enseignant	16
Figure 2: La roue de Paquay (2001).....	34
Figure 3: La compétence 5 du référentiel de compétences des enseignants du Québec	40
Figure 4: Tableau synthèse des autoévaluations	60
Figure 5: Page de présentation de la plateforme sur StudiUM.....	60
Figure 6 : Illustration des relations entre les différents concepts à l'étude	62
Figure 7: Les types de travaux proposés pour l'évaluation de la compétence 5.....	97
Figure 8: Les types d'examens proposés	98

LISTE DES ACRONYMES

APC : Approche par compétences

BEPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire

CAPFE : Comité d’Agrément des Programmes de Formation à l’Enseignement

CEGEP : Collège d’enseignement général et professionnel

CMEC : Conseil des ministres de l’éducation du Canada

CFIM : Centre de Formation Initial des maitres

CSE : Conseil Supérieur de l’Éducation

CUFE : Centre Universitaire de Formation en Environnement et développement durable

INSPQ : Institut National de Santé Publique du Québec

MELS : Ministère de l’éducation des loisirs et du sport

MEQ : Ministère de l’Éducation du Québec

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

Dédicace

À mes parents
À mon mari et à mon fils,
À mes frères et sœurs
À mon neveu et à ma nièce
Merci pour tout

Remerciements

Ce mémoire est le résultat d'un travail de recherche de près de trois ans. En préambule, je veux adresser tous mes remerciements aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et qui m'ont aidée pour la rédaction de ce mémoire.

En commençant par remercier tout d'abord Madame Micheline-Joanne Durand, directrice de recherche de ce mémoire, pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle m'a consacré. Grâce à elle, je me suis toujours sentie en famille malgré la distance. Je tiens à lui exprimer toute ma gratitude.

Merci à Madame Loye pour la qualité de ses observations qui ont contribué à l'amélioration de ce mémoire. Merci pour sa disponibilité. Merci à Monsieur Maurice Tardif qui a accepté de faire partie de ce jury. Merci pour la qualité de vos observations. Merci à Madame Lucie Lefrançois pour son accompagnement sans faille et ses conseils pour notre cheminement. Merci à Madame Pascale Lefrançois qui a mis à ma disposition toute la documentation nécessaire pour conduire cette recherche. Un grand merci à Praveena et à Moussa Ciss pour leur disponibilité.

Merci à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal et au Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, pour m'avoir appuyée avec des bourses d'exonération et d'excellence qui m'ont permis de faire cette maîtrise. Merci également à tous les membres du CFIM.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille : mes parents, mes frères et sœurs, mon mari et tous mes proches et amis, qui m'ont accompagnée, aidée, soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation et particulièrement celui de la formation professionnelle enregistre un certain nombre de mutations ces dernières décennies tant au niveau des approches de formation, des contenus que des pratiques en lien avec les profils de sortie des étudiants inscrits aux différents baccalauréats en enseignement (Le Boterf, 2004). En effet, la rapidité avec laquelle s'observent les transformations dans la société et l'évolution technologique imposent d'adapter les formations aux nouvelles exigences du milieu de travail. De plus, la concurrence au niveau de la capacité à offrir des services de qualité et personnalisés exige des prestataires des offres qui répondent aux besoins grandissants des clients. Le milieu de l'éducation est aussi confronté à cette réalité et les universités s'emploient, depuis plusieurs années, à présenter de nouveaux programmes afin d'attirer (ou de conserver) le plus grand nombre possible d'étudiants : délocalisation de l'offre de cours, cours en ligne, programmes plus performants ou programmes axés sur les stages en milieu de travail, etc. Aussi, assiste-t-on à une refonte des programmes dans tous les secteurs de la formation professionnelle pour les arrimer avec l'approche par compétences (CSE, 1998) en adoptant des dispositifs de formation plus ouverts et d'envergure internationale tels les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM), plus connus sous le vocable anglais Massive Online Open Cours (MOOC).

Devant la pléthore d'offres de services et souhaitant baliser le profil de sortie de la formation des maîtres, le Ministère de l'Éducation du Québec a produit, en 2001, un référentiel de 12 compétences s'adressant à toutes les universités québécoises afin de modeler leurs dispositifs de formation de l'enseignement primaire et secondaire et intitulé *La formation des enseignants, les orientations et les compétences professionnelles*. Le Ministère a confié également au Comité d'Agrément des Programmes de Formation à l'Enseignement (CAPFE), un comité autonome et indépendant qui assure un rôle d'instance, d'assurance qualité, la responsabilité d'examiner que ces orientations soient partagées par toutes les universités québécoises engagées dans la formation des maîtres.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la façon dont l'université de Montréal a adopté et adapté les prescriptions ministérielles dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP). Il sera question plus spécifiquement de documenter la prise en compte d'une de ces douze compétences, soit la compétence 5 « *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* », par le Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal.

C'est ainsi que, dans le premier chapitre, nous dressons un bref historique de la formation professionnelle en général. L'intérêt de ce détour historique est d'aider à mieux saisir le concept de compétence et le processus de son implantation dans le secteur de la formation professionnelle qui conduit à une nouvelle structuration du cursus qui prend forme dans une approche programme. Ensuite, nous abordons la réforme de la formation des enseignants intervenue au Québec en 2001 en présentant notamment le référentiel de compétences. Puis, dans un deuxième temps, nous décrivons la mise en œuvre du référentiel dans le programme de formation du BEPEP de l'Université de Montréal. Nous questionnons par la suite l'évaluation des compétences professionnelles en la situant au nouveau paradigme en évaluation. Enfin, ce chapitre se terminera par le but de la recherche, et l'énonciation de sa pertinence sociale et scientifique.

Le deuxième chapitre concerne le cadre conceptuel. Il est l'occasion de faire l'état des lieux de la profession enseignante et de la formation des maîtres dans les universités québécoises en mettant l'accent sur la notion de référentiel de compétences et en insistant sur ses éléments structurants. Également, la notion de compétence en formation des enseignants est abordée avant de voir l'instrumentation qui est utilisée pour l'évaluation des compétences des étudiants au BEPEP. Ensuite, nous abordons le développement de compétences qui se concrétise dans une approche programme. Enfin, ce chapitre est clos par les questions de recherche.

Le troisième chapitre consacré à la méthodologie est l'occasion de préciser le type de recherche, le choix du cas ainsi que les stratégies de collecte et de traitement des données, de même que les considérations éthiques.

Le chapitre 4 est le moment de présenter les résultats des analyses qui va se faire en deux temps d'abord les données documentaires sont abordées, ensuite l'analyse des entrevues est effectuée. Pour ce qui concerne la partie documentaire, il est question dans un premier temps de présenter les documents de référence, ensuite de situer la place de la compétence 5 dans l'ensemble de compétences développées au BEPEP et enfin la question de l'évaluation de la compétence 5 va clore cette partie. Dans un second temps, nous procédons à l'analyse des entrevues. Les participants à l'étude sont présentés, ensuite il est question de voir la représentation qu'ont les enseignants de la compétence 5 parmi toutes celles qui sont développées au BEPEP. Au préalable, nous abordons la question de l'évaluation avant de terminer avec la concertation entre enseignants de même programme.

Le dernier chapitre de ce mémoire est consacré à la discussion des résultats de recherche. Les résultats les plus marquants sont relevés et appuyés par des auteurs. Dans un premier temps,

la question de l'adoption du référentiel de compétences par les universités québécoises est abordée puis l'opérationnalisation de la compétence cinq vue sous l'angle de l'évaluation telle que pratiquée au BEPEP et ailleurs. Enfin, la présentation des limites de cette étude clôt ce chapitre.

En dernier, la conclusion permet de faire le bilan de la recherche. C'est l'occasion de rappeler les différentes étapes de notre démarche jusqu'à la présentation des résultats. Elle fait ressortir aussi des perspectives de recherches futures.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

L'avènement de la réforme intervenue en 2001 exige des établissements universitaires, de revoir la façon dont les programmes de formation des enseignants sont élaborés et mis en œuvre. Nous présentons dans les lignes qui suivent le contexte général de la réforme en question en dressant le portrait de l'évolution de la formation professionnelle ayant conduit à l'adoption de l'approche programme dans la formation des enseignants au niveau des universités québécoises.

1.1 Quelques éléments historiques de la formation professionnelle en général

Aborder les éléments historiques de la formation professionnelle permet de mieux comprendre comment l'approche par compétences a pénétré le monde de l'éducation et particulièrement la formation des enseignants au Québec. Dans cette partie, le passage de la logique de qualification à la logique de compétence est développé, ensuite, l'évolution de la formation des enseignants dans les universités québécoises est abordée.

1.1.1 De la logique de qualification à la logique de compétence

C'est au 19^e siècle avec le développement du mode de la production industrielle et une production de série ou de masse que la notion de compétence a vu le jour dans le monde du travail (Pinte, 2004). À cette époque, un bouleversement de l'organisation du travail mettait l'accent non seulement sur la maîtrise de l'activité professionnelle, mais aussi et surtout sur une qualification reconnue. Le monde du travail évolue constamment et des mutations continues poussent le travailleur à s'adapter aux changements. Dans cette logique, c'est l'adaptabilité du travailleur aux situations particulières qu'il rencontre dans l'exercice de son travail qui prévaut (Aubret, 2009). Cela implique alors de combiner savoir, savoir-faire et savoir agir en étant capable de travailler avec les autres et de gérer les imprévus. Selon Le Boterf (2004), c'est vers les années 1970 que le concept de compétence se substitue à la notion de qualification dans le domaine de la formation professionnelle. En effet, à cette époque, la reconnaissance personnelle est établie à travers les situations de travail contribuant davantage à retenir des compétences individuelles dans la performance. Cette logique va inspirer la formation générale qui tente de dépasser la parcellisation des savoirs et leur décontextualisation pour s'arrimer dans la perspective d'un enseignement signifiant et finalisé.

La notion de compétence émerge donc d'une réflexion politique se rapportant aux conditions de formation des travailleurs, mais aussi et surtout à l'efficacité économique de l'entreprise (Legendre, 2007). Cette dernière visée fait référence aux mutations technologiques et organisationnelles des entreprises; mutations qui posent l'impérieuse nécessité de disposer désormais d'une main-d'œuvre qualifiée témoignant de mobilité et d'adaptabilité plutôt que de «simples» connaissances certifiées, comme le souligne Bronckart (2008). Cette intégration fait suite à une réflexion sur les conditions de formation des travailleurs, mais aussi sur les changements intervenus dans les organisations et qui passent d'une logique de conformité à une gestion de la complexité (Astolfi, 2004). En effet, l'intégration du concept de compétence dans le monde de la formation des adultes en premier lieu et ensuite dans la formation professionnelle a été favorisée par un contexte économique assez difficile (Rey, 2008). Le problème qui émerge à cette époque concerne la formation qui n'offrait pas aux sortants les compétences permettant de bien mener leurs activités professionnelles. Selon Figari (2006), il devient alors important d'utiliser des méthodes actives dans les formations qui font appel à la compétence en promouvant une articulation entre la formation et le marché du travail.

C'est alors qu'un changement s'opère dans les programmes de formation pour tenter d'adopter une nouvelle approche. De ce fait, la certification des compétences doit être contextualisée dans le cadre de la formation orientée vers la production et la gestion des ressources humaines (Figari, 2006). Cette révolution marque le passage d'un apprentissage centré sur les contenus de formation (où l'accent est mis sur les savoirs) à une pédagogie qui définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après apprentissage (Dolz et Ollagnier, 2002). Dans presque tous les secteurs de formation, si ce n'est déjà fait, les programmes sont en train d'être révisés pour les arrimer tant bien que mal à la perspective nouvelle.

Dans le domaine de la formation professionnelle, une première option est prise en regard de la logique de qualification dans un contexte de professionnalisation élargie où la logique de compétence est déjà intégrée à ce domaine, ce qui pose la lancinante question de correspondance stable entre les savoirs sanctionnés par un diplôme et les exigences d'un emploi. Autrement dit, les savoirs acquis répondent-ils aux attentes du marché du travail ? Il est apparu que les qualifications seraient, dans ces conditions, forcément toujours en déphasage aux exigences de tâches qui évoluent sans cesse et se complexifient de façon permanente (Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2008), ce qui exige de l'individu une capacité d'adaptation pour survivre professionnellement.

Une deuxième option, d'ordre méthodologique, stipule que les compétences sont identifiables dans le cadre d'une activité située ou d'un travail concret. Autrement dit, la compétence se déploie en situation et se manifeste dans l'action par la réalisation d'une tâche concrète (Scallon, 2004).

Le monde du travail a été marqué par la logique de qualification qui est exprimée par les diplômes obtenus. La qualification permettait ainsi d'orienter les négociations des salaires et le processus de progression dans les carrières (Figari, 2006). La qualification correspond alors, selon Denimal (2004), aux savoirs et savoir-faire détenus par une personne et qui sont attestés par des diplômes. La compétence qui fait référence à l'expérience professionnelle constitue donc un pas de plus au-delà de la qualification (Denimal, 2004). C'est ce qui est traduit en ces termes par Perrenoud, (1998) : « les compétences d'une personne sont fonctions des situations qu'elle rencontre le plus souvent. » (p.38). Par ailleurs, l'approche par compétences dans la formation professionnelle répond à un besoin pédagogique. Legendre (2007) ajoute qu'elle permet de combler les lacunes des apprenants. De ce fait, elle s'impose comme une nécessité et marque une rupture avec les conceptions pédagogiques antérieures (Lasnier, 2000; Legendre, 2007). Elle met l'accent sur le passage d'un apprentissage centré sur les contenus à une pédagogie qui définit ce que l'apprenant sera capable de faire une fois finie sa formation. De plus, Dolz et Ollagnier (2002) la considèrent comme une innovation indispensable, mais aussi une façon de faire face aux insuffisances de la notion de qualification.

Ces mutations dans le monde du travail et de la formation professionnelle ont des répercussions dans le monde de l'éducation. En effet, les facultés professionnelles et spécifiquement la formation des futurs enseignants va prendre un nouvel essor afin de mieux préparer les enseignants à la complexité des situations de la pratique enseignante.

1.1.2 L'évolution de la formation des enseignants au Québec

La formation des enseignants au Québec a connu plusieurs réformes des années soixante à aujourd'hui passant de l'universalisation à la professionnalisation.

1.1.2.1 Les débuts de l'universalisation

C'est au début des années soixante que le rapport Parent apporte un nouveau souffle à la formation des enseignants au Québec qui, auparavant, était confiée aux écoles normales (Ria, 2016). Les recommandations issues de ce rapport sont à l'origine de la réorganisation du système d'enseignement (Lenoir, 2005) en préconisant une formation plus poussée qui se fonde sur la reconnaissance de l'autonomie pédagogique des enseignants. La fin de ces années

est marquée par l'universitarisation de la formation des enseignants. Cela implique que la conception des curricula de formation sera mise en œuvre par chaque université québécoise. Cette universitarisation de la formation est justifiée afin de relever la qualité de la formation disciplinaire et pédagogique des enseignants dont la modernisation devait venir des universités, ce qui a conduit à la très grande liberté qu'elles ont eue dans l'organisation de la formation (Lessard, 2005). Selon Desjardins et Dezutter (2009), il y avait le souci d'offrir une formation universitaire complète de trois ans axée sur le développement disciplinaire. Les auteurs soulignent que ces trois années devaient être complétées par une année de pédagogie et un stage qui permettaient aux finissants d'avoir le permis d'enseigner. Cette année était suivie par deux années de probation dans le milieu scolaire qui, une fois réussie, procurait à l'enseignant un brevet permanent d'enseigner émis par le ministère de l'éducation.

C'est à cette époque que la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal (UdeM) voit le jour, soit le 17 mars 1965 succédant à l'Institut des sciences pédagogiques à la suite d'un long processus de négociations amorcé par le premier doyen, le professeur Gabriel La Rocque. Cette information permet de situer notre étude qui concerne uniquement l'Université de Montréal.

1.1.2.2 Les années quatre-vingt-dix : vers une professionnalisation

Avant même les États Généraux de 1995-1996 qui allaient décider du nouveau curriculum dans le système éducatif, des planificateurs ministériels avaient prévu qu'une génération d'enseignants quitterait l'enseignement aux débuts des années quatre-vingt-dix ce qui représentait un bon prétexte pour renouveler massivement la main-d'œuvre enseignante. Il fallait donc préparer une nouvelle génération plus professionnelle. C'est ce qui explique selon Lessard (2008), la rapidité avec laquelle la réforme est intervenue dans les années quatre-vingt-dix.

Cette nouvelle réforme initiée en 1992 et mise en œuvre en 1994 met la professionnalisation au cœur de la formation des enseignants (Lenoir, 2010). Selon Lessard (2008), «L'universitarisation apparaît toute absorbée dans la logique de la professionnalisation de la formation » (p.7) et donne naissance à une augmentation de la durée de la formation de trois à quatre ans, mais aussi au renforcement de la formation pratique avec le passage de 400 à 700 heures de stage (Desjardins et Dezutter, 2009). Cette réforme a fait l'objet de nombreuses critiques, car l'objectif principal n'a pas été atteint. L'une des critiques est liée à une restriction du territoire des fondements de l'éducation, car certaines disciplines ne paraissaient pas comme pouvant contribuer à la professionnalisation de l'enseignement (Trottier et

Lessard, 2002). C'est l'exemple de la sociologie de l'éducation que ces auteurs considèrent comme importante dans la formation des enseignants et qui est marginalisée dans le cadre de la professionnalisation. À cela s'ajoute l'implication trop grande du ministère qui était considérée comme une limitation de l'autonomie traditionnelle dont disposaient les universités (Lessard, 2005). C'est ce qui explique en partie la nouvelle réforme intervenue en 2001 qui devait contribuer à enrichir celle de 1994.

1.1.2.3 Les paramètres structurels et institutionnels du ministère sur la formation des enseignants

Le ministère souhaite exercer son pouvoir dans le champ de la formation des maîtres afin de s'assurer que cette nouvelle réforme soit bien appliquée par les 12 universités québécoises en mettant en place des paramètres structurels institutionnels. Lessard (2009) en présente quelques-uns qui devraient accompagner la bonne marche de l'application de la formation des enseignants :

- Le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, (COFPE) regroupe des acteurs qui ont pour mandat de réfléchir sur les finalités de la formation des enseignants et de proposer des orientations qui contribuent à la professionnalisation de la formation.
- Le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, (CAPFE), reçoit les propositions de programmes de formation des universités afin de les analyser et de veiller à leur conformité en regard des orientations ministérielles et formule des recommandations.
- L'activation des tables de concertation existantes et la mise sur pied de nouvelles tables dans un souci d'assurer plus de concertation entre tous les acteurs de la formation des enseignants.

La maîtrise d'œuvre des programmes doit être assurée par les facultés et départements des sciences de l'éducation parce que, comme l'explique Lessard (2009),

« Le droit de gérance doit appartenir aux sciences de l'éducation, parce que les anciennes structures sont inefficaces et sources de conflits incessants, et parce que la professionnalisation de l'enseignement l'exige en quelque sorte »(p. 9).

En 2001, une politique donne les lignes directrices des nouvelles orientations de la formation des enseignants (MEQ, 2001). La réforme préconise de mieux préparer les futurs enseignants à exercer leur profession. Cette réforme se concrétise par la production d'un référentiel de compétences des enseignants du Québec. Cette approche semble, aux yeux du ministère, la seule capable de résoudre les problèmes qui gangrènent la formation des enseignants. Le

contexte actuel de la formation des enseignants au Québec devient alors marqué par l'approche par compétences et la mise en place d'un référentiel de compétences qui préconise une approche programme.

1.1.3 L'approche par compétences

Au Québec ce n'est qu'à partir de 1993 que le concept de compétence est introduit dans les programmes de formation et ce, au niveau collégial. Selon Monchatre (2007), l'approche par compétences n'est pas seulement une nouvelle façon de faire l'enseignement telle que vue par les pédagogues, elle désigne aussi la façon d'élaborer les curricula qui doivent conduire aux diplômes délivrés par l'autorité compétente. Cette introduction du concept de compétence en éducation qui s'est inspirée du monde du travail et de la formation des adultes amène des programmes de formation universitaires conçus de plus en plus de façon à développer une logique professionnelle. La logique qui mettait l'accent sur les disciplines ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation ayant une visée de professionnalisation (MEQ, 2001). Dans ce contexte, l'approche par compétences désigne une nouvelle façon de penser l'enseignement professionnel, mais aussi la formation de base, car elle se généralise au même moment dans tout le système éducatif, du primaire au secondaire en passant par la formation professionnelle et celle des adultes. On se retrouve, selon Perrenoud, dans une nouvelle «logique de la formation qui supplante la logique d'exposition de contenus» (Perrenoud 1998, p. 160). Cette tendance se justifie par la demande d'une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi compétente. C'est en quelque sorte une réponse aux attentes du monde professionnel qui fait, qu'actuellement, toutes les actions qui sont mises en place ont pour objectif d'assurer une plus grande adéquation entre l'offre de service et la demande des milieux de travail selon Boutin et Julien (2000). Ces auteurs considèrent l'introduction de l'approche par compétences en formation professionnelle comme une réponse aux besoins du marché de l'emploi. Pour Lessard et Portelance (2001) l'approche par compétences permet également de valoriser la formation professionnelle.

Cependant, si cette approche est vue, selon Gauthier et Mellouki (2006), comme celle qui permet d'améliorer la formation et de contribuer à la qualification, elle ne manque pas de présenter des limites. L'une de celles-ci est la difficulté d'opérationnalisation d'une compétence selon Delobbe, Karnas et Vandenberghe (2003). En effet, sa mise en place peut se heurter à ce que Gauthier et Mellouki (2006) appellent la «résistance idéologique» (p.34). À cela s'ajoute le fait que certains auteurs considèrent l'approche par compétences comme

complexe et exigeante. Cette situation combinée à l'absence de consensus sur la définition du concept de compétence fait que certains milieux ont des difficultés à adhérer à cette approche. Malgré ces limites, l'approche par compétences reste celle préconisée par la réforme de la formation des enseignants de 2001. Cette dernière est opérationnalisée dans le référentiel de compétences à l'enseignement.

1.2. Le référentiel de compétences

La réforme qui a conduit à la mise en place d'un référentiel de compétences en 2001 au Québec est le résultat de longues réflexions et études (Pilon 2012). C'est à la suite d'un constat sur la nécessité de revoir les compétences professionnelles requises pour l'enseignement qui concernaient uniquement les disciplines et la pédagogie, qu'elle se fonde et obéit maintenant à une logique de professionnalisation pour laquelle les universités jouent un rôle important. Rédigé par une équipe composée de la responsable de la formation initiale du personnel enseignant au MEQ et de deux professeurs universitaires, ce document intitulé « *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences attendues* » a été rendu public en mai 2001. Les douze compétences professionnelles du référentiel s'inscrivent dans une logique de professionnalisation de la profession enseignante. Ce référentiel a pour but de formaliser l'activité éducative selon Cros et Raisky (2010) et de dicter les orientations et les compétences qui doivent guider l'élaboration de programmes de formation à l'enseignement (CSE, 2004). Il permet une meilleure prise en compte des réformes de l'éducation mises en place par le MEQ dans les années 90. Selon le MEQ (2001), les universités doivent s'inspirer de l'approche par compétences pour l'élaboration de programmes de formation à l'enseignement. Comme le souligne Perrenoud (2008), une formation, pour être de qualité, doit être bien conçue. C'est pourquoi le référentiel présente un ensemble de douze compétences qui est organisé et documenté dans le but de répondre à un ensemble d'objectifs qui va de l'information à l'évaluation (Raynauld, Gerbé et Teta Nokam, 2012). La figure 1 présente les 12 compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Ces compétences sont plus approfondies que les compétences disciplinaires et pédagogiques qui étaient à l'œuvre avant la mise en place du référentiel de compétences de 2001 (MEQ, 2001).



Figure 1: Les douze compétences professionnelles du référentiel enseignant

Source : MEQ (2001p.59)

L'objectif du référentiel est de permettre aux universités de former des enseignants qui seront en mesure de répondre adéquatement aux besoins éducatifs de la société (MEQ, 2001) en ce sens qu'il permet de « déterminer les rôles et les fonctions dévolus à la profession et les tâches qui leurs sont associées, tenant en compte les attentes de la société vis-à-vis de la profession concernée et de l'état des connaissances dans les divers aspects du domaine en question » (Salamé, 2009 p. 45).

Cette définition met l'accent sur le développement professionnel en misant sur les attentes du terrain. Ajoutons que ce référentiel est commun à tous les programmes de formation à l'enseignement soit les baccalauréats en enseignement préscolaire et primaire, en enseignement secondaire (français, univers social, éthique et culture religieuse, mathématiques et sciences et technologie), en enseignement des arts, en éducation physique et à la santé, en enseignement du français, langue seconde et en enseignement en adaptation scolaire. Cette situation justifie le rôle que peuvent jouer les unités de formation dans l'adaptation et l'adoption dudit référentiel dans ces contextes d'enseignement très différents (Lenoir, 2014). Dans notre étude, nous nous intéressons spécifiquement au baccalauréat de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (BEPEP) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Les douze compétences du référentiel sont interdépendantes et sont regroupées en quatre catégories. Il y a d'abord les fondements (compétences un et deux), les compétences de l'acte d'enseigner (trois, quatre, cinq et six), le contexte social et scolaire (compétence sept, huit, neuf et dix), et enfin l'identité professionnelle (onze et douze). Chacune de ces compétences comprend un certain nombre de composantes et elles sont jugées prioritaires dans la formation des enseignants (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005). Elles sont aussi suivies du niveau de maîtrise attendu.

Les compétences du groupe acte d'enseigner consistent à concevoir et animer des situations d'apprentissage. Dans notre étude, nous nous intéressons spécifiquement à la compétence 5 dudit référentiel soit «*Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*». La compétence 5 est une compétence transversale qui est prise en compte dans plusieurs cours au niveau du BEPEP.

1.2.2L'approbation des programmes par le comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE)

Le Ministère, de par son référentiel, a défini les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs enseignants et c'est à partir de ces éléments que les universités ont dû concevoir les programmes de formation de tous leurs programmes de baccalauréat. Ces programmes ont été avalisés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui, par la suite, ont été recommandés au ministre afin de désigner les programmes agréés qui donnent accès à l'autorisation légale d'enseigner au Québec. Ce comité a eu pour rôle de veiller à ce que les programmes de formation à l'enseignement qui ont été soumis à

l'agrément répondent aux orientations ministérielles et au développement des 12 compétences du référentiel (CAPFE, 2010). Les programmes de formation sont désormais présentés à ce comité d'agrément de façon régulière, aux 5 ans. La dernière visite du CAPFE à l'Université de Montréal remonte à février 2017.

Depuis, des changements organisationnels et pédagogiques bouleversent les façons de faire dans les facultés des sciences de l'éducation des douze universités québécoises. Elles ont dû revoir leurs programmes afin de les soumettre au CAPFE, qui relève du ministère de l'enseignement supérieur (Gauthier et Mellouki, 2006), et proposer une approche différente pour leur structuration, c'est-à-dire une formation plus intégrée à travers une approche programme.

1.3 De l'approche cours à l'approche programme

Le fonctionnement en parallèle des activités pédagogiques que l'on appelle approche cours qui suppose que chaque professeur planifie son cours de façon isolée et autonome est désuet selon Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) et ne permet pas de s'adapter aux nouvelles orientations pédagogiques. De fait, l'approche cours ne s'adapte plus aux besoins sociaux en constante mutation. Bien qu'elle soit l'approche la plus répandue, ces auteurs ajoutent qu'elle ne permet pas d'assurer une cohérence à un programme de formation surtout un programme qui doit s'inspirer d'une approche par compétences. Les formations axées sur le développement des compétences professionnelles tendent de plus en plus vers une approche programme dans le but de promouvoir une formation intégrée, car elle n'est pas compatible avec le morcellement des enseignements comme cela se fait dans l'approche cours. Une formation parallèle où chacun agit de son côté n'a pas de place dans l'approche par compétences toujours selon Prigent et coll. (2009). Ils soutiennent que seule l'approche programme qui fait appel à la concertation permet de remédier aux lacunes de l'approche cours. Dans cette approche intégrée, les cours ne peuvent pas être planifiés de façon isolée, les différents acteurs doivent échanger sur le contenu que chacun peut apporter au programme (Dorais, 1990). Dans ce cas, il y a une interrelation entre toutes les activités du programme car un cours fait partie intégrante d'un programme. Ce dernier est alors considéré comme un tout qui nécessite la concertation des différents acteurs qui y interviennent, ce qui favorise, selon Prigent et coll. (2009, p. 3), le « développement des compétences » qui permettront de répondre aux besoins de la pratique sur le terrain.

1.3.1 La concertation : une exigence de l'approche programme

La participation de tous les acteurs impliqués dans un programme d'étude est un des facteurs les plus importants dans l'élaboration de l'approche programme. Une relation de partenariat doit être développée au sein de l'équipe programme selon le MEQ (2001). La collaboration devra permettre de produire un travail collectif tout en respectant le projet éducatif, ce qui va favoriser la cohérence et la coordination dans les enseignements (direction des études du CEGEP de Sainte-Foy, 2001). Pour ce faire, il doit y avoir une entente entre les différents acteurs qui interviennent dans un programme d'étude. L'entente est importante en ce sens qu'elle permet de favoriser la concertation qui, selon Dorais (1992), fonde l'approche programme. La réussite de cette approche ne peut résulter que d'un travail d'équipe fondé sur la «concertation et la participation active de plusieurs personnes principalement les professeurs du programme visé» (Dorais, 1992, p 7). Il est question alors pour les enseignants de revoir leurs façons de faire individuelles. Pour Desjardins et Boulet (2006), l'adoption d'une démarche concertée pousse les différents intervenants à réfléchir sur l'apport de chaque discipline au projet de formation. Cela permet de mettre à nu les ressemblances et les complémentarités entre les disciplines et d'éviter la redondance (Gauthier et Mellouki, 2006), ce qui permet à la formation d'être plus efficace.

1.3.2 Les difficultés de l'application de l'approche programme

Selon Prigent et coll. (2009), la mise en œuvre de l'approche programme se heurte à un certain nombre d'obstacles qui bloquent son application effective. Une des difficultés auxquelles font face les universités est l'insuffisance de concertation entre les différents acteurs (CAPFE, 2010-2011). Le premier problème est lié au fait que beaucoup d'enseignants chargés de dispenser une bonne partie des cours au baccalauréat à l'université ne sont pas des permanents et ils ne sont, la plupart du temps, pas présents lors des activités de concertation (Lefrançois, 2012). Cette situation constitue l'un des freins qui bloquent la réussite de l'approche programme dont la mise en place nécessite une équipe stable.

L'autre problème qui bloque la mise en œuvre de l'approche programme est lié à l'indépendance et à l'autonomie des professeurs à l'université. Selon Dorais (1990), certains enseignants ont peur ou refusent de recevoir des suggestions ou des conseils sur la façon d'enseigner ou sur les contenus à aborder. Un autre obstacle qui ralentit la mise en œuvre de l'approche programme est lié aux subventions de recherche. Selon Prigent et coll. (2009), une partie des enseignants consacrent plus de temps à la recherche de subventions et par conséquent n'ont plus beaucoup de temps pour réfléchir aux innovations pédagogiques surtout que l'approche programme demande beaucoup d'engagement. De plus, cette nouvelle

façon d'organiser la formation universitaire ne correspond pas toujours à la conception que certains enseignants se font des formations à l'université.

Enfin, il y a aussi ce que Prigent et coll. (2009) appellent la «résistance au changement» (p. 32), car selon Bareil et Boffo (2003 p. 543) « qui dit changement dit résistance». Cela est lié au fait que certains professeurs sont hostiles au changement et ils sont ancrés dans leurs pratiques traditionnelles et ont du mal à se départir de l'approche cours. Le CAPFE questionne les universités sur la façon dont elles font face à ces contraintes liées à la mise en œuvre d'une approche programme afin d'apporter des solutions.

Depuis 2001, les universités québécoises sont dans un processus de revoir leurs programmes et l'Université de Montréal n'est pas en reste. Rappelons qu'au Canada l'éducation est décentralisée, les provinces par le biais de leur ministère de l'éducation mettent en place des normes à travers un référentiel de compétences. Ce document ministériel s'est donné pour tâche de décrire le concept de compétences qu'il veut voir se développer à la formation initiale des enseignants (MEQ 2001). Cependant le référentiel ne donne pas une chronologie sur la façon de développer les compétences en fonction des années de formation. Également, il reste théorique (Gauthier et Mellouki, 2006). Tel que décliné, le document ministériel donne une certaine marge de manœuvre aux universités pour son opérationnalisation (Lenoir, 2014). Chaque université, tout en répondant aux attentes du référentiel, décline le développement des compétences en fonction de sa vision de la formation des enseignants. C'est dire que d'une université à l'autre le portrait pourrait être différent. C'est la façon dont le programme du BEPEP de l'Université de Montréal s'y prend pour adapter et adopter ce référentiel qui nous intéresse dans cette recherche. La structuration théorique des compétences dans le référentiel lié à la formation des enseignants demeure vague et c'est ce qui rend flou certaines connaissances à acquérir par les futurs enseignants, car le texte ministériel ne précise pas les savoirs disciplinaires à enseigner en formation à l'enseignement (Laroui, 2013) ni les critères d'évaluation qui s'y rattachent.

1.4 La traduction des prescriptions ministérielles au CFIM à l'UdeM

Le Centre de formation initiale des maîtres (CFIM), de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal s'est engagé dans la mise en place d'un processus d'adoption d'une formation axée sur le développement des compétences dans une approche programme. Tous les documents en lien avec ce processus sont disponibles sur la plateforme *Studium* de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Précisons qu'à l'Université de Montréal, les cours au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, BEPEP, sont affiliés à

trois départements : (1) Les cours portant le sigle DID (didactique) représentant ceux de la didactique générale et des didactiques spécifiques; (2) les cours portant le sigle PPA (Psychopédagogie et andragogie) où on retrouve notamment les cours sur les théories de l'apprentissage et du développement de l'enfant; et 3) le cours ETA (Administration et fondements de l'éducation) où on retrouve des cours en méthodologie de recherche, en philosophie de l'éducation et, de façon spécifique les cours en évaluation des apprentissages. Certains cours sont aussi affiliés au Centre de formation initiale des maîtres (CFIM). Ils portent alors le sigle EDU. Ce sont ces derniers qui prennent en charge les stages et les activités d'intégration. Le CFIM, qui est sous la direction de la vice-doyenne, a aussi la responsabilité de la formation, de l'orientation, du développement et de l'évaluation des programmes facultaires de formation des maîtres sous l'autorité du conseil facultaire.

C'est le 11 octobre 2011, à la suite de la rencontre sur « la présentation du bilan d'évaluation remis au CAPFE, » que la mise à jour des baccalauréats en éducation est entamée. Les neuf programmes en enseignement ont été revus pour répondre aux exigences de la réforme et pour cela le CFIM a mis en place des comités qui ont travaillé et réfléchi sur l'atteinte des objectifs de ladite réforme:

- **Le comité de programme** du BEPEP s'est réuni environ quatre fois par année pour assurer l'évaluation continue de la qualité des programmes, notamment dans le contexte de leur révision en profondeur.
- **Le comité conseil** du CFIM, dont les membres ont réfléchi pour donner une vision commune et prodiguer des conseils sur les orientations du projet de réforme, s'est réuni 7 fois sur trois ans pour des séances de travail de 2011 à 2014.
- **Le comité des compétences** du CFIM a pour rôle de rendre explicite les 12 compétences du référentiel de formation des enseignants. Ce comité s'est réuni 14 fois sur trois ans, soit de 2011 à 2014, et a traduit les composantes des compétences du référentiel en manifestations observables afin de les rendre opérationnelles. Ces manifestations ont été utilisées aussi bien pour les cours que pour les stages. Les membres de ce comité ont défini aussi les profils de sortie annuels (4) et le niveau d'atteinte de chaque compétence. Le répertoire des manifestations observables sera présenté dans le prochain chapitre.
- **Le comité portfolio** du CFIM a mis en place un portfolio numérique de compétences et a réfléchi à l'insertion des activités d'intégration dans les programmes. Ce comité a

organisé treize réunions de travail selon la même fréquence que les comités précédents. Le concept de portfolio sera présenté davantage dans le prochain chapitre.

- **Le comité des tâches** professionnelles du CFIM s’est réuni 1 fois et a défini une liste de tâches qu’un enseignant accomplit dans sa vie professionnelle.
- **Le comité des plans de cours cadres** du CFIM s’est réuni 3 fois et les membres ont réfléchi au canevas des plans de cours à proposer aux différents responsables de cours afin de convenir d’un canevas standard pour tous les cours offerts par le CFIM. Le concept de Plan de cours sera développé dans le prochain chapitre¹

Sous la direction de la vice-doyenne, les efforts d’harmonisation ont visé le partage des valeurs communes à toute l’équipe pédagogique, mais aussi l’adaptation du référentiel aux 9 programmes d’enseignement de baccalauréat. Le chronogramme des objectifs fixés par le CFIM est résumé au tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1: Plan de travail des comités de 2011 à 2014

2011-2012	Réflexion sur le développement des compétences professionnelles ✓ Profils de sortie annuels ✓ Indicateurs communs ✓ Rétroaction sur les attitudes
2012-2013	Réflexion sur la formation pratique ✓ Enrichissement du mode d’accompagnement autour des stages ✓ Création de lieux d’intégration cours / cours et cours / stages ✓ Portfolio comme lieu d’intégration et soutien à la pratique réflexive
2013-2014	Élaboration d’un socle de connaissances par programme ✓ Connaissances articulées entre elles ✓ Révision des plans de cours cadres

Source : Projet de Révision des programmes de Baccalauréat en éducation dans une approche-programme (2014).

1.4.1 Réflexion sur le développement des compétences professionnelles

En 2011-2012, il s’est agi, pour le comité des compétences, de s’appuyer sur le référentiel de compétences et leurs composantes afin (1) d’identifier des indicateurs ou des manifestations observables de ces compétences dans les plans de cours cadres et dans les guides de stages ; (2) d’établir un profil de sortie annuel pour chaque compétence. Ces éléments seront repris dans le prochain chapitre. De plus, en s’inspirant d’un dispositif mis en place par la Faculté de

¹Projet de Révision des programmes de Baccalauréat en éducation dans une approche-programme Djédjé (2014)

pharmacie de l'UdeM, des modalités d'évaluation des attitudes transversales aux différents cours ont été établies dans le respect du règlement pédagogique de la FSÉ (CFIM, 2012)².

1.4.2 Réflexion sur la formation pratique

La conception de nouveaux programmes axés sur le développement des compétences requiert une certaine concertation et des échanges entre acteurs (MEQ 2001). Pour être en phase avec cette approche un dispositif a été mis en place. En effet, plusieurs activités ont concouru à la mise en place d'une formation intégrée qui vise désormais deux orientations majeures à savoir la formation d'enseignants professionnels, mais aussi cultivés (MEQ, 2001). D'où l'importance d'alterner les cours et les stages (Lefrançois, 2012). Cette alternance entre la théorie et la pratique doit être fortement renforcée et les universités ont l'obligation de s'y conformer. Le fonctionnement parallèle à savoir les cours d'un côté et les stages de l'autre doit être évité.

L'année 2012-2013 a été consacrée à l'enrichissement du mode d'accompagnement des stages en visant la participation des personnes qui dispensent les cours de didactique, de fondements ou de psychopédagogie avant ou après ces stages, afin de créer des liens plus étroits entre théorie et pratique. Le comité de portfolio a porté sa réflexion sur la conception d'un lieu d'intégration ralliant les stages aux cours et les cours entre eux en faisant l'hypothèse qu'un portfolio pourrait constituer un tel lieu d'intégration (CFIM, 2012).

La maquette de la structure des programmes du BEPEP a été modifiée afin de faire place à la nouvelle activité d'intégration en lien avec les thèmes retenus pour chaque année de formation. Ces activités d'intégration permettent la prise en charge des cours portant sur les compétences à caractère transversal comme c'est le cas de la compétence cinq. Dans cette nouvelle structure, on peut observer que seul le cours d'intégration permet une certaine cohérence avec les stages, car il est planifié sur deux trimestres.

1.4.3 Élaboration d'un socle de connaissances propres à chaque programme

La troisième année a permis d'articuler le développement des compétences à chacun des cours dans la construction d'une matrice de correspondance entre les compétences à développer et à évaluer. De plus, le comité des plans de cours cadres a produit un canevas afin de situer précisément la contribution de chaque cours dans la formation. Cette matrice sera présentée dans le prochain chapitre,

²Observations et Recommandations de la visite de suivi de l'agrément des programmes par le CAPFE et Projet du CFIM pour y donner suite

Par la suite, les responsables de cours ont eu comme mandat de réviser les plans de cours cadres afin d'intégrer les compétences du référentiel travaillées et évaluées dans les cours en indiquant les liens existant avec d'autres cours du programme. Après la période d'élaboration des plans de cours, a suivi celle de la validation. Les plans de cours cadres ont d'abord été soumis au comité de programme pour approbation. Il s'est agi de vérifier la conformité du plan de cours aux orientations du programme. Une fois cette vérification faite, le plan de cours cadre a été soumis aux assemblées départementales selon leur affiliation puis au Conseil de la faculté avant de revenir aux responsables des cours pour ajustement à chaque séquence. Les plans de cours cadres ainsi élaborés ont ensuite été hébergés sur une plateforme informatique utilisée à l'UdeM soit la plateforme de cours en ligne, *StudiUM*.

Dans chaque comité, des collègues- experts ont été mandatés pour élaborer et valider tous les documents proposés dans le cadre de la réforme. Des journées pédagogiques, dont la présence était volontaire, ont été organisées afin (1) d'aider à l'élaboration des documents puis à (2) faciliter l'appropriation par tous ceux qui interviennent dans le programme, de tous les documents produits par les comités.

1.4.4 La dernière rencontre du CAPFE avec le CFIM

La dernière rencontre du CAPFE avec le CFIM de l'Université de Montréal a eu lieu les 14,15 et 16 février 2017 afin d'examiner les programmes de formation à l'enseignement. Cette rencontre a permis au CAPFE de déterminer si les programmes répondent adéquatement aux orientations ministérielles et aux développements des compétences professionnelles attendues des finissants en enseignement. Cette visite permettra l'agrément des programmes de formation à l'horizon 2017-2020. Pour cette rencontre certaines questions ont tourné autour des actions réalisées par le CFIM pour le renforcement de la concertation au sein des programmes depuis sa dernière visite, mais aussi sur la cohérence entre les cours offerts une même année.

La mise en place d'un référentiel de compétences avait pour visée de standardiser l'offre de cours ainsi que le développement professionnel des futurs enseignants. Maintenant, ces compétences se retrouvent dans les plans de cours cadres et devraient être travaillées et évaluées dans tous les cours. Nous aborderons dans la prochaine section la problématique de l'évaluation des compétences professionnelles. Le concept d'évaluation des compétences sera pour sa part, approfondi dans le prochain chapitre.

1.5 L'évaluation des compétences professionnelles

Selon Romainville (2002), la place importante que l'évaluation occupe dans la formation professionnelle n'est plus à démontrer, car elle conditionne l'apprentissage des étudiants même si elle reste mal connue. L'évaluation appelle de nos jours à des questionnements et des réflexions vues l'importance de son impact dans le cheminement des futurs enseignants (Fauve-Bonet 2010). Elle est un élément clé de tout programme de formation selon Scallon (2004), et elle permet de prendre une décision (Durand et Chouinard, 2012). Romainville (2002) considérait le domaine de l'évaluation comme n'étant pas bien connu malgré la place qu'il occupe dans la formation. Cette situation concourt à rendre difficiles les pratiques évaluatives. Déjà, en 2000, Carlier et Parmentier révélaient que l'évaluation par compétences faisait face à des difficultés et des objections qui freinaient son application et que les enseignants avaient du mal à abandonner leurs pratiques habituelles pour une nouvelle démarche. L'une des recommandations majeures tirées des résultats de cette recherche suggère de combiner imposition et accompagnement pour de bonnes pratiques évaluatives dans le cadre de l'approche par compétences.

En dépit des changements apportés aux programmes de formation ces dernières années avec le passage de la formation de trois à quatre ans et la place accordée aux stages, des auteurs comme Wood et Lebrun (2006) soutiennent que l'évaluation n'a pas beaucoup évolué. En effet, un rapport de recherche produit en 1997, par Blais et Laurier du Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (GRIPU) de la Faculté des sciences de l'éducation sur l' « Utilisation des différents instruments servant à l'évaluation des apprentissages chez 643 enseignants de l'Université de Montréal » faisait ressortir que près de 75% d'entre eux utilisent la même méthode depuis de nombreuses années, soit l'examen final écrit. D'autres méthodes, comme les travaux pratiques, l'évaluation formative, l'étude de cas ou l'évaluation par les pairs, sont soulignées par Laurier qui mentionne que seulement 2% utilisent le dossier d'apprentissage ou portfolio qui vise davantage une évaluation formative. Les résultats sont présentés au tableau suivant :

Tableau 2: Les modalités d'évaluation issues de la recherche de Blais et Laurier (1997)

Modalités d'évaluation	%
Examen final écrit (sur place)	73 %
Examen intra écrit	56 %
Devoir (exercice, problème, résumé)	44 %
Travail de recherche	29 %
Exposé par les étudiants	20 %
Examen oral	20%

Travail en classe	16 %
Projet	14 %
Rapport de laboratoire ou d'observation	12 %
Dossier d'apprentissage	2%

Les modalités d'évaluation identifiées dans ce tableau sont celles qui se retrouvent régulièrement aujourd'hui dans les plans de cours. Elles nous renseignent peu sur les tâches demandées et les ressources que l'étudiant doit mobiliser. Pourtant, la tendance actuelle révèle un grand intérêt pour le domaine de l'évaluation des compétences avec l'adoption notamment, d'instruments et de stratégies d'évaluation qualitative.

Le choix de la compétence 5 (*Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*) se justifie par la place de plus en plus importante qu'occupe l'évaluation en enseignement. L'importance de l'évaluation n'est plus à démontrer dans le processus enseignement/apprentissage. Enseigner ne se limite pas à transmettre le savoir ou à accompagner l'acquisition de savoir, mais implique d'être en mesure de déceler les forces et faiblesses de ses élèves, de les communiquer et d'y apporter des remédiations. L'évaluation est au cœur même de l'acte pédagogique (Richard, 2004). Cependant l'évaluation n'est pas aisée pour des enseignants qui doivent évaluer des compétences qui par définition sont complexes (Figari et Mottier-Lopez, 2006). C'est pour cette raison que la compétence à évaluer est fondamentale pour toute personne qui embrasse le métier d'enseignement. La compétence 5 est essentielle dans le dispositif de formation des enseignants au BEPEP. Cette importance se traduit par le fait qu'elle est transversale à plusieurs cours et par la place qu'elle occupe dans le programme de formation des enseignants. De plus, l'avènement de l'approche par compétences est venu enrichir les pratiques et les instruments pour rendre compte de la complexité de la compétence à évaluer.

1.6 But et pertinence de la recherche

Puisque l'Université de Montréal est dans un processus de refonte de ses programmes dans une approche intégrée, cette recherche permettra de voir dans quelle mesure l'université de Montréal a adopté et adapté le référentiel de compétences des enseignants. Elle conduira à faire les constats sur la cohérence et l'opérationnalisation des différents documents (Plan de cours cadres et plan de cours spécifiques) afin de voir la façon dont la compétence 5 est évaluée. Cela permettra de repérer là où se situe l'étudiant au terme de sa formation, à connaître son profil de sortie d'enseignant évaluateur une fois sa formation terminée.

Notre recherche vise à examiner la prise en compte de la compétence cinq dans les cours offerts au programme du BEPEP de l'Université de Montréal telle que déclinée dans le référentiel de compétences. Elle permettra de documenter la logique des dispositifs mis en place dans une faculté professionnelle concernée par la prise en compte des prescriptions ministérielles quant au développement et à l'évaluation des compétences dans une approche-programme. Elle tentera de relever les relations dans les dispositifs et la prise en compte ou non des principes dans les documents produits par le CFIM.

1.6.1 Pertinence scientifique

En ce qui concerne l'opérationnalisation du référentiel de compétence, nous nous inspirons du travail de Laurier, (2006) qui a présenté le développement du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université de Montréal. Notre étude va en profondeur en montrant les différentes étapes de l'adoption de la réforme et en détaillant l'opérationnalisation du référentiel en général et de la compétence à évaluer en particulier. Elle permettra d'apporter une contribution au domaine de la mesure et de l'évaluation afin de pallier l'insuffisance de la documentation sur ce sujet.

1.6.2 Pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche est ultimement liée aux apports que les finissants du baccalauréat des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal apportent à la société. La recherche permet de faire le portrait de la mise en place de la réforme afin d'apporter des ajustements à la lumière des constats qui seront établis. En effet, la cohérence recherchée dans les programmes en relation avec les dispositifs semble importante dans la bonification de la qualité de la formation reçue et conséquemment le professionnalisme des diplômés.

Les enjeux liés à la formation professionnalisante des enseignants sont aussi nombreux que complexes du fait probablement de la particularité du secteur de l'éducation, en se basant sur un savoir qui évolue à une vitesse telle que les acteurs dans ce domaine se doivent de mettre à jour leurs compétences. Aussi la tendance actuelle axée sur une approche programme dans le cadre de la formation au BEPEP semble une tentative de prise en compte de ces enjeux dont l'acte premier consiste en une cohérence autour du dispositif mis en place.

Ce faisant notre cadre conceptuel, au prochain chapitre, tentera de revisiter les concepts clés en relation avec les prescriptions de la compétence 5 du référentiel de formation des enseignants

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Le contexte de cette recherche s'inscrit dans la mouvance des réformes des curricula prescrites par les autorités nationales, le ministère de l'éducation, dans le système d'éducation et de la formation québécois. Les réformes qui nous concernent sont celles menées dans les programmes de formation des maîtres dans les 12 universités québécoises qui visent la professionnalisation du travail de l'enseignant par l'adoption d'une approche par compétences dans la mise en place d'une approche-programme.

C'est ainsi que nous tenterons en premier lieu de caractériser le changement apporté par l'obligation d'adopter un référentiel de compétences dans la formation universitaire, puis nous mettrons l'accent sur le concept de profession et de développement professionnel que nous relierons à l'avènement des référentiels de compétences, et spécifiquement dans le domaine de la formation en enseignement. En deuxième lieu, le concept de compétence professionnelle sera développé en mettant en lumière ses dimensions, ses caractéristiques et son évaluation. Puis, nous examinerons l'approche programme et nous ferons une incursion sur la nature, la fonction et les caractéristiques des types de plans de cours, ce qui nous conduira à identifier leur portée et leurs limites. Par la suite, nous décrirons l'instrumentation utilisée ainsi que la façon dont les universités ont traité l'évaluation de ces compétences à travers des recherches empiriques. Finalement, nous revisiterons le référentiel adopté par le CFIM de l'UdeM en focalisant notre regard sur la façon dont le programme de BEPEP a adapté le cheminement des étudiants en balisant les plans de cours cadres. Nous insisterons alors sur la façon d'évaluer la compétence 5 au cœur de notre objet, c'est-à-dire la façon d'évaluer la compétence à évaluer. Nous concluons ce chapitre par l'énonciation de nos questions spécifiques de recherche.

2.1 Les changements enjoint par la réforme

Les changements engendrés par la réforme de la formation des enseignants dans les obligations des institutions universitaires sont nombreux. Pour mieux comprendre les enjeux de cette réforme, la clarification du concept de changement et de réforme s'avère nécessaire. Au sens général on peut dire qu'une réforme est un changement radical ou important réalisé en vue d'une amélioration (Larousse 2001). Cette définition entre en droite ligne avec la réforme qui a vu la mise en place du référentiel de compétences. Pour Rocher (2011), une réforme peut être définie « comme un changement plus lent, plus étalé dans le temps, inspiré par une intention de modifier des choses d'une manière graduelle, dans une certaine

continuité avec la situation présente qu'on veut tout de même améliorer, mais à l'intérieur de la légalité existante» (p.11).

La réforme dont parle notre étude est appelée top-down, c'est-à-dire qu'elle est décidée par les hautes instances, qu'elle vient d'en haut. Rocher (2001) le traduit en ces termes «Toute réforme qui vient d'en haut prend appui sur une légitimité du type juridique» (p. 23). Ce qui fait que les destinataires de cette réforme doivent l'exécuter.

Pour Legendre (2002), la réforme apporte «un cadre de changements, constitué d'une pluralité d'innovations, pour apporter des rénovations partielles au système de l'éducation dans le but de l'améliorer et d'obtenir de meilleurs résultats» (p. 61). Lafortune(2006) ajoute que les changements sont courants en éducation et que beaucoup de pays les vivent. Déjà, en 1994, Bélanger définissait le changement comme « le passage d'une situation actuelle, jugée inadéquate, à une autre considérée comme étant plus adaptée, qui répond mieux aux exigences du milieu ou aux nouvelles aspirations des personnes concernées» (p. 357). Cette définition reflète l'essence même des réformes qui interviennent dans le domaine de l'éducation. Les définitions de réforme et de changement partagent l'idée d'une adaptation à une situation nouvelle qui est voulue et souhaitée. Les changements vus sous cet angle appellent des modifications dans les pratiques en vigueur, dans les habitudes professionnelles, ce qui peut amener à certaines résistances de la part des acteurs concernés.

Les résultats préliminaires de l'étude de Gauthier et Bidjang, (2009) réalisée au Québec auprès de 386 formateurs des maîtres (126 superviseurs de stage, 154 chargés de cours et 106 professeurs) attestent de la difficulté à mettre en place des changements. Cette étude a été accomplie à l'aide d'un questionnaire électronique avec des questions à choix multiples et des entretiens téléphoniques basés sur des questions ouvertes. Les résultats de l'étude montrent que la majorité des formateurs est favorable à l'approche par compétences (80.6%), mais seul 34,5 % ont déclaré avoir effectué des changements pour s'adapter aux exigences nouvelles. Pour palier aux résistances et encourager la participation des différents acteurs, des structures comme le CAPFE accompagnent les institutions en les incitant à apporter les modifications nécessaires pour répondre aux orientations ministérielles. On peut observer également que les changements apportés à cette dernière réforme de 2001 ont renforcé la professionnalisation du secteur enseignant, mais aussi structuré la formation des maîtres dans les universités québécoises.

Cependant, la traduction des orientations ministérielles n'est pas aisée, c'est ce que montre l'étude de Desjardins et Dezutter (2009) qui vise à examiner comment les institutions et leurs

acteurs ont ajusté leurs programmes afin de répondre au développement des compétences à la suite de la réforme de 2001. À partir de données disponibles sur le WEB, les auteurs ont analysé les programmes des 12 universités québécoises pour voir les ajustements apportés suite à cette réforme. Ils ont analysé les descripteurs des cours qui y sont offerts. Il ressort de cette étude que dans certaines universités la démarche est toujours un peu traditionnelle. Cependant certains cours visant le développement professionnel s'inscrivent dans une visée intégratrice comme le recommande le référentiel. Ce sont des cours qui n'étaient pas présents dans les programmes traditionnels et qui participent à l'intégration des apprentissages. Les résultats font ressortir aussi une très grande marge de manœuvre des universités dans les orientations et l'organisation de leur programme de formation. Cela apparaît plus dans le poids de chaque cours dans le programme en termes de crédits alloués que dans les types de cours. Par exemple un même intitulé de cours peut compter trois crédits dans une université et un crédit dans une autre. En définitive l'étude montre l'adoption d'une forme assez proche des traditions académiques universitaires, c'est-à-dire une fragmentation de la formation dans certaines universités, ce qui va à l'encontre des prescriptions. Pour éviter ces écarts, un changement de pratique doit accompagner la réforme pour que l'approche par compétences soit bien en place afin de déboucher à la professionnalisation (Chauvigné et Coulet, 2010).

2.2 De la question de la professionnalisation de l'enseignement

Le concept de professionnalisation est au cœur même des changements apportés et mérite ainsi d'être clarifié. Afin de mieux cerner ce concept, il s'agira dans un premier temps de définir l'exercice de la profession enseignante puis d'établir les liens avec la formation et le développement professionnel tel que mis en place dans les programmes universitaires des facultés professionnelles.

2.2.1 L'exercice de la profession enseignante

Une profession se caractérise par une activité intellectuelle acquise au cours de longues années d'études qui, dans la pratique, impose une grande responsabilité (Anadon, 1992). De ce fait, considérer comme professionnel celui qui n'est pas détenteur d'une formation spécialisée acquise en milieu universitaire, pose problème pour Anadon. Au regard de la formation offerte aux étudiants en enseignement au Québec, nous pouvons dire que cela rejoint l'idée de profession. Car comme le souligne Trousson (1992), un enseignant professionnel est avant tout un spécialiste qui est capable de faire preuve d'une expertise dans des situations variées auxquelles il est confronté. Un professionnel doit disposer d'une autonomie dans son travail compte tenu de ses responsabilités. Toutefois, l'enseignant reste

un fonctionnaire qui doit respecter une grille horaire, des tâches à accomplir bien réglementées (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 1999). Il est alors limité dans ses actions par les dispositions réglementaires qui encadrent l'exercice de sa profession. On peut se demander si cette limite réglementaire est compatible avec le caractère professionnel de son travail. Il faut simplement retenir que les encadrements légaux qui réglementent l'exercice de la profession sont des balises permettant de se conformer à la vision, aux finalités et aux orientations prescrites par le pouvoir politique. Le travailleur peut s'y mouvoir sans que son caractère professionnel ne soit remis en cause. L'exercice d'une profession implique alors une activité qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce. C'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive. Le professionnel est alors « une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, possédant donc une maîtrise de l'activité » (Altet, 1994, p. 20). Au Québec, contrairement en Ontario et dans d'autres pays, la profession enseignante n'est pas réglementée par un ordre professionnel. Ce sont les ententes entre les syndicats et le gouvernement qui légifèrent l'exercice de la profession enseignante.

2.2.2 La formation et le développement professionnel

Le terme de professionnalisation qui renvoie à la professionnalité a aujourd'hui un intérêt certain dans les milieux de l'éducation et de la formation. Cet intérêt se justifie, d'une part, par l'évolution du monde du travail et, d'autre part, par les nouvelles exigences de la profession enseignante (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2000). La professionnalisation englobe non seulement l'idée du développement, mais aussi celle de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Elle est de plus en plus utilisée dans le domaine de l'éducation et de la formation et est définie par Barbier (2005) comme « un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités » (p 126). Ce qui implique, selon Perrenoud (2001), une formation non seulement théorique, mais aussi pratique et solide, car, pour lui, l'utilité d'une formation repose sur son caractère transposable dans la pratique. C'est ce qui fait que lorsqu'on parle de professionnalisation, les compétences et les connaissances ne s'excluent pas, mais au contraire sont complémentaires (Diabaté, 2013). Certes la connaissance peut exister sans compétence, mais le contraire n'est pas envisageable, car être compétent sous-entend l'acquisition de connaissances et la capacité de les mobiliser dans un cadre dynamique.

Bourdoncle (2005) est du même avis et soutient que la professionnalisation désigne le chemin par lequel la formation est orientée vers l'exercice de la profession. Dans ce sens, elle renvoie à ce que l'on peut appeler la spécialisation du savoir par le biais d'une formation de haut niveau (Wittorski, 2008). Il s'agit d'orienter la formation vers la finalité du métier. De ce fait, elle va au-delà des savoirs acquis par l'expérience ou savoirs empiriques (Brémaud, 2008). Ce qui veut dire que le but de la formation professionnelle est de préparer les étudiants à l'exercice d'un métier. C'est dans ce sens que Bourdoncle (2002) définit la formation professionnalisante comme celle qui conduit de façon explicite à l'exercice d'une profession reconnue. Dans cette définition, il y a l'idée de savoir, savoir-faire et savoir être. Pour Barbier (1996) la professionnalité est « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (p. 53). Cette définition rejoint celle de Bourdoncle, mais elle va plus loin en intégrant le concept de compétence qui renvoie à ce que Thierry (2008) appelle « l'expertise professionnelle des enseignants » (p. 31). Cette expertise est fondée sur la maîtrise des compétences qui est un gage d'efficacité. Elle implique l'application de techniques et de règles, c'est-à-dire des savoirs rationnels. Toutes les mesures combinées aux recherches récentes en éducation témoignent, selon Tardif (2006), d'une volonté de professionnaliser l'enseignement au même titre que les professions libérales.

Toutefois il faut dire que la professionnalité est instable et cela est lié au fait qu'elle est toujours en construction. Elle se construit au fur et à mesure dans l'acte de travail (Thierry, 2008). On retrouve ici l'idée d'adaptation aux situations que l'on rencontre dans l'exercice de la profession. Il s'agit du développement et de la construction des compétences qui sont nécessaires à l'exercice de la profession (MEQ, 2001). Dans les universités québécoises, ce changement de paradigme vers une formation plus professionnalisante s'est concrétisé à partir du référentiel de compétences prescrit par le gouvernement. *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles (2001)* qui a été présenté dans le chapitre précédent. La professionnalisation n'est pas le fait du seul domaine de l'éducation. En effet, dans plusieurs professions libérales et celles du domaine de la santé notamment, des référentiels de compétences ont été élaborés à la même époque. Ce concept de référentiel mérite donc que nous nous y attardions.

2.3 Le concept de référentiel

Le mot référentiel est dérivé du latin *referens* qui veut dire « renvoyer à » (Figari 1999). Ce concept, utilisé dans plusieurs domaines et spécialités (Tardif, 2006) était déjà utilisé en

physique, linguistique ou informatique (Cros et Raisky, 2010). Pour Aubret et Gilbert (2013), il constitue une liste de références dont les contenus correspondent à la description d'un emploi, d'une formation et des conditions requises d'une formation. Cette définition montre que ce concept s'applique à divers domaines. Le référentiel est entré dans le monde éducatif ces trente dernières années et est considéré par Perrenoud (1998) comme la base de tout programme de formation en ce sens qu'il matérialise la description précise des pratiques professionnelles. Il décrit ce qu'un étudiant doit acquérir comme compétences pour exercer le métier auquel il est formé. C'est dans ce sens que Legendre et David (2012) considèrent que le référentiel est lié à l'exercice d'une profession et est porteur d'une vision de la professionnalité vu qu'il fixe les objectifs d'une formation professionnelle. La profession enseignante n'est pas en reste, car depuis plus d'une décennie un référentiel a été mis en place dans les facultés de formation des maîtres.

2.3.1 Les travaux de Paquay

Plusieurs pays occidentaux ont élaboré un référentiel ou socle de compétences pour l'organisation de la formation des enseignants. Selon Lessard et Meirieu, (2008), ces référentiels ont tous le souci d'une bonne orientation de la formation. La figure 2 constitue la roue de Paquay élaborée en 1994 qui définit le métier d'enseignant à partir de 6 paradigmes et 12 compétences.

Pour Paquay il faut être:

1. Un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs.
2. Un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques.
3. Un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés.
4. Un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé.
5. Un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes.
6. Une « personne » en relation et en développement de soi.

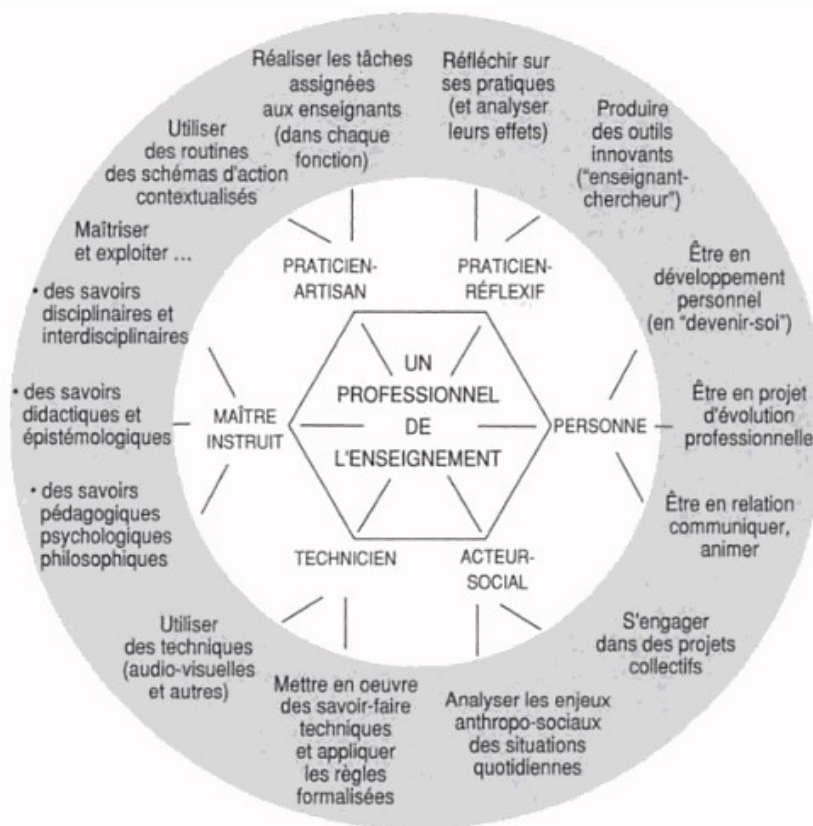


Figure 2: La roue de Paquay (2001)

Dans un souci de professionnalisation, dans beaucoup de secteurs, et de plus en plus, le référentiel de compétences constitue le socle sur lequel s'appuie l'enseignement et la formation (OIF, 2008). De ce fait l'opérationnalisation du référentiel doit obéir à l'esprit même de sa mise en place. Les compétences inscrites dans le référentiel sont celles qui doivent être développées et évaluées tout au long du cursus de l'étudiant en formation professionnelle. Qu'en est-il du concept de compétence lié à celui de compétences professionnelles, dans le contexte des référentiels de compétences dans la formation des maîtres ? Aborder le concept de compétence professionnelle en formation des enseignants nécessite un détour sur la définition du concept de compétence, de façon générale. Pour Louis, (1999),

« la compétence est différente selon qu'il s'agit d'élèves du primaire et du secondaire, ou d'étudiants qui suivent une formation menant à une profession (futurs enseignants, futurs médecins, etc.). Dans ce dernier cas, on parlera de compétence professionnelle en faisant référence à la réalité de l'exercice de la profession. (p.23)»

Partant de là, la définition de la compétence sera clarifiée avant d'aborder ses caractéristiques.

2.3.1 Définition du concept de compétence

C'est à la fin des années 1980 que la notion de compétence a fait son entrée dans les curricula de formation (Dolz et Ollagnier, 2002). Elle peut se définir comme « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoir, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches » (Becker, 2002 cité par Durand et Chouinard, 2006, p. 35). Cette définition peut être comprise comme une conduite stratégique qui s'appuie sur une mobilisation de différentes ressources pour s'adapter aux différentes situations que l'on rencontre (MELS, 2005). Elle est aussi « 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: 22). Pour Perrenoud « une compétence est un savoir à mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité à mobiliser un ensemble de ressources -savoir, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'actions, outil, attitudes- pour faire face à des situations complexes et inédites» (2001, p.33). Pour lui, ce n'est pas l'enrichissement de la palette de ressources qui fait les compétences, leur développement étant assujéti à la capacité d'intégration, à la mise en synergie de ces ressources en situation. Il s'agit là de tout un processus qui s'apprend.

Au regard de ces définitions, nous pouvons dire que la compétence renvoie à un double aspect : un ensemble de ressources et la capacité à s'en servir. C'est la combinaison de ces ressources qui est l'essence même de la compétence. Elle dépasse la juxtaposition de connaissances ou d'habiletés et met en exergue trois éléments qu'il est nécessaire de retenir : le savoir agir, les ressources et la tâche. Pour le MEQ (2001), une compétence

« se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (p. 45).

2.3.2 Les caractéristiques de la compétence

Les auteurs comme Roegiers (2010), Scallon, (2004), Tardif (2006), et Legendre, (2004) entre autres reconnaissent un certain nombre de caractères communs de la compétence. Ceux-ci sont décrits dans le tableau 3 :

Tableau 3: Caractéristiques de la compétence

Types de caractère	Caractéristiques
Intégrateur	Ce caractère renvoie aux multitudes de ressources de nature variée qu'il faut mobiliser. Il constitue la première caractéristique importante de toute compétence. Selon Tardif, (2006) «toute compétence intègre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être». (p. 28).
Combinatoire	Il renvoie à l'orchestration différenciée que l'on fait des ressources mobilisées. Il faut savoir combiner à bon escient les différentes ressources pour prétendre être compétent.
Développemental	Une compétence se développe tout au long de la vie. Le développement d'une compétence n'est jamais achevé. Pour être compétent, il faut réactualiser ses savoirs continuellement.
Contextuel	Il est lié au sens que l'apprenant donne à ses apprentissages donc à la signifiante. Il est en relation avec l'environnement de l'apprenant et permet de rendre la tâche en adéquation avec son vécu, ses centres d'intérêt.
Évolutif	Il renvoie à une adaptation continue des ressources à la tâche demandée du fait du caractère évolutif des connaissances (Tardif, 2006).

2.3.3 Les compétences professionnelles des enseignants

La formation professionnelle a pour but de doter les apprenants de compétences en lien avec leur profession future. Selon Perrin-Glorian, (2010) :

«Une formation professionnelle universitaire des maîtres, c'est une formation qui apporte aux enseignants des connaissances et des savoirs utiles pour l'exercice de leur profession, mais aussi des savoirs vivants qui peuvent évoluer et s'enrichir au fil des problèmes professionnels qu'ils permettent de résoudre» (p, 44).

Quant à la compétence professionnelle, elle est définie comme « une capacité de mobiliser à bon escient, en temps utile, de multiples ressources dont des savoirs théoriques, professionnels et expérientiels dans des situations de travail » (Perrenoud, 1998, p. 17). Cette définition rejoint celle de Legendre (2006) pour qui la compétence est la capacité qu'a l'individu d'accomplir des tâches complexes que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession. Elle s'observe à partir de l'accomplissement satisfaisant d'une variété de tâches et de rôles professionnels.

Pour ce qui est des compétences professionnelles, Gauthier (1997) souligne qu'il est nécessaire qu'il y ait l'existence d'un ensemble de savoirs dans lequel l'enseignant puise pour faire face à des situations professionnelles. Altet (1994) rejoint l'idée de Gauthier (1997),

mais y ajoute les savoirs didactiques et pédagogiques qui permettent d'élaborer non seulement les contenus à enseigner, mais aussi la manière de les gérer en classe. Il les traduit en termes de construction de schèmes de perception, permettant la mobilisation consciente de toutes les composantes de la compétence dans l'exercice de son métier. Les compétences de l'enseignant supposent alors qu'il soit capable de faire des va-et-vient entre les savoirs nécessaires à un bon enseignement qu'il doit combiner à une bonne capacité d'adaptation. Pour Paquay (2002), la compétence professionnelle d'un enseignant requiert une formation qui permet un travail d'interaction en situation pédagogique, contextualisée et finalisée. Il faut dire que la finalité de la formation des futurs enseignants est de construire et de développer des compétences professionnelles utiles à la pratique enseignante (Mrayeh, 2010).

Toutefois il faut reconnaître qu'il peut y avoir une différence de niveau de compétence entre un enseignant débutant et un autre expérimenté, car les compétences se développent dans le temps, elles ne seront véritablement maîtrisées que progressivement au cours de la carrière par l'expérience selon le MEQ (2001). C'est pourquoi certains auteurs soutiennent que les compétences ne s'enseignent pas, mais se construisent (Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2000). Le déploiement d'une compétence s'opérationnalise à plusieurs niveaux de complexité : d'abord on retrouve les composantes ou éléments de compétences, ensuite les manifestations observables qui peuvent prendre la forme de critères d'évaluation puis d'indicateurs.

2.3.4 Les composantes de la compétence

La compétence exige la mobilisation cyclique et répétée, dans des contextes de plus en plus complexes, d'un processus qui sollicite simultanément toutes les composantes de la compétence. Les composantes constituent ainsi le procédé généralement mis en œuvre pour faire face à une situation donnée. Pour Le Boterf (2004) la compétence se déploie en plusieurs composantes qui la rendent unique et complexe. Il s'agit du savoir agir, des ressources et des tâches.

Le savoir agir renvoie à l'ensemble de ressources internes nécessaires dont dispose l'apprenant pour la réalisation d'une tâche. C'est aussi la capacité de recourir aux acquis en cours de formation et à ceux de la vie courante. Il faut alors savoir combiner un ensemble de ressources pertinentes pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice afin de produire des résultats satisfaisants (Le Boterf, 2004). Le savoir agir est souvent considéré comme synonyme de

savoir-faire, mais Lasnier (2000) insiste sur le fait que le savoir-faire pour être efficace doit se développer dans l'action.

Les ressources se caractérisent en deux types: les ressources internes qui sont propres à l'acteur comme ses connaissances, ses habiletés, ses valeurs, son identité, sa posture tandis que les ressources externes doivent être mobilisées dans l'environnement, comme des outils informatiques, des banques de données ou d'autres acteurs. Toutefois, pour Le Boterf (2009), « il ne suffit pas seulement de posséder des ressources encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans un contexte particulier », soit la tâche, (p16).

La tâche renvoie à l'activité, à la production attendue. Elle peut être manuelle ou intellectuelle. Elle est incontournable, car c'est elle qui permet d'évaluer la compétence requise. La tâche doit « être signifiante pour les élèves tout en permettant de révéler la compétence visée » (Scallon, 2004, p. 117). Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants la tâche doit concourir à la réalisation d'une activité professionnelle comme par exemple évaluer une production d'élève. La tâche est essentielle aux yeux de certains auteurs comme Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) pour qui « une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche » (p.14).

2.3.5 Les manifestations observables

Dans un souci d'élaborer une planification de formation cohérente, une traduction des compétences du référentiel s'impose afin de les rendre opérationnelles. Il faut souligner que les compétences ne sont pas directement observables et il est nécessaire de les rendre opérationnelle (Albir, 2008). C'est à partir du classement des compétences qu'il est possible de distinguer les manifestations observables de chacune des composantes ou éléments de la compétence. Pour Roegiers (2004) ces manifestations « sont de l'ordre de l'observable en situation, étant une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère » p.78. Certes les appellations changent (indicateurs, manifestations observable ou éléments de compétences) mais ils ont tous pour fonction de mettre en place des critères d'évaluation. Ces derniers font référence à que l'on attend d'une production car ils permettent de juger sa qualité.

2.3.6 Les critères d'évaluation et indicateurs

Pour Lasnier (2000), les indicateurs de compétences peuvent être définis comme des éléments qui sont observables et qui servent de support pour l'évaluation et pour lesquelles un niveau de maîtrise est défini. Cette définition rejoint celle de Laurier et Lussier (2001), qui les définissent comme des « éléments de performances observables illustrant de façon typique la maîtrise d'un niveau de compétence donné » p 163. Pour chaque manifestation, des indicateurs sont spécifiés afin de pouvoir mettre en place des critères pour caractériser les différents niveaux de maîtrises. Les critères quant à eux renvoient à la qualité ou à la norme qui permet à l'évaluateur de porter un jugement (Legendre, 2005) c'est-à-dire à ce que l'on attend de l'étudiant dans un cours et de sa prestation en stage. Il est nécessaire de faire une distinction entre indicateurs ou manifestations observables et critères et Roegiers le traduit en ces termes « les indicateurs sont toujours relatifs à une situation donnée, tandis que les critères sont relatifs à une compétence ». Pour Legendre (2005), les critères sont en quelques sortes des repères ou l'on peut faire référence pour porter un jugement ou de prendre une décision par rapport à la valeur de l'objet évaluer.

2.3.7 La compétence 5 du référentiel de compétences du MEQ

La figure 3 présente la compétence 5 du référentiel de formation des enseignants. Elle est déclinée en cinq composantes. Une des sections de cette figure indique le niveau de maîtrise attendu démontrant l'importance de l'évaluation dans le dispositif de formation. Cependant dans le référentiel il n'est pas mentionné la manière de les évaluer soit les critères d'évaluation, ce qui rend difficile l'opérationnalisation de l'évaluation. La compétence 5 : « *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* » fait partie des 12 compétences professionnelles qu'un futur enseignant doit développer au terme de sa formation (Scallon 2004). Cette compétence permet à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur la progression des élèves (MEQ 2001). L'appropriation de cette compétence permet de planifier les contenus à évaluer, de concevoir des outils permettant de collecter des informations pertinentes et suffisantes, d'interpréter ces informations et de porter un jugement sur les productions des élèves, de prendre une décision et enfin de communiquer les résultats (Durand et Chouinard, 2012; Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008). Selon Lafortune et Allal (2008), la compétence 5 renferme une composante éthique, car on retrouve l'idée de justice et d'équité dans la façon de faire l'évaluation. L'appropriation de cette compétence se manifeste chez les

étudiants par leur capacité à déceler les forces, mais aussi les points à améliorer chez les élèves.

La compétence 5 est subdivisée en 5 composantes qui sont les suivantes :

- La composante 1 : «En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages» (...)
 - La composante 2 : « Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences »(...)
 - La composante 3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences »(....)
 - La composante 4 : « Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences» (...)
 - La composante 5 : « Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation ».
- (MEQ, 2001, p.91-94)

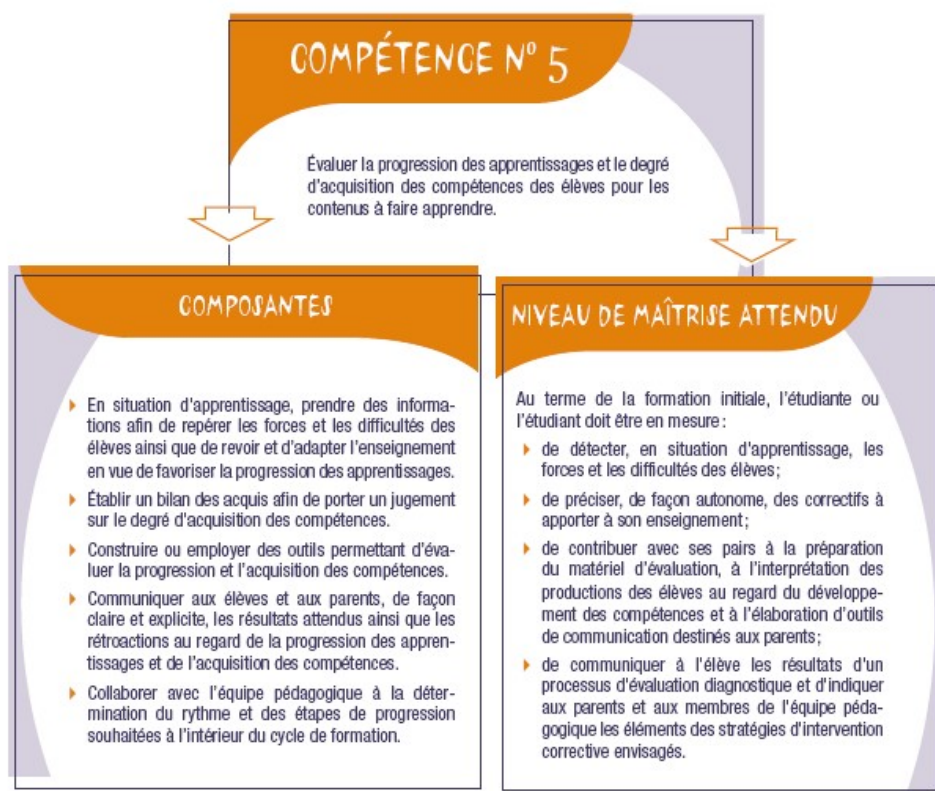


Figure 3: La compétence 5 du référentiel de compétences des enseignants du Québec
Source : MEQ, 2001 p.145)

Comme il a été mentionné précédemment, on ne retrouve pas de critères d'évaluation dans le référentiel de compétence élaboré par le MEQ. Pourtant l'évaluation des compétences professionnelles joue un rôle essentiel dans la formation des futurs enseignants puisque les sortants de ces facultés sont opérationnels dès la fin de leur formation. En plus il y a selon le CSE (2004) la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner c'est-à-dire qu'une fois sorti de l'université le nouveau enseignant ne passe pas un examen pour être recruté. Seulement il y a une nécessité d'initier les enseignants débutants, il faut leur offrir un appui professionnel pendant leur première année dans un souci de faciliter leur passage en temps plein (Jorro et Pana-Martin, 2012). Comment alors s'orienter dans une évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ?

2.4 L'évaluation des compétences

La problématique de l'évaluation des compétences appelle de nos jours à des questionnements et des réflexions vue l'importance de son impact dans le cheminement des futurs enseignants (Fauve-Bonet 2010). Elle est un élément clé de tout programme de formation selon Scallon (2004), elle permet de prendre une décision (Durand et Chouinard 2012). Pour Vandenschrich évaluer les compétences des étudiants consiste à apprécier ce qu'ils seront capables de faire, de refaire ou de créer une fois qu'ils sortent de formation. Cette définition renferme l'idée de progression dans le temps car la compétence est progressive et s'acquière avec le temps. Elle fournit les éléments formatifs et sommatifs de la réussite de l'apprenant en analysant la performance à partir de critères définis. Tardif (2006), quant à lui donne cette définition qui nous semble la plus complète en ce sens qu'elle met l'accent sur la démarche d'évaluation :

« L'évaluation des compétences est un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte : du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant; de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre et de l'entendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise. (Tardif, 2006, p. 104)

Au niveau du parcours de formation des enseignants la question de l'évaluation est posée de deux façons différentes selon Aubret et Gilbert (2003). Une première formative qui concerne toutes les évaluations en cours de formation et une autre sommative qui a pour objet de sanctionner les acquis et délivrer les diplômes. Elle doit prendre en compte la façon dont les savoirs sont acquis et les savoir-faire développés dans la pratique. C'est pourquoi l'évaluation

se fait aussi bien au moment des cours théoriques que lors des stages car il ne s'agit pas seulement d'avoir des connaissances et des habiletés mais il faut savoir les utiliser dans la pratique.

L'évaluation des compétences professionnelles est l'une des principales préoccupations des intervenants universitaires en formation professionnelle (Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008). Cependant elle n'est pas aisée, car l'absence de consensus sur la définition du concept de compétence rend difficile les modalités d'évaluation des compétences des étudiants (Tardif, 2006). Selon De Ketele (2006), ce concept très utilisé dans le milieu de l'éducation et de la formation mérite d'être clarifié. C'est pourquoi Dolz et Ollagnier (2002) considèrent la compétence en éducation comme une énigme. Aussi, le caractère évolutif combiné à l'interdisciplinarité du concept de compétence rend difficile son évaluation (Bélaïr, Lebel, Sorin, Roy et Lafortune, 2010). Pour Legendre (2007) la difficulté réside dans le fait que certains enseignants ont du mal à se faire une idée claire des compétences à évaluer. L'autre problème est lié à l'absence d'un modèle préétabli proposé permettant d'évaluer les compétences (Scallon, 2004). Ce qui fait qu'il revient à chaque enseignant de concevoir ses outils d'évaluation.

La réforme qui suggère une formation par compétences, appelle à des changements qui peuvent avoir un impact sur toutes les tâches de l'enseignant (Leduc, Blais et Raïche, 2012). Cette situation n'épargne pas aussi l'évaluation qui est recadrée par les nouvelles orientations ministérielles. L'évaluation par compétences appelle à une instrumentation rigoureuse, cohérente et transparente (Durand et Loye, 2014). Cela suppose l'utilisation d'instruments permettant d'exprimer le développement des compétences et d'attester l'atteinte du profil attendu (CAPFE, 2007). Il faut désormais une cohérence des outils avec les tâches complexes et des critères d'évaluation explicites (Mayer 1992 cité par Dorval 2010). Les instruments d'évaluation se présentent sous différentes formes dépendamment de la compétence que l'évaluateur veut évaluer. Cependant, définir l'instrumentation utilisée en éducation n'est pas aisé, car elle n'est toujours choisie de la même façon et peut être inter changée avec le mot outil dans le champ de l'éducation (Baillat, De Ketele, Paquay et Thélot, 2008).

C'est pourquoi, il est nécessaire de s'intéresser aux instruments qui ont un rôle essentiel pour l'évaluation des compétences. Dans cette partie il est question de présenter quelques outils qui permettent la prise d'informations et l'interprétation des compétences professionnelles. Il s'agit notamment de la situation de compétence, de l'auto-évaluation et du portfolio, de l'observation par la vidéo, du journal de bord, des grilles descriptives et des grilles d'observation.

Dans l'optique d'une approche par compétences, évaluer les apprentissages revient à proposer une ou des situations complexes qui appartiennent à une famille de situations définie par la compétence. Ce qui nécessite, de la part de l'étudiant, une production elle-même complexe pour résoudre la situation (De Ketele et Gérard 2005).

2.4.1 La situation de compétence

La compétence n'est pas directement observable. Ce sont ses manifestations qui sont observées en situation. Ces situations sont généralement des tâches complexes que l'étudiant est invité à résoudre (Scallon, 2004). Elle donne à l'apprenant une occasion de faire preuve d'autonomie dans ses choix de stratégies et de ressources à mobiliser. Dès lors, ces situations d'évaluation doivent être ouvertes, permettre des approches différentes et des solutions diverses (Beckers et coll., 2012). Elles doivent également, selon plusieurs auteurs comme Scallon (2004), Roegiers (2006) et Durand et Ducharme (2014) remplir certaines caractéristiques dont la complexité, la signifiante, l'authenticité et la conformité. C'est ainsi que l'on visera à proposer des situations qui permettent aux étudiants de démontrer le développement de leur compétence. Ainsi pour Le Boterf (2006) il ne s'agit pas seulement du « savoir agir » mais du « pouvoir agir » c'est -à-dire de situations proposées qui donnent les conditions nécessaires pour mettre en œuvre une ou plusieurs compétences.

2.4.2. Le portfolio

Un portfolio est une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant, qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage (Kubiszyn et Borich, 2000 cités par Durand et Chouinard, 2012). Forgette-Giroux et Simon (1998) présentent le portfolio comme « un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive » (p.86). Scallon (2003), le considère comme « un outil pour stimuler et développer la capacité de l'élève de s'autoévaluer et la capacité de prendre conscience de ses difficultés, de ses succès, de ses apprentissages et de ses progrès » (p. 4). C'est une sorte de guide mémoire qui est un outil d'auto-évaluation par excellence. Il peut être utilisé comme soutien au processus d'apprentissage, il est alors appelé dossier d'apprentissage, mais aussi comme un instrument d'évaluation. Portelance et Lévesque (2003) considèrent le portfolio comme un instrument d'évaluation des compétences qui permet à l'apprenant de réfléchir sur son cheminement professionnel.

Le portfolio professionnel permet d'évaluer la qualité, mais aussi la progression de l'étudiant au cours de sa formation. Il permet de matérialiser l'ensemble des productions qui doivent révéler le parcours suivi par un étudiant dans le développement d'une compétence. Le portfolio peut alors être considéré comme un recueil des traces de l'apprentissage et des progrès effectués par l'apprenant. Il favorise l'autonomie des étudiants en les incitant à concevoir, à organiser et à consulter le fruit de leur apprentissage. Leurs enseignants trouveront un outil d'évaluation parfaitement adapté à l'approche par compétences. Il est considéré comme un instrument privilégié d'autoévaluation, car il permet à l'étudiant de choisir les travaux qu'il juge plus pertinents. Ce qui le rend plus actif et l'amène à mieux connaître ses possibilités. Sous ce rapport, il se présente comme un instrument d'évaluation formative par excellence. Au niveau universitaire, le portfolio est vu comme un moyen de renouveler les pratiques d'évaluation pour les faire coïncider avec un enseignement orienté vers le développement de compétences professionnelles (Barth, 2004). C'est ce que démontre l'étude de Daigle (2013) qui a pour objectif d'implanter le portfolio comme un outil de développement et d'évaluation de compétences des étudiants dans le cadre d'un cours en soins critiques en sciences infirmières. Cette étude s'est faite en deux phases, une première qui correspond à l'implantation et une seconde qui consiste à l'évaluation de cette première phase. Pour ce faire, plusieurs outils ont été utilisés à savoir des questionnaires, des entrevues, mais aussi l'observation. Les résultats de l'étude démontrent que le portfolio comme outil d'évaluation contribue à réduire le stress relié aux autres stratégies d'évaluation comme les examens. Ce qui, à notre avis, peut faciliter l'acquisition de la compétence attendue.

Par ailleurs, les pratiques évaluatives devront permettre aux étudiants de développer leur participation à l'évaluation (Kozanitis, 2005) et pour cela le portfolio joue un rôle important. C'est le cas de l'étude menée par Runtz-Christan et Rouiller (2006) qui s'est faite à l'Université de Fribourg en Suisse. Elle veut mettre en exergue la fonction et le rôle du portfolio de compétences en formation des enseignants. À l'aide de questionnaires ouverts, d'entrevues et de documents provenant de portfolios d'étudiants inscrits en cours-séminaire de didactique général en 2003-2004 et 2004-2005, les auteurs ont recueilli la perception des étudiants sur cet instrument d'évaluation et sur leurs compétences développées. Les résultats de cette recherche montrent que la plupart des étudiants perçoivent le portfolio comme un outil au « service de leur évolution personnelle ». À l'aide du portfolio ils peuvent désormais faire face aux difficultés rencontrées dans leur pratique de futurs enseignants. Presque tous les étudiants interrogés affirment avoir développé la capacité de questionner leur pratique et de se remettre en cause en fonction de leur observation et en tirer des leçons.

2.4.3 Le journal de bord

Selon Legendre (1993), le journal de bord est « un document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes » (p. 766). Il est considéré par Daele (2000), comme un outil d'auto-évaluation et de régulation des apprentissages en cours de formation. Dans cette définition, il ressort que le journal de bord peut être utilisé comme un outil pour évaluer. Il est essentiel lors des stages en ce sens qu'il permet de noter des remarques sur l'expérience afin de matérialiser les tâches effectuées, les succès obtenus, mais aussi les difficultés rencontrées. Il permet au superviseur de voir « la capacité du stagiaire à réfléchir sur les gestes professionnels posés et les attitudes développées en salle de classe» (Boulet et Rousseau, 2002 p.72). Il constitue un excellent aide-mémoire pour se rappeler les faits saillants d'une formation. Cependant, certains ne le considèrent pas comme un outil d'évaluation efficace. C'est ce qui ressort de cette étude menée par Bouchard (2011) à l'université de Montréal. L'étude a été réalisée à la faculté des sciences infirmières avec plus ou moins 172 étudiants de deuxième et troisième année du premier cycle qui ont utilisé le journal de bord lors d'un stage. Pour ce faire, le chercheur a utilisé un formulaire avec une situation écrite suivie de questions ouvertes. Les résultats montrent que les participants considèrent le journal de bord comme un bon outil pour améliorer et enrichir leur pratique, mais ne le reconnaissent pas comme un outil d'évaluation à utiliser par les enseignants. 73% des participants ne sont pas d'accord avec l'utilisation du journal de bord pour l'évaluation à cause de son caractère personnel. Cependant, la majorité est d'accord que le journal de bord est propice à l'auto-évaluation et le suivi de leur progression.

2.4.4 La grille d'observation et la vidéo

Lors des stages en cours de formation, il est important que l'étudiant reçoive une rétroaction sur les faits à l'aide d'une grille d'observation des comportements professionnels attendus. Lorsqu'elle ne peut être utilisée en présentiel, le formateur ou superviseur peut exiger des stagiaires de capter leurs pratiques sur vidéo.

La vidéo peut intervenir dans les apprentissages professionnels des enseignants à divers moments et de multiples manières (Paquay et Wagner 2001). La rétroaction joue un rôle essentiel quand on parle d'évaluation formative. En plus, il permettra à l'étudiant de s'améliorer. La vidéo est aujourd'hui un instrument clé dans l'évaluation formative au niveau de la formation professionnelle des futurs enseignants. Elle est l'instrument par excellence d'évaluation lors des stages, car elle permet de repérer les compétences et les stratégies développées par le stagiaire. L'enregistrement vidéo est essentiel en ce sens qu'il laisse une

trace, ce qui permet une auto-évaluation différée selon Paquay et Wagner (2001). Pour Gaudin et Chaliès, (2011), c'est un moyen de prendre les traces de la complexité de la pratique de classe et de faire le lien entre la théorie de l'enseignement à l'université et le contexte réel en salle de cours. C'est pourquoi certains ne le considèrent pas comme faisant partie des curricula, mais plutôt comme une ressource qui peut être utilisée de façon spécifique pour recueillir des traces (Lefèvre, 2004).

2.4.5 Les grilles descriptives (*rubrics*)

Les grilles à échelle descriptive se présentent sous la forme de tableaux qui expliquent les critères qui permettent d'évaluer la production à travers une description des niveaux de performance attendu des étudiants (Steven et Levis ,2013). Elles jouent un rôle important dans l'évaluation des compétences et, de plus en plus, elles gagnent du terrain dans le contexte universitaire (Martin, Lefrançois, Guichard, Tapp et Arsenault, 2016). Certains les considèrent comme un des instruments les plus utilisés dans l'enseignement supérieur. De ce fait elles doivent être privilégiées dans une perspective de formation professionnelle. Elles sont composées de critères et d'une échelle d'appréciation qui permet de réaliser une correction analytique en examinant le produit, processus, le discours ou l'attitude en fonction de chaque critère d'évaluation. Elles sont très pratiques pour l'évaluation des stages en cours de formation et permettent de porter un jugement sur la qualité des travaux des étudiants (Scallon, 2004). Ces outils assurent l'équité et s'adaptent bien aux situations authentiques. Cependant leur élaboration n'est pas aisée, car elles suggèrent des aspects spécifiques sur lesquels on doit tenir compte dans leur élaboration. De plus, le poids de chaque critère dépend de plusieurs facteurs à savoir, le programme de formation, la discipline ou la compétence ciblée, de la tâche et même l'objectif d'apprentissage (Mastracci, 2011). Dans certaines grilles d'évaluation, les échelles d'appréciation descriptives peuvent être spécifiques à chacun des critères. Leur importance dans l'évaluation formative est indéniable, et ce, grâce à la précision de la rétroaction qu'elles fournissent aux étudiants. Ces grilles ont un caractère analytique qui leur permet de rendre compte des forces et des faiblesses observées dans chaque production (Scallon 2004) et de faire ressortir les lacunes à corriger ou les améliorations à apporter. Les caractéristiques d'une bonne grille d'analyse sont décrites dans l'ouvrage de Durand et Loye (2014). Une grille pour évaluer des compétences doit être soumise à une validation afin que des correctifs puissent être apportés en lien avec ce que l'on veut évaluer.

L'étude de Martin et coll. (2016), à l'Université de Laval, vise à décrire le processus de développement, de mise à l'essai et de bonification d'une grille d'évaluation des compétences

des étudiants à rédiger des textes scientifiques au niveau supérieur. Cette étude émane d'échanges informels de trois professeures sur la difficulté à définir et à mettre en place des critères de correction qui indiquent les niveaux de performances attendus dans un contexte d'évaluation des compétences complexes. C'est dans ce contexte que les trois professeurs issus d'horizons pédagogiques différents, deux experts pédagogiques et une étudiante au deuxième cycle en santé se sont regroupés pour concevoir un projet de développement pédagogique. Dans un premier temps, une recension des écrits sur les grilles d'évaluation de productions écrites desquelles ils se sont inspirés a été réalisée. Cette étude a permis aux chercheurs de faire le constat sur la quasi-absence de la littérature sur les modalités d'évaluation de productions écrites. À côté de cette recension d'écrits, une collecte de 52 grilles d'évaluation utilisées par les professeurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Laval, a été réalisée. Le constat fait par l'équipe de chercheurs est que malgré la qualité des grilles recueillies, il y a une absence d'échelles descriptives détaillées. Sur dix grilles, seules deux présentent des énoncés descriptifs qui illustrent les différents degrés d'atteinte des critères. Ils ont colligé l'ensemble de ces premiers résultats dans un document de synthèse pour enrichir leur réflexion sur l'outil d'évaluation à mettre en place. La deuxième étape de leurs travaux a consisté à la conception et à la mise en place de la grille. Il a fallu neuf rencontres pour que l'équipe boucle l'étape de construction de la grille. Une troisième et dernière étape a consisté à la mise à l'essai de la grille réalisée. Deux professeures du groupe l'ont essayé dans leur cours et se sont rendues compte que la grille a permis non seulement de réduire le temps de correction, mais aussi elles ont plus confiance dans les notes attribuées aux étudiants. Cependant, quelques failles sont notées à savoir des sous critères qui peuvent être regroupés, mais aussi des redondances. Cette étude a permis d'expliquer le processus de construction d'une grille d'évaluation par compétences. Par ailleurs, leur utilisation découle de la tradition ou de l'expertise professionnelle de chacun, car elles ne sont pas encadrées par des orientations ministérielles. Ce qui amène chaque université à les traduire afin de les adapter à la formation offerte.

L'évaluation pour être bien menée doit être planifiée dès le départ, les modalités doivent être discutées afin de répondre à l'approche programme. De ce fait, les plans de cours pour être cohérents doivent matérialiser, de façon claire à l'intention des apprenants, le comment évaluer. L'évaluation au cours des stages (savoirs pratiques) est aussi importante que celle à l'université (savoirs théoriques). Elle constitue un moment opportun de voir l'atteinte de la compétence, car on se situe dans un contexte réel (MEQ, 2001). La construction des

compétences prend alors place dans une structure cohérente qui sied bien à l'approche-programme.

2.5. Une formation structurée dans une approche programme

La richesse d'un programme de formation repose désormais sur la façon dont toutes ses composantes sont intégrées. La structure des programmes de formation par compétences prend de plus en plus appui sur la concertation car l'intégration n'est possible que si une large concertation est observée entre les acteurs car l'approche programme« est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs : formatrices et formateurs, étudiantes et étudiants ainsi que gestionnaires au sein d'une « équipe-programme » (La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, 2001, p. 216. En ce sens la concertation dépasse une simple collaboration et est « un processus volontaire, plus ou moins formel et décisionnel de mise en commun d'analyse et de solution à des problèmes reconnus. Elle permet le rassemblement des acteurs qui cherchent un consensus fondé sur une problématique commune en vue de mettre en œuvre, par exemple, des stratégies.....» INSPQ, (2002 p.28). Cette définition rejoint celle de Guihéneuf et coll, (2006) la concertation est « un processus de dialogue dont le but est de parvenir à des propositions acceptées par toutes les parties impliquées, des orientations ou des projets » p.181. Cette conception de la concertation rentre en droite ligne avec la définition que Sylvestre et Berthiaume (2013), donne à l'approche programme, pour eux, elle « consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. Pour y arriver, on réfléchit en équipe pédagogique à ce que représente le programme, ses finalités, sa structure » (p. 105).C'est pourquoi Prégent et coll. (2009) parlent d'une opposition entre l'approche programme et l'approche cours. Le cours appartient à un ensemble et n'a de sens que s'il contribue à l'atteinte des objectifs du programme. Pour ces auteurs, il faut d'abord non seulement un projet de formation, mais aussi une synergie dans la conduite de ce projet. Le CAPFE (2007) abonde dans le même sens en la considérant comme une

« approche axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages. [...] l'approche-programme s'oppose à une série de cours sans relations explicites les uns avec les autres, puisque tous les cours d'un programme de formation sont inter-reliés en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence. L'approche-programme suppose la concertation des différents acteurs scolaires». (p.1)

Pour Dorais, l'approche programme renvoie à l'idée qu'il faut assurer « la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la

meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien» (Dorais 1990, p. 38). Le Centre Universitaire de Formation en Environnement, (CUFE, 2012) le considérant pour sa part, comme un « modèle d'organisation de la formation ou le programme constitue l'unité de base de la formation(...) et l'enseignement est constitué comme un tout intentionnellement intégré autour d'une vision partagée» (p6). Pour d'autres auteurs comme Basque et Rogozan (2013), c'est une démarche d'ingénierie pédagogique visant à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'étude (p.579).

Dans cette définition, l'accent est mis sur la démarche pédagogique qui suppose la mise en place d'un ensemble d'activités permettant l'intégration de toutes les composantes. Cela rejoint l'idée de Prégent et coll. (2009) lorsqu'ils parlent d'une organisation qui tient compte de l'agencement de plusieurs éléments intégrés pendant toute la durée de la formation.

Collister (2007) rejoint ces auteurs en mettant l'accent sur le décloisonnement des disciplines et l'interrelation entre les cours du programme. Toutes les définitions consultées ont en commun le partage, la concertation et la communication qui permettent la mise en place d'une approche intégrée qui vise à faciliter le développement des compétences attendues du référentiel enseignant et leur évaluation. Cela reste possible si, au-delà de la structure du programme, les plans de cours respectent une certaine cohérence.

2.5.1 Les plans de cours

Dans cette section, nous décrirons, à la suite de la genèse des plans de cours, les deux finalités qui les caractérisent, soit les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques, ainsi que leur portée et leurs limites.

C'est suite aux revendications des associations estudiantines survenues dans les années 70 qu'est né le plan de cours. Les étudiants veulent désormais être informés de tout le processus d'enseignement des contenus à l'évaluation (Prégent et coll., 2009). Par conséquent, le plan de cours joue un double rôle, d'une part il donne l'information sur le cours proprement dit, mais aussi sur les attentes de l'enseignant par rapport aux étudiants (CEFES, 2000). L'expression plan de cours n'est pas le seul pour les désigner, il porte le nom de syllabus dans les pays anglophones, plan de cours dans les pays francophones comme le Canada, engagement pédagogique à l'université de Liège, détail de l'enseignement en Suisse et description de cours dans certaines universités françaises (Leduc, 2013). Tous ces documents

jouent le même rôle. Les plans de cours se divisent habituellement selon deux modalités les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques.

2.5.1.1 Les plans de cours cadre

Les plans de cours cadre définissent l'architecture globale d'un plan de cours et servent de cadre de référence qui matérialise les éléments que doit contenir un plan de cours spécifique. Ils peuvent aussi être désignés sous le nom de plan cadres ou projet de formation (Prégent et coll. 2009). Ils comprennent généralement la description du cours ses objectifs et les modalités d'évaluation. Ces dernières doivent être connues et comprises par tous les acteurs. Pour un même cours, le plan de cours cadre assure l'uniformité des enseignements lorsque plusieurs personnes donnent un même cours (Gauthier et Mellouki, 2006). Selon Raïche, Ndinga et Meunier (2013), un plan de cours cadre devrait comprendre différentes rubriques à savoir : (1) Les compétences visées par le cours; (2) L'apport du cours à la réalisation des objectifs du programme; (3) Les activités d'évaluation et (4) Les modalités d'évaluation c'est-à-dire la nature des épreuves.

De plus, lors de la création ou de la modification d'un Plan de cours cadre, l'avis des enseignants est demandé surtout en ce qui concerne l'évaluation même s'ils ne sont pas tenus de respecter à la lettre ce qui est proposé. Cependant, ils doivent s'inspirer de ces plans cadres pour élaborer leur propre plan de cours, spécifique à une ou plusieurs sections d'étudiants.

2.5.1.2 Les plans de cours spécifiques

Un plan de cours est avant tout un document succinct rédigé par l'enseignant, il décrit les objectifs du cours, l'organisation du cours et les modalités d'évaluation. Il est dérivé du plan de cours cadre. Leduc (2013), le définit comme

« un document écrit décrivant un cours dans ces principaux aspects de planification, généralement standardisé par rubrique, rédigé par son titulaire délivré annuellement à la demande expresse de son institution, dès le début de l'année, à l'intention des étudiants voir d'autres lecteurs potentiels » (p 18).

Cette définition met en évidence non seulement le caractère écrit du plan de cours, mais aussi « l'expression de la liberté académique individuelle » qui le différencie du plan de cours cadre qui lui, est issu d'un travail collectif. Le plan de cours spécifique sert d'outil de communication entre le professeur et les étudiants qui en sont les destinataires principaux à la différence du plan de cours cadre. Les plans de cours spécifiques permettent de matérialiser les stratégies d'enseignement apprentissage auxquelles l'enseignant fera appel tout au long du cours (Bernard, 2011). Pour l'auteure, les compétences à développer dans le programme

doivent être conformes à celles mentionnées dans le plan de cours cadre. Elle met en lumière les points à traiter durant tout le processus d'enseignement apprentissage ainsi que l'évolution du cours. Pour leur part, Gauthier et Mellouki, (2006) insistent sur le fait que les plans de cours doivent contribuer au développement des compétences en identifiant spécifiquement les compétences qui seront développées et évaluées dans le cours. Ce qui permet, selon Prégent et coll.(2009), aux enseignants de faire un lien entre leur cours et les autres cours et au comité de programme de faire un suivi afin de coordonner les différents cours. Ils ajoutent que le plan de cours doit comporter 7 rubriques qui renseignent sur le contenu du cours. Il s'agit de : (1) l'identification complète du cours aux règlements de conduite ; (2) la mention des compétences à développer; (3) la présentation des contenus des séances de cours; (4) la mention des stratégies d'apprentissage;(5) la liste des ouvrages ainsi que (6) les moyens et (7) les stratégies d'évaluation. Cependant l'utilité de ces rubriques n'est pas perçue de la même façon par les étudiants. Une étude a été menée dans ce sens par Leduc (2013) en 2008-2009 à l'Université de Liège auprès de 1432 étudiants de première et deuxième année dans douze cours et 7 facultés différentes dont la faculté des sciences de l'éducation. Les étudiants devaient réagir sur les aspects qui semblent les plus utiles afin de disposer d'information précises dans un plan de cours. Les résultats de cette recherche ont permis de voir que les étudiants s'intéressent plus à la partie qui concerne les informations relatives à l'évaluation. Les plans de cours sont généralement validés par le responsable du cours. La section du plan de cours qui nous intéresse est certes celle qui concerne les stratégies et les instruments d'évaluation, mais aussi la mention de la compétence 5 qui est l'objet de notre étude.

2.5.1.3 Portée et limites des plans de cours

Un plan de cours n'a pas un caractère universel, il s'adresse à un groupe bien déterminé dans le cadre d'un cours donné comme en atteste cette définition de Prégent et coll. « un plan de cours est un document rédigé à l'attention des étudiants » (2009, p. 192). Son utilité n'est plus à démontrer en ce sens qu'il détermine les aspects pédagogiques et organisationnels du cours. Il permet d'une part à l'enseignant d'organiser l'ensemble de son cours et d'autre part de servir de repère pour l'étudiant, car il a un caractère descriptif.

Cependant, les plans de cours ont des limites qui, dans certains cas, ne découlent pas du document en tant que tel, mais de l'utilisation que les étudiants en font. Une des limites, est liée à la façon dont les étudiants l'exploitent. La majorité d'entre eux ne prennent pas la peine de le lire soigneusement afin d'en saisir l'information de façon effective. Ce qui fait que certains étudiants ont une faible capacité à se rappeler des informations spécifiques qui y

notées. Une étude menée par Becker et Calhoun en 1999 auprès de mille étudiants issus d'universités américaines visant à déterminer ce qui pouvait intéresser les étudiants dans leur plan de cours, a révélé qu'ils accordaient plus d'importance à la partie qui concerne l'évaluation : les dates de remise des travaux, le matériel de lecture couvert par chacun des examens ou des tests, les procédures et les politiques de notation et les types d'évaluation. Il faut souligner aussi que les plans de cours ne donnent pas nécessairement de renseignements concernant les pratiques enseignantes, mais il est suggéré de mentionner l'instrumentation utilisée pour évaluer les compétences des étudiants.

Enfin, il faut souligner que ces collaborations et concertations ne doivent pas seulement se limiter aux acteurs en milieu universitaire, mais elle doit s'étendre jusque dans les lieux de stage (Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008). Ce va-et-vient favoriserait une meilleure intégration des activités de la formation afin de répondre aux exigences de l'approche par compétences. Ces stages jouent un rôle important dans la formation des futurs enseignants, car ils permettent le développement des compétences professionnelles en milieu réel et facilitent l'intégration dans le milieu du travail.

2.5.2 Les stages en cours de formation

Les stages jouent un rôle important dans la formation des futurs enseignants, car ils facilitent l'intégration dans le milieu du travail. Il faut rappeler qu'avant la réforme, au sortir de l'université les étudiants avaient des permis d'enseigner et ils devaient faire deux ans de terrain avant d'obtenir un brevet permanent d'enseigner. Ce qui n'est plus le cas depuis 2003, car, au sortir de l'université, ils obtiennent leur brevet qui leur permet d'être opérationnels. C'est cela qui justifie l'importance des stages en cours de formation.

C'est une étape cruciale qui permet de passer de la théorie à la pratique, du milieu universitaire au milieu professionnel selon Boutet et Rousseau (2002). Les mêmes auteurs considèrent les stages comme un moment de contact avec la réalité du métier d'enseignant. Ils constituent, selon Paquay (2002), le lieu privilégié de la formation pratique. Pour une formation de qualité, il y a une nécessité d'allier la théorie à la pratique. Cette liaison théorie-pratique est essentielle pour acquérir les compétences nécessaires qui permettent d'exercer la pratique enseignante. En effet les stages permettent aux futurs enseignants d'entrer en contact avec des praticiens expérimentés qui les accompagnent dans l'acquisition des compétences à travers les savoirs pratiques (Paquay, 2001). L'utilité d'une formation reposerait sur la capacité de l'apprenant de transférer ses savoirs au monde professionnel.

Les stages permettraient d'acquérir les compétences requises avec l'immersion de l'étudiant en formation dans le monde du travail. Pour Van der Maren (2009), les stages sont importants et leur intégration dans le programme de formation des enseignants trouve ainsi son origine dans le processus de professionnalisation du métier.

Certains auteurs, comme Paquay et Wagner (2001), mettent toutefois en évidence quelques limites du stage. Par exemple, lorsque l'apprenant tombe sur un maître de stage qui ne respecte pas les exigences du métier. Puisque le stagiaire est en apprentissage, il peut ne pas faire la part des choses et acquérir un savoir pratique entièrement coupé de la théorie. D'où la nécessité et l'importance de bien former les enseignants chargés d'accueillir des stagiaires pour mieux les préparer à évaluer les étudiants lors des stages avec des instruments adaptés. Selon Ménard (2005), les étudiants se plaignent trop souvent d'être évalués à partir de l'interprétation personnelle que le superviseur ou l'enseignant associé fait des objectifs du stage et des critères d'évaluation. De même, des stagiaires ont parfois le sentiment que le superviseur ou l'enseignant associé fait intervenir ses croyances personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage ou est influencé par d'autres variables au moment où il l'observe et pose un jugement. Pour elle, «L'évaluation doit être clairement définie et le stagiaire doit connaître les critères et les modalités d'évaluation avant le début des stages afin de pouvoir répondre aux objectifs visés ». De plus, elle ajoute que «les outils d'observation et d'évaluation doivent aider l'étudiant à réfléchir et à apprendre en stage en lui offrant une rétroaction continue lui permettant d'évaluer son apprentissage et de faire le point sur les améliorations à apporter» (Ménard, 2005, p.123).

Tenant compte de l'approche-programme et de l'évaluation du développement des compétences professionnelles, quelles sont alors les façons de faire mises en place au CFIM de l'Université de Montréal pour adapter et adopter le référentiel de compétences des enseignants?

2.6 Description du processus de traduction des prescriptions ministérielles par le CFIM

Le référentiel a un caractère prescriptif et ne fournit pas de référent pour son opérationnalisation (Paquet, 2012). Les universités ont donc la tâche de rendre opérationnelles le développement et l'évaluation des 12 compétences du référentiel en respectant l'esprit de sa mise en place.

Laurier, (2003) a traité l'opérationnalisation des orientations ministérielles par le CFIM de l'Université de Montréal. Il ressort que celle-ci n'est pas aisée, car elle nécessite des

discussions, mais aussi de fréquentes révisions. Le processus d'opérationnalisation a commencé par la distribution du document qui permet aux professeurs de réfléchir sur le concept de compétences et de se l'approprier (Gauthier et Mellouki, 2006).

2.6.1 Appropriation du référentiel de compétences

Le CFIM n'a pas opéré de changements radicaux : certains cours ont été maintenus et adaptés au référentiel et d'autres cours ont vu le jour. La traduction du référentiel s'est faite de façon plus concrète avec l'opérationnalisation des compétences du référentiel par le comité de compétences. Pour ce faire, le comité de compétence, dans sa rencontre du 07 novembre 2012, a présenté les résultats de sa réflexion qui a permis la mise en place des critères pour respecter les orientations ministérielles afin d'éviter un décalage entre le prescrit et ce qui est fait réellement. Il s'agit de :

- Rester fidèles à l'esprit du référentiel;
- Avoir un nombre raisonnable de manifestations (142);
- Rendre les énoncés intelligibles pour l'équipe pédagogique et les étudiants;
- S'assurer que les énoncés sont bel et bien observables;
- Reprendre des énoncés utilisés en stage autant que possible;
- Éviter les redondances entre les manifestations;
- S'en tenir à la manifestation la plus inclusive;
- Ne pas donner trop de détails³.

2.6.2 La mise en place du répertoire des manifestations observables

Le CFIM de l'Université de Montréal quant à lui, a mis en place un répertoire de manifestations observables où toutes les composantes des 12 compétences du référentiel sont traduites en indicateurs avec des verbes d'action. Ce répertoire des manifestations observables est un document élaboré par le CFIM afin de décliner les composantes des compétences du référentiel en manifestations observables. Ce document permet de d'observer la façon dont les compétences ont été traduites pour les rendre opérationnelles. C'est dans ce sens que nous constaté que la compétence cinq du référentiel qui comprend 5 composantes est traduite en 15 manifestations observables. Ce répertoire a permis aussi de savoir quelle manifestation doit être rattachée à quelle composante, car dans la plupart des plans de cours, les composantes n'apparaissent pas. Ce répertoire a permis de mettre en place une matrice des compétences qui opérationnalise pour chaque cours quelles manifestations observables sont développées (d) et

³ Comité de compétences (2012)

évaluées (e). Elle permet de dresser un portrait global pour les 12 compétences professionnelles et comprend l'ensemble des cours offerts par les différents départements et le CFIM de l'Université de Montréal à chaque année de la formation. Ce répertoire et la matrice se trouvent aux annexes 1 et 2.

2.6.3 La proposition d'un canevas de Plan de cour cadre

De plus, pour maintenir une cohésion entre les activités de formation, un canevas de Plan de cours cadres s'est avéré nécessaires afin de répondre aux exigences du MELS. Le CFIM suggérant d'indiquer notamment les compétences travaillées et évaluées dans chaque plan de cours. Il donne des renseignements sur : (1) le moment où le cours sera donné (2) l'année de formation ; (3) la relation du cours avec les autres cours du programme, mais aussi ; (4) l'apport du cours par rapport aux autres cours du programme ; (4) la contribution du cours au développement des compétences définies par le programme (CFES, 2000) et (5) les modalités d'évaluation qui informent sur les méthodes, les moments et les critères d'évaluation. L'annexe 3 propose un modèle de Plan-cadre et l'annexe 4, un modèle de Plan de cours au BEPEP, à l'université de Montréal.

2.6.4 Les cours d'intégration

Dans le nouveau programme du BÉPEP, on retrouve les cours d'intégrations qui sont gérés par le département des stages à chacune des années de formation. Ces activités de 1 crédit ont comme objectif d'établir des liens plus étroits entre les cours et les stages. Elles amènent les étudiants à faire un lien entre la théorie et la pratique et à réfléchir sur le développement de leurs compétences professionnelles. Cependant, dans le guide des stages du CFIM, il est mentionné que la visée de ces activités dépasse le cadre des cours et des stages, elles ciblent les pratiques professionnelles du futur enseignant en s'appuyant sur les vécus des stages. Par exemple, en première année, le thème exploité par les étudiants est l'observation des apprentissages. En deuxième année, l'accent est mis sur le préscolaire tandis qu'en troisième année, les étudiants intègrent des outils d'évaluation à une situation de compétences. En quatrième année, les étudiants vont présenter leurs réalisations professionnelles à l'intérieur d'un colloque. C'est aussi une occasion propice à l'évaluation des compétences professionnelles développées et maîtrisées.

2.7 La manière d'évaluer les compétences au BEPEP

En vue d'une meilleure cohésion entre les différents cours où on demandait aux étudiants d'élaborer une SAE, le CFIM (2016), a d'abord défini le concept de situation d'évaluation de compétences comme un ensemble d'activités qui s'inscrit dans un processus de collecte et d'analyse d'informations qui servent à faire le point sur le développement des compétences. Ensuite, il a proposé un canevas pour les travaux proposés aux étudiants. Lors de l'élaboration d'une SAE, et les éléments suivants doivent être repérer 1) la visée et les éléments prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise et de la Progression des apprentissages, 2) les caractéristiques des élèves et du contexte, 3) le déroulement de la situation d'apprentissage.

C'est dans ce contexte que les professeurs intervenant dans les cours en évaluation des apprentissages ont proposé trois communications lors du congrès de l'ADMÉEE-Europe 2011 portant sur l'«Évaluation et enseignement supérieur». On y questionne notamment la cohérence entre les contenus de formation universitaire et les nouvelles orientations ministérielles ainsi que leurs propres pratiques évaluatives avec celles auxquelles les étudiants en formation initiale sont incités pour leur future pratique professionnelle. Différentes modalités d'évaluation ont alors été mises en place pour préparer les futurs enseignants à exercer leur jugement professionnel en regard de la compétence 5. Morissette (2011) se concentre sur deux modalités d'évaluation employées auprès des étudiants, soit la réflexion critique et l'étude de cas et constate que :

«L'analyse des réflexions critiques et des études de cas réalisées par nos étudiants suggère que pour certains, ces modalités conduisent à développer un autre rapport à l'évaluation dans le sens d'un deuil du contrôle – ou du moins de l'illusion du contrôle – sur les apprentissages, et donc à abandonner le culte de l'évaluation dite « objective » ; elles conduisent également à saisir les conséquences des pratiques évaluatives pour les élèves et à prendre acte des limites de ces pratiques.» (s.p.)

Par la suite, Loye (2011) a proposé une communication qui visait à présenter et à illustrer les situations d'évaluation utilisées par l'équipe de professeurs dans le cadre de leurs travaux de session tout en décrivant les deux visées de l'évaluation soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis. Les résultats collectés auprès de 45 étudiants du CFIM montrent que la plupart d'entre eux, voient le travail de session tel qu'il a été conçu soit une tâche authentique et complexe dans laquelle ils intègrent leurs apprentissages. Finalement, l'étude de Durand (2011) menée à l'automne 2010 avec 70 étudiants au BEPEP visait à présenter la pratique du portfolio en formation

des maîtres comme une occasion de prise de conscience par rapport à la formation professionnelle, et d'engagement actif et réflexif dans l'apprentissage et l'évaluation, servant à la formation de nouveaux enseignants à la compétence 5.

Ces recherches ont certes fait évoluer les pratiques évaluatives à l'Université de Montréal et a inspiré l'équipe des coordonnateurs des stages à élaborer des grilles d'évaluation descriptives pour chacune des 12 compétences.

2.7.1 L'évaluation dans les stages

Dans le cadre des stages, l'évaluation peut prendre plusieurs formes. Dans les guides de stages du CFIM 2016-2017, la responsabilité de l'évaluation est partagée entre l'enseignant associé et le superviseur de stage mais, selon Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, (2008) elle est tripartite à savoir superviseur, enseignants associés et étudiants. Les deux premiers acteurs de l'évaluation dans les stages mettent l'accent sur les critères que sont le respect de la formule et les règlements du stage mais aussi la manifestation par l'étudiant des habiletés et des compétences attendues du stage. À cet effet, les 12 compétences sont évaluées en fonction du niveau de maîtrise attendu à chaque année, toutefois trois compétences ont été ciblées à chaque année afin qu'elles soient davantage analysées en profondeur lors des séminaires à l'université. Ces trois compétences par année sont indiquées dans le tableau ci-dessous. Nous pouvons constater que la compétence 5 est évaluée globalement en dernière année de formation.

Tableau 4: Répartition des compétences évaluées à chaque année de formation

COMPÉTENCES	ANNÉE
FONDEMENTS	
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	EDU3002
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	EDU1002
ACTE D'ENSEIGNER	
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	EDU2002
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	EDU3002
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	EDU4002
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	EDU1002
CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant	EDU4002

des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	EDU3002
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	EDU2002
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés	EDU4002
IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	EDU2002
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	EDU1002

Source : Guide de stage EDU1002, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2016-2017, p. 8

Par ailleurs, chaque compétence est développée à chacune des années de formation dans les stages et des échelles de développement ont été rédigées en tenant compte des composantes de la compétence selon le référentiel du MEQ et des exemples tirés du répertoire des manifestations observables ont été donnés en exemple. Le tableau suivant indique le déploiement pour la compétence 5 en première année de formation soit lors du premier stage, EDU 1002. Ce même type de tableau se retrouve pour chacun des stages.

Tableau 5: Développement de la compétence 5 lors du premier stage en enseignement

COMPÉTENCE 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. Composantes de la compétence selon le référentiel du MELS			
Composantes de la compétence selon le référentiel du MELS	Autoévaluation par le stagiaire (milieu, fin)	Exemples de manifestations observables pour le stage EDU1002	Notes personnelles de l'enseignant ou du stagiaire
C1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.		<i>DISCUTE avec l'enseignant associé des diverses stratégies qui permettent de recueillir des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves. DISCUTE avec l'enseignant associé des diverses stratégies qui lui permettent d'adapter son enseignement en vue de favoriser la progression et le transfert des apprentissages.</i>	
C2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.		<i>PREND DES NOTES quant aux démarches qui permettent à l'enseignant associé de porter un jugement instrumenté sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences.</i>	
C3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.		<i>S'INFORME quant aux outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des apprentissages (documents du MELS,</i>	

			<i>SAÉ, grilles d'évaluation et d'observation, bulletin, etc.)</i>	
C4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.			<i>PREND DES NOTES sur la façon dont l'enseignant associé procède afin de communiquer clairement des rétroactions précises et constructives aux élèves.</i>	
C5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.			<i>PREND CONNAISSANCE du rythme et des étapes de la progression des apprentissages souhaitées pour la période du stage.</i>	

Source : *Guide de stage EDU1002, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2016-2017, p. 23*

C'est ainsi que des grilles descriptives critériées ont été produites pour chacune des 12 compétences et sont développées selon les 4 années de formation (4 échelons). La grille d'évaluation de la compétence 5 se retrouve à l'Annexe 5. D'autres documents réalisés lors des stages sont insérés quant à eux dans le portfolio de compétences professionnelles.

2.7.2 L'auto-évaluation à travers le portfolio de compétences professionnelles

Le portfolio électronique qui est utilisé au CFIM est à sa troisième mouture. Dans un premier temps, la plateforme de **Éduportfolio** a été utilisée pour déposer les travaux réalisés dans les stages et certains cours. Étant peu utilisé par les étudiants et les superviseurs de stage, il fut abandonné. Un exemple de ce portfolio, Portfolio de Lara Zada, est illustré à l'URL suivant : <https://eduportfolio.org/223>

Dans un deuxième temps, une plateforme a été développée par la Maison des technologies de formation et d'apprentissage (MATI-HEC, Polytechnique-UdeM), en collaboration avec la responsable de stage au BEPEP. Cet outil, réalisée sur un support informatique d'un système pédagogique intégré⁴ (SPI), incluait une autoévaluation faite, à partir de manifestations observables associées directement aux composantes des compétences professionnelles, au début, au milieu et à la fin du stage de façon permettait aux étudiants de se positionner face aux cibles et aux ressources critiques identifiées par le programme. Dans cette démarche, l'autoévaluation de la fin d'un stage servait d'appui à l'autoévaluation du début du stage suivant. La figure 4 présente une illustration de l'outil informatique nommé *Profil de*

⁴Les systèmes pédagogiques intégrés (SPI) ont pour objectif de documenter de façon organisée les apprentissages des étudiants. Ces systèmes exploitent de façon synergique trois composantes fondamentales: les syllabus de cours, les relevés de notes et les portfolios étudiants. (Jacques Raynauld, HEC Montréal, 2012, source consultée le 19-07-2013 :<http://www.matimtl.ca/AcfasSpi2012/docs/Survol%20des%20SPI%20-%20Raynauld.pdf>)

développement professionnel (Pdp) utilisé par l'Université de Montréal pour la démarche d'autoévaluation.

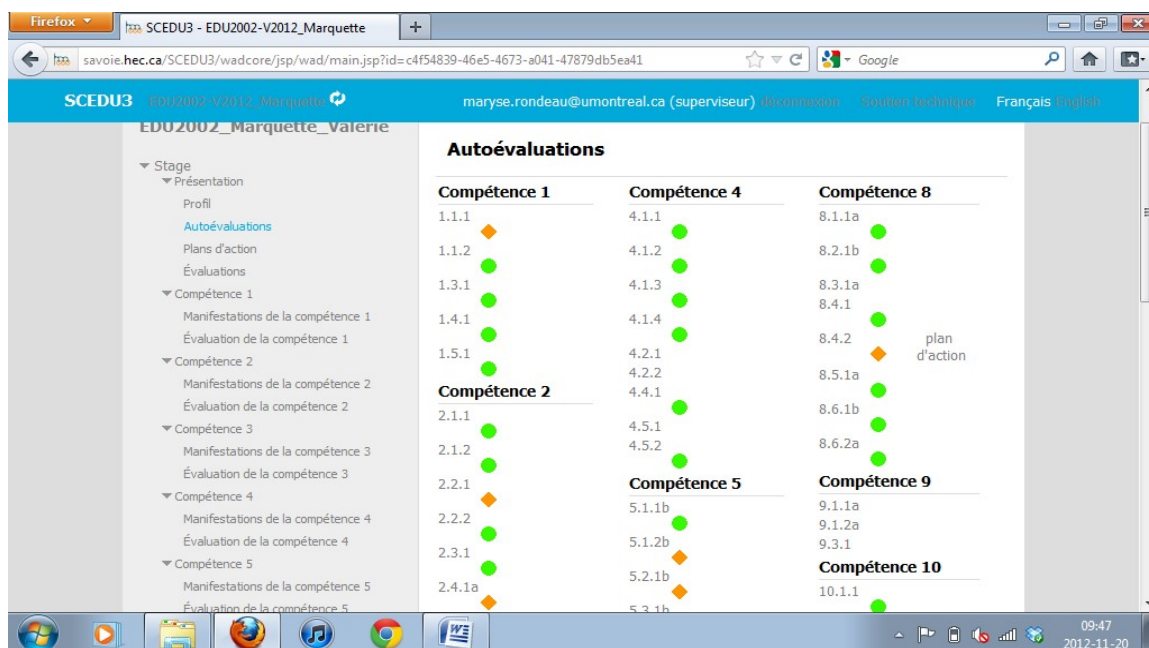


Figure 4: Tableau synthèse des autoévaluations

Depuis, le début de la mise en place de l'approche-programme, une nouvelle plateforme pour le portfolio professionnel est exploitée au CFIM. StudiUM est l'interface web destinée aux stagiaires. <https://studium.umontreal.ca/>. Elle comprend toute la documentation relative au stage tel qu'illustrée à la figure 5.

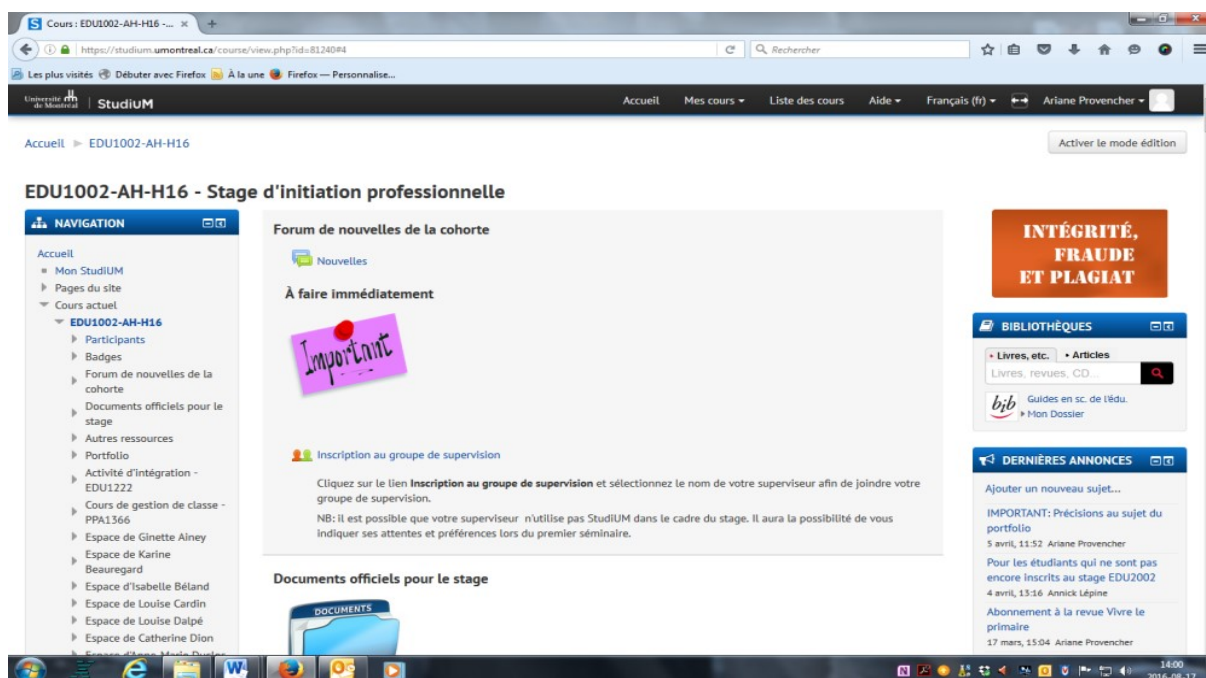


Figure 5: Page de présentation de la plateforme sur StudiUM

Source CFIM, *Guide de stage EDU1002, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2016-2017, p. 4*

Les étudiants peuvent y déposer leur Profil de développement professionnel, qui est « un document qui permet au stagiaire de conserver des traces de son évolution professionnelle tout au long des quatre années du baccalauréat. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation et de réflexion pédagogique qui permet au stagiaire de s'approprier les douze compétences professionnelles et d'en actualiser sa compréhension tout au long de sa formation. (CFIM, 2016, p.9)

Le profil de développement professionnel met en relation l'enseignant associé et le superviseur universitaire afin qu'ils offrent de la rétroaction à l'étudiant sur le développement de ses compétences. Il permet aussi au stagiaire de s'auto-évaluer et de faire connaître ses points forts et ceux à améliorer.

Le bilan réflexif du stage est une autre pièce qui peut être déposée dans le portfolio. Il s'agit, pour le stagiaire de documenter son évolution au cours du stage et fournir des pistes d'amélioration pour ses futurs stages. Quatre formats de présentations sont proposés : un texte réflexif, un organisateur graphique accompagné d'une explication audio/vidéo, un diaporama avec commentaires audio ainsi qu'une présentation orale individuelle avec un support visuel.

Les critères d'évaluation du bilan réflexif se retrouvent dans le guide des stages et est illustré au Tableau 6

Tableau 6: Critères d'évaluation du bilan réflexif

Dépasse les exigences	Répond aux exigences	Répond partiellement aux exigences	Ne répond pas aux exigences
Critères : Clarté, cohérence, qualité de la réflexion, pistes de développement professionnel			
Le stagiaire décrit son évolution de manière originale et nuancée en s'appuyant sur plusieurs éléments liés à son expérience de stage. Son discours est cohérent, bien structuré et respecte tout à fait les usages de la langue. Il présente des pistes de développement pertinentes et des références justifiées.	Le stagiaire décrit clairement son évolution en s'appuyant sur divers éléments liés à son expérience de stage. Son discours est cohérent, bien structuré et respecte les usages de la langue. Il présente des pistes de développement et les références sont bien choisies.	Le stagiaire décrit son évolution en s'appuyant sur peu d'éléments liés à son expérience de stage. Son discours est plutôt cohérent et respecte assez bien les usages de la langue. Il présente des pistes de développement et des références sans les justifier.	Le stagiaire décrit son évolution sans s'appuyer sur des éléments liés à son expérience de stage. Son discours est peu cohérent et ne respecte pas les balises pour la qualité du français. Les pistes de développement sont peu développées. Les références sont absentes.

2.8 Synthèse

La Figure 6 permet de montrer la relation qu'entretiennent les différents concepts qui sont à la base de notre recherche mais aussi le rôle du ministère qui se situe au premier plan. Le

ministère propose les orientations quant à la façon de conduire la formation des futurs enseignants et les universités québécoises les adopte et les adapte. Dans un premier temps, nous avons le référentiel de compétences à la base de la réforme de 2001 qui suggère une formation par compétences qui se met en œuvre dans une approche programme. Cette approche qui vise la cohérence du programme fait appel à une large concertation avec la mise en place de comités sous la gouverne du CFIM de l'université de Montréal qui, à leur tour, se charge de concevoir des canevas de plans de cours cadre afin que les responsables de cours puis les enseignants chargés de formation s'en inspire pour assurer une certaine cohésion dans un programme de formation.

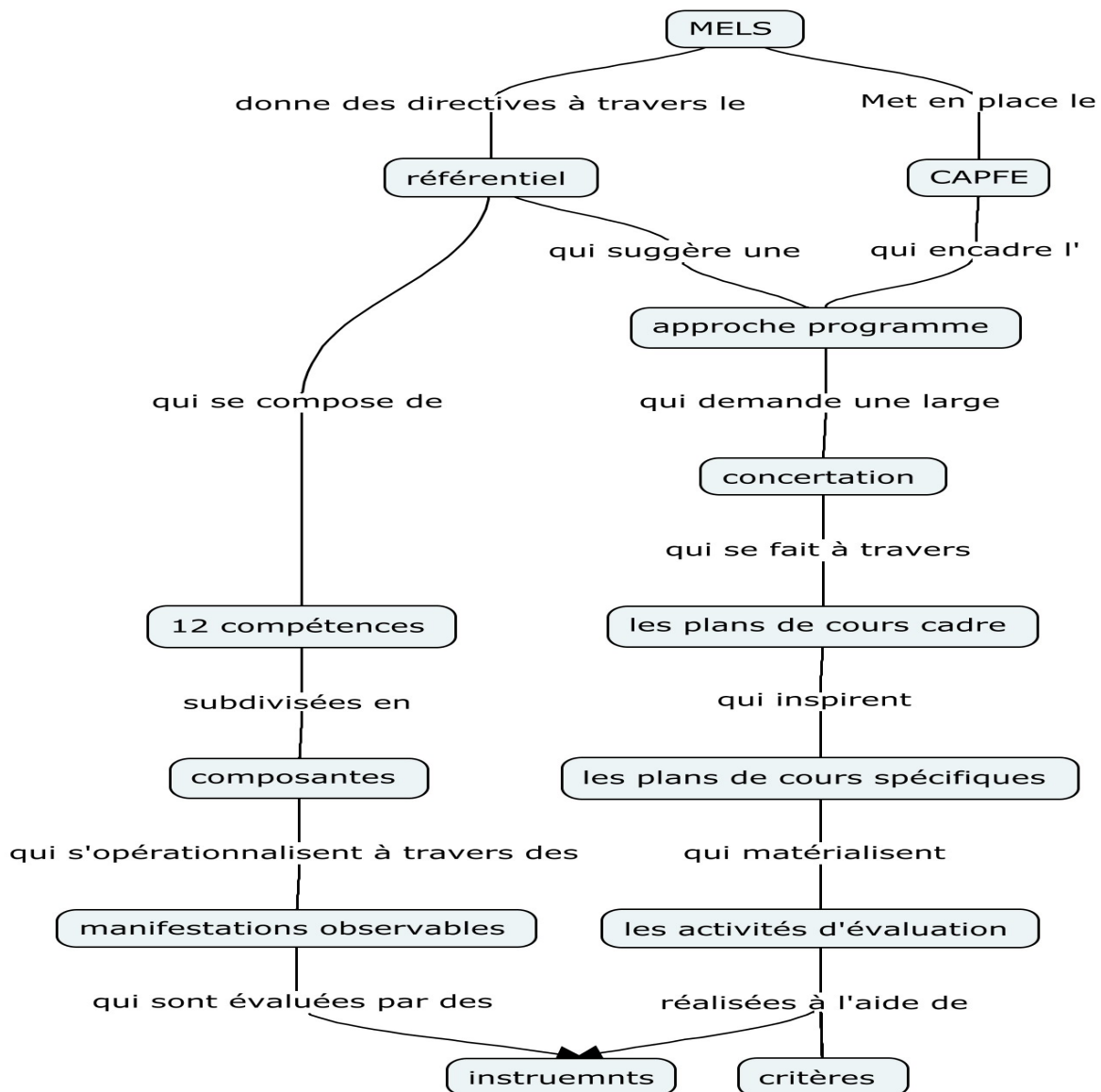


Figure 6 : Illustration des relations entre les différents concepts à l'étude

Cependant, si le référentiel donne les lignes directrices de l'orientation de la formation des enseignants, il ne donne pas de balises quant à son opérationnalisation. Il incombe aux universités de traduire les compétences en manifestations observables ou indicateurs afin de pouvoir les opérationnaliser aussi bien pour développer les compétences chez les étudiants mais aussi pour les évaluer. L'évaluation des compétences professionnelles se présente sous plusieurs facettes et les modalités d'évaluation sont diverses et variées. Quant au choix des critères d'évaluation et des indicateurs, ceux-ci dépendent des situations d'évaluation (tâches et ressources) proposées selon Paquay, Carlier, Colles, et Huynen, (2012).

2.9 Questions de recherche

La compétence s'exerçant dans l'action, dans un programme axé sur l'approche par compétences, il est nécessaire de mettre en place un dispositif précisant la façon dont les compétences seront opérationnalisées à partir du référentiel de compétence tant dans l'offre de cours en formation des maîtres que dans les contenus de formation. Avec les changements apportés aux programmes de formation ces dernières années et la mise en place de l'approche programme, l'évaluation doit s'adapter afin de soutenir l'apprentissage.

Notre recherche s'intéresse particulièrement à la façon dont l'opérationnalisation du référentiel de compétence s'est déroulée au CFIM. Plus spécifiquement sur la prise en considération du référentiel de compétences (prescrit) lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP de l'UdeM en ce qui a trait à la compétence 5. Au regard de tout ce qui est développé précédemment, les questions de recherche s'articulent autour de trois axes comme suit :

1. De quelle façon la compétence 5 est-elle développée ou évaluée dans les différents cours du BEPEP selon :

- a) les composantes et les manifestations de la compétence,
- b) l'année de formation (1^{re} à 4^e année),
- c) la provenance (DID, PPA, ETA et EDU) et
- d) le type de cours (pratiques/théoriques) ?

2. Comment la compétence 5 est-elle déployée à travers

- a) Les plans de cours cadres du BEPEP élaborés par les responsables de cours?
- b) Les plans de cours spécifiques élaborés par les chargés de cours ?

c) Les modalités d'évaluations inscrites dans ces plans de cours ?

3. De quelle façon, les enseignants (chargés de cours et professeurs) se représentent-ils le développement de la compétence 5 inscrits dans leur plan de cours?

a) quelles sont les perceptions des enseignants sur la façon dont la compétence 5 est prise en compte (développée et évaluée) dans leur cours ?.

a) quel est le niveau de concertation entre enseignants qui travaillent les cours qui développent les mêmes compétences?

Ces questions nous permettront par la suite de discuter des points forts et les lacunes généralement observées par la mise en place par le CFIM : (1) de l'approche par compétences; (2) de l'approche programme et (3) de l'évaluation des compétences et ainsi de dresser un portrait plus général de la façon dont le référentiel de compétences prescrit par le MEQ, et en particulier, la compétence 5, a été adopté et adapté dans la formation des maîtres à l'Université de Montréal. Mais avant, faisons le point sur la méthodologie qui a été utilisée pour collecter et analyser les données exploitées.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Nous avons décrit précédemment le contexte de la mise en place de l'approche par compétences et de l'approche-programme à la formation des maîtres à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Notre objectif général de recherche est de documenter la manière dont est prise en compte la compétence 5 du référentiel de compétences (prescrit) lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP du CFIM. Plus spécifiquement, notre recherche vise à examiner la logique des dispositifs mis en place dans une faculté professionnelle concernée par la prise en compte des prescriptions ministérielles quant au développement et à l'évaluation d'une des douze compétences dans une approche-programme.

Ce chapitre va s'articuler autour de la précision du type de recherche et du choix du cas, de la déclinaison des procédures de collecte et de l'identification des documents de référence. Les instruments d'analyse et les outils de traitement seront présentés également. Enfin, nous concluons avec les aspects éthiques de notre recherche.

3.1 Le type de recherche

La démarche méthodologique retenue pour conduire la recherche est essentiellement de type qualitatif, empirique de type nomothétique : une étude de cas (Van Der Maren, 2003, Albarello, 2011). Dans ce type de recherche, « les données ne sont pas numériques; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (Lamoureux 2000 p. 38). Cette étude s'est faite dans un contexte réel ce qui a offert une flexibilité dans sa méthode (Yin, 2009). Le choix de cette méthode qualitative se justifie par la nature de la recherche qui se fait sur un seul cas (Van Der Maren, 2003) à savoir la mise en œuvre du programme de formation des maîtres axé sur l'approche par compétences à l'Université de Montréal au programme de BEPEP. Cette approche qualitative a été adoptée dans le but de collecter des données descriptives (Albarello, 2011), mais aussi de comprendre un phénomène (Yin, 2009). La démarche a été conçue dans une optique compréhensive avec une analyse documentaire (Bouchard et Cyr 2005) qui sera complétée par des entrevues.

3.2 Le choix du cas

Nous avons choisi de mener notre recherche au sein de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de travailler sur la compétence 5 pour plusieurs raisons.

3.2.1 Le choix de l'Université.

La faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a été créée en 1965 en remplacement de l'institut des sciences pédagogiques⁵. Sous l'autorité du Conseil de la Faculté, le CFIM assure la gestion des programmes d'étude du premier cycle. Il a la responsabilité de l'orientation, du développement et de l'évaluation des programmes facultaires de formation des maîtres⁶. Les 9 programmes sont :

Environ 80% des enseignants qui interviennent dans les différents programmes des différents baccalauréats sont des chargés de cours contre 20% de professeurs réguliers. Le choix de l'Université de Montréal se justifie par le processus de mise en place de la réforme entamée depuis quelques années dans les facultés professionnelles. Étant aussi étudiante inscrite à la faculté des sciences de l'éducation, les programmes s'adressant aux futurs enseignants nous concernent davantage. De plus étant du secteur de la mesure et de l'évaluation, la compétence 5 m'interpelle de façon particulière. Cependant, notre appartenance pourrait être source de biais et c'est la raison pour laquelle nous nous sommes efforcée d'être rigoureuse afin d'éviter de possibles dérives.

3.2.2 Le choix du programme

Les programmes de baccalauréat en enseignement à l'Université de Montréal sont au nombre de 9. Nous avons porté notre choix sur le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire parce que c'est avec le BEPEP que nous avons le plus d'affinité, que nous avons une idée claire de ce domaine que nous considérons plus proche de notre formation. Il était aussi facile d'avoir accès à des documents du fait que ce programme est très avancé dans la réforme.

3.2.3 La structure du programme

Comme déjà mentionné, différents cours prennent en charge une ou plusieurs compétences dans le programme de BEPEP, que ce soit des cours provenant des

⁵ Source : <http://fse.umontreal.ca/a-propos-de-la-faculte/la-faculte-en-bref/>

⁶Idem

départements de didactique (DID), de psychopédagogie (PPA), d'administration et fondements (ETA) ou du Centre de formation initiale des maîtres (EDU) pour ce qui concerne les stages et les activités d'intégration. Les compétences sont évaluées dans tous ces cours à l'aide d'instruments variés. Ce programme de formation a débuté à l'automne 2013. Il en est maintenant à sa troisième année d'expérimentation, à l'automne 2016.

3.3 Les stratégies de collecte de données

L'énonciation de nos objectifs de recherche, nous a mené à réaliser une analyse documentaire complétée par des entrevues. La combinaison de ces deux méthodes a permis d'explorer plus de connaissances concernant l'objet d'étude (Karsenti et Savoie Zajc, 2004) afin de donner plus de validité à l'information recueillie, car, dans cette étude, les entrevues ont permis de recueillir des données qui n'apparaissaient pas dans les documents. Il s'agit plus de la perception des acteurs qui donnent les cours prenant en charge la compétence cinq ainsi que le niveau de concertation entre ces acteurs. Deslauriers et Kérisit (1997) proposent deux critères permettant de juger de la validité des instruments de collecte de données. Le premier se rapporte à la capacité des instruments à recueillir les informations voulues et le deuxième concerne leur efficacité. Il s'agit donc de trouver des instruments qui, dans un premier temps, fourniront le maximum de renseignements sur le sujet à l'étude et, dans un deuxième temps, permettront de s'assurer de la rentabilité de leur utilisation.

3.3.1 L'analyse documentaire

L'analyse documentaire a débuté par une prise de connaissance des documents à analyser. Il s'agit ici « des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener » (Van Der Maren 2003 p. 139). Elle est un moyen d'étudier une situation surtout lorsque les événements ne peuvent pas être observés directement ou « lorsqu'un rapport déjà produit fait état d'une expertise technique sur laquelle porte l'étude » (Saint-Pierre, 1993, p.20). Dans notre cas nous nous sommes basée spécifiquement sur le contenu des documents (Hudon, 2013).

Notre base d'analyse est constituée de documents de référence de la formation des maîtres. De ce fait, nous avons consulté les documents relatifs aux politiques dégagées par le MELS ainsi que les procès-verbaux des différents comités du CFIM qui nous ont permis de rédiger nos deux premiers chapitres. Nous avons aussi rencontré la vice-

doyenne, responsable du CFIM afin d'avoir accès aux différentes études réalisées sur le sujet. Par la suite, nous avons eu accès à de nombreux documents relatifs au programme de BEPEP produit par le CFIM, disponibles ou non pour consultation sur Studium. Après une première lecture de tous ces documents, nous avons retenu ceux qui nous donnaient des informations pertinentes sur l'opérationnalisation de la compétence 5 en mettant l'accent sur les données qui nous permettaient de faire notre codage. De façon spécifique, nous avons cherché à voir de quelle façon les différents éléments sont articulés dans les documents de référence que sont la matrice, les plans de cours cadre et le plan de cours de l'enseignant dans un premier temps. « Une fois l'information contextualisée recueillie, la tâche suivante consiste à l'analyser pour, ensuite en faire une synthèse; autrement dit, il s'agit de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification» (Van Der Maren 1999, p.1).

Dans un second temps, il s'est agi d'examiner le niveau de prise en compte des principes dictés par le référentiel. Nous nous sommes alors intéressés exclusivement à la matrice du programme, aux plans de cours cadres et aux plans de cours spécifiques. Les documents suivants ont servi de base aux données documentaires pour notre étude.

- La matrice du programme (1)
- Les plans de cours cadre (29)
- Les plans de cours spécifiques (12)

3.3.1.1 la matrice des compétences du CFIM

La matrice des compétences du CFIM est constituée des 12 compétences du référentiel. L'analyse de la matrice a permis de répondre à la première question de recherche : de quelle façon la compétence 5 est-elle travaillée ou évaluée dans les différents cours du BEPEP. Elle peut être considérée comme le document à la base de notre recherche. Elle a permis d'identifier les cours qui travaillent la compétence 5 c'est-à-dire de faire le tri entre les cours qui développent et évaluent la compétence 5 mais aussi les cours qui développent sans l'évaluer. C'est grâce à ce document que nous avons pu identifier toutes les manifestations observables qui sont travaillées dans les cours. Cependant, elle n'était pas complète et nous avons dû consulter les plans de cours cadre pour la mettre à jour et confirmer les informations.

3.3.1.2 Les plans de cours cadre en lien avec la compétence cinq

Les plans de cours cadre récoltés sont au nombre de 29 dont 22 cours théoriques et 7 cours pratiques (stages). Ils permettent de répondre à la question du déploiement de la compétence 5. Parmi les cours théoriques, il y en a 3 qui appartiennent au département ETA, 2 qui proviennent du département de psychopédagogie et 17 cours offerts par le département de didactique. Nous avons consulté systématiquement tous les plans de cours cadre des quatre années du BEPEP et avons retenu ceux qui travaillaient la compétence 5. Cette option nous a permis de compléter la matrice des compétences du CFIM car certains cours (ETA 2250, par exemple) qui développent et évaluent la compétence ne figuraient pas dans la matrice. Ces plans de cours cadres renferment l'intitulé des cours ainsi que les crédits alloués au cours. Le CFIM a mis en place des plans de cours cadres détaillés qui apportent plus de précision sur la façon dont les enseignants doivent modeler leurs plans de cours spécifiques. Nous avons donc analysé les plans de cours cadres dont la compétence cinq et ses composantes étaient inscrites et la manière dont elles sont déployées dans les plans de cours spécifiques en comparaison avec les prescriptions du plan de cours cadre et d'en ressortir la cohérence. Nous avons codé tous les plans de cours cadre en fonction de leur composition.

3.3.1.2 Les plans de cours spécifiques prenant en charge la compétence 5

Les plans de cours spécifiques comprennent la description du cours, ses objectifs, le contenu des cours et les modalités d'évaluation. Leur analyse a permis de répondre à la question de recherche suivante : Comment la compétence 5 est-elle déployée à travers les plans de cours spécifiques élaborés par les chargés de cours?. L'analyse de ces documents a concerné les cours dont les descriptifs renvoient à la compétence ciblée par cette recherche. Il s'est agi pour nous d'examiner l'adoption et l'adaptation du référentiel de compétence en regard de la compétence cinq. Dans les plans de cours spécifiques, nous avons analysé la prise en compte de la compétence cinq. Nous avons mis l'accent sur l'existence ou non des modalités et d'instruments d'évaluation, mais aussi sur les manifestations observables des composantes des compétences développées dans chaque cours. Ces plans de cours spécifiques ne sont pas choisis de façon aléatoire. Nous avons contacté tous les enseignants qui travaillent la compétence cinq au niveau du BEPEP et nous avons sollicité leur plan de cours soit un nombre possible de 29 plans de cours

spécifiques. Certains d'entre eux ont accepté de mettre à notre disposition leur plan de cours même s'ils n'étaient pas disponibles pour un entretien. Il nous est arrivé de recevoir plusieurs plans de cours pour un même cours qui est donné par plusieurs enseignants, mais nous avons pris qu'un seul plan de cours pour représenter les autres, lorsqu'ils étaient similaires. Finalement, nous en avons collecté 12 car nous ne sommes pas parvenus à recueillir la totalité de ceux qui entrent dans le cadre de la compétence 5. Le tableau 7 récapitule les différents documents leur nombre, le type de cours (Théorique, T ou Pratique, P) ainsi que leurs sources.

Tableau 7: Les documents de base pour documenter notre collecte

Intitulé du document	Nombre	Type de cours	Source
Plans de cours cadre	29	22 T 7 P.	Studium
Plans de cours spécifiques	12	11 T 1 P	Enseignants /secrétaires
Matrice des compétences du CFIM	1	Tous	Site de l'Université de Montréal

A la suite de la collecte des documents, nous avons pu procéder aux entrevues.

3.3.2 Les entrevues individuelles

Les entrevues permettent de répondre à la dernière question de recherche à savoir : de quelle façon, les enseignants (chargés de cours et professeurs) qui donnent ces cours se représentent-ils le développement de cette compétence ? Cette étude étant une étude de cas la représentativité est plus sociologique que statistique, l'objectif n'étant pas de généraliser les résultats. C'est pourquoi le nombre de participants n'est pas déterminant. Les participants à cette recherche sont exclusivement des enseignants. L'intérêt des entrevues aussi sera relevé dans cette partie. Ces entretiens nous permettent de récolter des données sur la façon dont les enseignants se représentent la compétence cinq mais aussi sur leur niveau de concertation entre acteurs qui travaillent la même compétence.

3.3.2.1 Les enseignants

Le tableau 8 identifie les participants à l'étude selon leur section, mais aussi leur ancienneté en enseignement.

Tableau 8: Identification des participants à l'étude

Identification	Statut	Sexe	Ancienneté	Département/section
Enseignant 1	Professeur	Masculin	10 ans	DID
Enseignant 2	Chargée de cours	Féminin	2 ans	DID
Enseignant 3	Chargée de cours	Féminin	5 ans	ETA

Enseignant 4	Chargée cours	Féminin	2 ans	EDU
	Superviseure de stage		11 ans	
Enseignant 5	Chargé de cours	Masculin	5 ans	DID
Enseignant 6	Chargé de cours	Masculin	5 ans	ETA
Enseignant 7	Chargée de cours	Féminin	4 ans	PPA
Enseignant 8	Chargée de cours	Féminin	4 ans	ETA

Les enseignants ont été choisis en fonction de la diversité des enseignements et des profils, les critères étant qu'ils soient en charge d'un cours qui développe ou évalue la compétence 5 à la session au cours de laquelle les données ont été recueillies. Il faut rappeler que la compétence 5 du référentiel est une compétence transversale qui est prise en compte dans plusieurs cours. Au regard du tableau 8 nous constatons que tous les départements sont représentés c'est pour dire que, nous avons tenu en compte de cette diversité car, au total, nous avons recruté trois enseignants de didactique sur un total de 17 cours, 1 enseignant de psychologie sur 2 cours et un de stage sur 7. De ce nombre, nous avons 1 professeur régulier, 1 superviseur de stage et 7 chargés de cours qui sont de genre masculin (3) et féminin (4) et qui ont 5 ans et moins d'expérience (7) ou plus de 10 ans d'expérience (2). Cette différenciation est pertinente parce qu'elle permet de toucher plusieurs catégories d'enseignants intervenant au niveau du BEPEP. Il faut noter à ce niveau que cette répartition est tout à fait aléatoire. En effet, nous avons interrogé ceux qui ont bien voulu répondre favorablement à notre invitation de participation à la recherche après plusieurs relances. Par exemple pour les cours en psychopédagogie après plusieurs relances nous avons pu avoir un participant qui a répondu par Skype car notre option était d'avoir le maximum possible de participants.

3.3.2.2 Les entretiens semi-structurés

Le choix de ce type d'entrevue s'explique par le fait qu'elle permet d'entrer en profondeur, mais aussi de recueillir le maximum d'informations sur l'objet d'étude (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière Mayer et Pires, 1997). La deuxième raison qui justifie ce choix est liée à la difficulté de réunir les participants en groupe puisque leurs disponibilités ne sont pas les mêmes. Les entretiens individuels ont aidé à compléter les informations issues de l'analyse documentaire. Ce choix s'explique par le fait qu'il y a des informations que l'analyse documentaire ne permettait pas de saisir. Ces informations sont souvent liées à l'évaluation, mais aussi à la concertation entre les enseignants.

Concernant l'évaluation nous avons discuté de leurs pratiques évaluatives dans le cadre des cours et plus spécifiquement de quelle façon ils s'y prenaient pour évaluer la compétence 5 selon quelles modalités et quels critères et ce qui influençait leur choix. Pour la concertation nous avons recueilli des informations sur leur niveau de concertation avec les professeurs qui donnent le même cours ou qui donnent un cours qui concourt au développement de la même compétence

Pour collecter les données nous avons enregistré les entretiens à l'aide d'un dictaphone et par la suite nous avons transcrit les informations recueillies. Les questions posées lors de l'entretien ont concerné la prise en compte des compétences professionnelles en général dans le cadre de leur cours, mais plus spécifiquement l'évaluation de la compétence 5, le niveau de concertation avec les autres enseignants du programme mais aussi la représentation qu'ils se font de la compétence 5 (voir guide d'entretien en annexe 6). Ces entretiens sont d'une durée d'environ une heure. Deux de ces entrevues se sont faites sur Skype et pour le reste nous avons pris un rendez-vous avec les enseignants et cela s'est passé dans les locaux de l'Université.

3.4 Stratégies d'analyse

Il est question dans cette partie de présenter la grille d'analyse des documents de référence et les guides d'entretien individuels. Le premier réfère au cadre d'analyse documentaire soit les documents de référence que sont les programmes, les plans de cours et les dispositifs d'évaluation tandis que le second, le guide d'entretien, s'adresse aux professeurs, chargés de cours et superviseurs de stage. Une fois que nous avons fini de recueillir l'information il s'en est suivi une mise en ordre de celle-ci afin d'en ressortir la signification (Van Der Maren, 1999). Pour l'analyse nous avons procédé à une description de la façon dont la compétence est adaptée et adoptée au BEPEP.

3.4.1 Cadre d'analyse des documents de références

Le référentiel de compétence et le répertoire des manifestations observables ont servi à établir les codes en lien avec ce qui est évalué. Ils constituent les documents de base qui ont permis de compléter les informations auxquelles nous n'avons pas accès et qui nous ont inspiré pour coder nos données. Par exemple dans la matrice des compétences, il n'est pas mentionné l'intitulé de la manifestation observable, cette information est matérialisée par des chiffres et c'est le répertoire qui a permis de les identifier, L'observation des

documents a ressorti les éléments en lien avec la compétence 5 plus précisément comment cette compétence est prise en compte dans le programme du BEPEP. Le cadre d'analyse a servi pour recueillir des indices en lien avec la façon dont est travaillée et évaluée la compétence 5. Pour ce faire nous avons procédé au repérage des composantes et de manifestations observables et nous avons calculé leur fréquence dans l'échantillon des plans de cours cadres retenus. La liste des codes et sous codes illustré dans le tableau 9 est similaire à la structure du déploiement de la compétence. Cette stratégie a été adoptée dans l'exploitation des plans de cours cadre et des plans de cours spécifiques. Tout d'abord, (1) les manifestations observables ont été reliées à la composante et au numéro associés dans le répertoire. Par la suite, (2) les modalités d'évaluations ont été identifiées par types de travaux et par leur nature. Enfin, (3) les instruments d'évaluation ciblés ont été relevés. Toutes les données recueillies ont été analysées à l'aide de QDAminer qui a permis d'organiser les données et de faire ressortir les fréquences pour établir des comparaisons entre différentes variables (provenance, année de formation, etc.)

Tableau 9: Cadre d'analyse des données documentaires

Codes	Sous codes
1) Manifestations observables	Composante 1 - 5.1.1 - 5.1.2 - 5.1.3 Composante 2 - 5.2.1 - 5.2.2 - 5.2.3 Composante 3 - 5.3.1 - 5.3.2 - 5.3.3 - 5.3.4 - 5.3.5 - 5.3.6 Composante 4 - 5.4.1 - 5.4.2 Composante 5 - 5.4.1
2) Modalités d'évaluation	Types de travaux - Analyse de document - Analyse ou critique de matériel didactique - Création SAE - Production écrite

	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio - TP Nature des travaux <ul style="list-style-type: none"> - Examen mi- session - Examen final - Travail individuel - Travaux de groupe - Travaux de session
3) Instruments d'évaluation	Grille d'évaluation Liste de vérification Portfolio Grille de correction

3.4.2 Le cadre d'analyse des données issues des entretiens semi-structurés

Le tableau 10 présente un extrait de la grille de codage des entretiens réalisés. Trois aspects étaient concernés soit leur représentation de la compétence 5 et les critères d'évaluation pour l'évaluer ainsi que leur perception de la concertation entre les enseignants. Ce sont ces éléments qui nous avons ressortis pour les analyser et qui vont nous permettre de répondre à notre 3^e question de recherche.

Tableau 10: Cadre d'analyse des données issues des entretiens

Code	Critères
Représentation de la compétence 5 par les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de la compétence 5 - Niveau de prise en charge de la compétence 5 dans le cours
Critère d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Éléments liés au fond - Éléments liés à la forme
Concertation entre enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de concertation - Force - Points à améliorer
	-

3.5 Les aspects éthiques de la recherche

L'éthique dans la recherche peut être définie par Martineau (2007) comme « l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur » (p. 74). La prise en compte des considérations éthiques est de plus en plus importante dans le domaine de la recherche. Pour Harrisson (2000), il faut établir un juste équilibre entre les bénéfices et les risques pour le sujet. Pour lui, l'intégrité des participants est au cœur de l'évaluation des risques. Dans notre étude, nous avons fait des entrevues avec des enseignants ce qui fait que nous avons rempli un formulaire d'éthique de recherche que nous avons soumis au comité. C'est après approbation que nous avons commencé le

recrutement de nos participants. La participation a été volontaire, car nous avons envoyé des courriels à tous les enseignants concernés pour les inviter à nous rencontrer pour répondre au guide d'entretien. Une lettre de consentement leur a été soumise et nous avons veillé à la confidentialité de la liste des participants, mais aussi des réponses qu'ils ont apportées. Vous trouverez ces documents aux Annexe 7 et 8.

Après avoir défini la méthodologie utilisée pour cette recherche, dans le chapitre qui suit, il sera question d'analyser les données afin de voir les résultats obtenus afin de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre consiste à présenter les résultats des analyses des données qui ont été collectées dans cette recherche. Ainsi, les résultats obtenus sont de deux ordres : dans un premier temps, nous présentons les données issues de l'analyse documentaire qui concerne la matrice des compétences, les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques. Dans un second temps, les données issues des entretiens seront exposées. Nous documentons ainsi les objectifs de recherche que nous nous étions fixés.

4. 1 Analyse des données issues des données documentaires

Dans cette partie il est question de présenter les résultats des données issues que de la matrice des compétences proposée par le CFIM. Celle-ci a fourni l'information utile pour situer la place de la compétence 5 en regard des 12 compétences professionnelles du référentiel enseignant. Quant aux plans de cours cadre, il est question d'examiner la répartition des composantes de la compétence 5 dans les différents cours ainsi que les manifestations observables qui en découlent. Ces opérations ont permis de cerner le traitement de la compétence en général au BEPEP.

4.1.1. La place de la compétence 5 en regard des 12 compétences professionnelles

La matrice réalisée par le CFIM regroupe les 12 compétences professionnelles et leurs composantes réparties sur chacun des cours offerts lors des 4 années de formation au BEPEP. Pour chacun des cours, le sigle permet de l'associer d'abord au département qui en est responsable et le chiffre indique habituellement l'année à laquelle est suivi ce cours. Ainsi les cours proviennent de 3 départements et du Centre de formation initiale des maîtres : DID (Didactique), EDU (CFIM), ETA (Administration et fondements) et PPA (Psychopédagogie) et le cours ETA1250, par exemple, est offert par le département d'Administration et fondements de l'éducation en première année de formation. Le tableau 11 illustre la façon dont se déploient les 12 compétences dans les différents cours du BEPEP : le nombre de cours qui développe chaque compétence a d'abord été calculé pour chacun des départements, puis le total a été indiqué en nombre réel et un rapport au total des cours développés au BEPEP a été établi en pourcentage, arrondi au dixième près.

Tableau 11: Le déploiement des douze compétences au BÉPEP selon la matrice

Compétences	TOTAL	Ordonnance	Fréquence
Compétence 1	40	1	76,9%
Compétence 2	25	5	48,1%
Compétence 3	39	2	75,0%
Compétence 4	15	9	28,8%
Compétence 5	29	3	55,8 %
Compétence 6	11	11	21,2%
Compétence 7	27	4	51,9%
Compétence 8	23	6	44,2%
Compétence 9	12	10	23,1%
Compétence 10	9	12	17,3%
Compétence 11	22	7	42,3%
Compétence 12	22	7	42,3%
Total	52 dont 5 à option		

De la matrice réalisée par le CFIM, plusieurs constats sont possibles notamment en regard de la place accordée à chacune des compétences professionnelles. Un étudiant, au sortir de sa formation du BEPEP de l'Université de Montréal, aura suivi un total de 52 cours dont 5 à option et 47 obligatoires pour un total de 120 crédits. Ces 52 cours développent les douze compétences du référentiel avec une importance qui fluctue selon la compétence et les exigences du cours. La compétence la plus développée est la compétence 1 «*Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objet de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*». Elle est développée dans 40 cours sur les 52 ce qui fait un pourcentage de 76,9%. Elle prend en charge l'ensemble des savoirs et la culture qui sont indispensables dans la formation des enseignants comme le stipulent les recommandations du référentiel de compétences des enseignants. Ces derniers doivent avant toute chose avoir une bonne connaissance des savoirs curriculaires et disciplinaires pour satisfaire aux exigences du BEPEP. C'est ce qui explique l'importance accordée à cette compétence du référentiel, car son acquisition permet de faire face aux multiples situations d'enseignement apprentissage.

La compétence 3 vient en seconde position, car sur 52 cours, elle est développée dans 39 cours soit environ 75 %. Cette compétence est tout aussi importante que la première, car elle fait référence à la création de situations d'enseignement apprentissage et d'évaluation significatives permettant à l'étudiant d'acquérir les compétences visées.

La compétence 5, objet de cette recherche, quant à elle, occupe la troisième place dans le développement des compétences au BEPEP. Sur les 52 cours, 29 la travaillent soit une fréquence de 55,8% et dans la plupart des cours qui travaillent la compétence 3 on retrouve la compétence 5. La compétence 7 occupe le 4^e rang avec une fréquence de 51,9%, les compétences 2,8, 11 et 12 occupent sensiblement la même place avec des fréquences de plus de 40% tandis que les compétences 6 et 10 sont les moins travaillées au BEPEP.

Le référentiel propose un regroupement des compétences en 4 catégories : Fondements (C1 et C2), Acte d'enseigner (C3, C4, C5 et C6), Contexte scolaire et social (C7, C8, C9, C10) et Identité professionnelle (C11 et C12). La compétence 5 est fait partie de l'Acte d'enseigner avec les compétences 3, 4 et 6.

4.1.1.1 La place de la compétence 5 dans le groupe acte d'enseigner

En examinant chaque regroupement, celui de Fondements est toujours celui où l'on retrouve le plus de cours qui travaillent les compétences soit 65 cours pour 2 compétences, une moyenne de 32,5 %. Suivi du groupe Acte d'enseigner qui avec ses 4 compétences qui sont travaillées dans 94 cours représente une moyenne de 23,5 %. Les cours qui travaillent les compétences 11 et 12 qui sont situées dans le 4^e groupe et recueille une moyenne de 22% et finalement, le dernier groupe, Contexte scolaire et social, malgré le fait qu'il touche 4 compétence ne représente que 17,8%.

Les compétences comprises dans le groupe Acte d'enseigner sont intrinsèquement liées : l'enseignant doit planifier et piloter des situations d'enseignement-apprentissage et afin d'évaluer les apprentissages réalisés par les élèves tout en gérant son groupe-classe. Le tableau qui suit présente la place de la compétence 5 dans le groupe acte d'enseigner. Les données analysées proviennent originellement de la matrice puis du tableau précédent. À cet effet, l'accent a été sur ce regroupement de compétences qui représentent une fréquence respective de 39, 15, 29 et enfin 11 soit un total de 94. Le pourcentage a été calculé en tenant compte du rapport entre le nombre pour chaque compétence et le nombre total.

Tableau 12: Place de la compétence 5 dans l'acte d'enseigner

No	Compétence comprise dans le groupe Acte d'enseigner	Rang	Fréquence
C3	Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	1	41%
C4	Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	3	15%
C5	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des	2	30%

compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre			
C6	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	4	11%

La compétence 5 est la deuxième plus développée dans ce groupe et occupe 30% des fréquences de cette catégorie après la compétence 3 qui obtient un pourcentage de 41 qui est celle la plus développée. La compétence 4 est la troisième la plus développée avec 1% et, la moins développée, dans cette catégorie est la compétence 6 qui représente 11%.

4.1.1.2 La place de la compétence 5 selon la provenance des cours et le niveau de formation

Comme indiqué précédemment, à l'Université de Montréal les cours sont offerts par trois départements et le CFIM. Le tableau 13 indique la prise en compte des 12 compétences et spécifiquement de la compétence cinq dans les cours du BEPEP par chacune des entités. L'examen permet de constater que le département de didactique est celui qui offre le plus grand nombre de cours au BEPEP et par le fait même on y travaille le plus grand nombre de compétences dans presque la majorité des cas. Cette observation est aussi vraie pour la compétence 5 qui est travaillé dans 17 cours du département de didactique, 7 cours du CFIM, 3 cours du département ETA et finalement, 2 cours du département PPA.

Tableau 13: Déploiement des compétences selon la provenance

Compétences	Nombre de cours par département				
	DID	ETA	EDU	PPA	TOTAL
Compétence 1	21	6	5	8	40
Compétence 2	16	1	5	3	25
Compétence 3	21	2	8	8	39
Compétence 4	5	0	7	3	15
Compétence 5	17	3	7	2	29
Compétence 6	2	0	5	4	11
Compétence 7	12	4	5	6	27
Compétence 8	12	2	5	4	23
Compétence 9	2	2	5	3	12
Compétence 10	0	1	5	3	9
Compétence 11	10	2	7	3	22
Compétence 12	5	8	5	4	22
Total	23	8	8	13	52 dont 5 à option
%	44,2	15,4	15,4	25	100

Comme indiqué précédemment, la compétence est évolutive donc elle se construit de façon progressive au fur et à mesure que l'étudiant avance dans sa formation. Alors, si on reprend les cours offerts par chacun des départements tel qu'illustré dans la matrice, on peut constater que,

selon le nombre inscrit dans le sigle, on peut déduire en général, l'année de formation où est donné ce cours donc l'année de formation où est travaillée la compétence 5. Il est donc possible de calculer le nombre de fois où apparaît la compétence 5 tout au long de la formation de l'étudiant. Le tableau 14 illustre cette fréquence. Cependant, les cours qui se donnent sur deux sessions, comme c'est l'exemple du cours EDU 1222 1 et EDU 1222 2, ont été comptabilisés une seule fois.

Tableau 14: Place de la compétence 5 selon l'année de formation dans le programme

Année Département	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	Total
Didactique	1	4 dont 2 à option	6	6 dont 4 à option	17
ETA	1	1	1	0	3
EDU	2	1	2	2	7
PPA	0	1	1	0	2
Total des cours suivis par un étudiant	4	6	10	5	25
Total des cours offerts	4	7	10	8	29

On constate que la compétence 5 est davantage travaillée dans la troisième année de formation. Cette situation peut se justifier par l'importance de la compétence 5 dans le dispositif de formation. Cette compétence fait partie de l'acte d'enseigner qui fait appel à des connaissances didactiques et psychopédagogiques de base qu'il faut voir en première et deuxième année. La compétence à évaluer est développée et évaluée de façon plutôt timide en début de formation se limitant à 4 cours. En troisième année, les étudiants sont presque en fin de formation et ils ont acquis un certain nombre d'expériences et des prérequis qui facilitent le développement de la compétence 5 dans tous les départements du BEPEP. Ils maîtrisent ainsi mieux ce qui fait l'objet de l'évaluation en fonction des contenus disciplinaires et de la scolarité de l'enfant.

Cette première analyse de la prise en compte de la compétence cinq au BEPEP, révèle qu'elle est travaillée dans 56% des cours (29 total de 52) et à toutes les années de formation. Mais qu'en est-il de ses composantes ?

4.1.2 Les composantes de la compétence 5

Le référentiel de compétences fournit pour chacune des 12 compétences une liste de composantes. Une analyse plus fine de la compétence 5 par ses composantes permet de faire ressortir d'autres éléments d'observation quant à la façon dont elle est prise en compte dans les

différents cours. En effet, celle-ci comprend 5 composantes qui correspondent à différentes tâches que l'enseignant doit exécuter dans un contexte d'évaluation pour l'apprentissage et de l'apprentissage. Le tableau 15 met en lumière d'une part, la façon dont chaque composante de la compétence 5 est prise en compte dans les différents cours offerts par les 3 départements et le CFIM au BEPEP. Par la suite, la fréquence a été calculée pour chacune des composantes et selon la provenance. Finalement un rapport entre la fréquence de chaque composante et le total (74) est illustré à l'aide d'un pourcentage ainsi que le rapport en % pour chacun des départements. Les composantes permettent de mieux comprendre ce qui est attendu des étudiants au sortir de leur formation en ce qui a trait au développement de la compétence 5.

Tableau 15: Fréquence de chaque composante 5 selon les départements

Composantes de la compétence	DID	ETA	PPA	EDU	Total	%
1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages	9	3	2	7	21	28.4
2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences	11	2	2	5	20	27.0
3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences	12	3	1	4	20	27.0
4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences	0	2	1	5	8	10.8
5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation	0	1	0	4	5	5.3
TOTAL	32	11	6	25	74	
% des composantes dans chaque département	43,2	14,9	8,1	33,8		100%

L'examen de ce tableau indique que la composante 1 est la plus développée avec un pourcentage de 28,4. On note 21 cours qui la travaillent sur les 29 qui travaillent la compétence 5. En deuxième lieu, les composantes 2 et 3 occupent le deuxième rang avec un pourcentage de 27,0. Cette situation montre l'importance accordée aux outils d'évaluation, car il faut non seulement les connaître, mais savoir les utiliser. La composante 4 apparaît 8 fois dans les plans de cours cadres ce qui fait 10,8 % et, en dernier lieu, la composante 5 est la moins travaillée avec un pourcentage de 5,3. Même si toutes les composantes sont prises en compte dans les cours, la remarque que nous pouvons faire ici est l'absence des composantes 4 et 5 dans les cours de didactique. D'autre part, le tableau montre comment chaque département du BEPEP prend en

compte la compétence 5 au regard des composantes qu'elles développent. À première vue, c'est le département de didactique qui travaille le plus la compétence à évaluer avec 43,2 % des composantes. Dans ce département, la composante 3 est beaucoup plus développée et elle représente 37,5% des composantes de la compétence 5. Elle est suivie respectivement de la composante 2 qui représente 34,4% et la 1 avec 28,1% du total des composantes en didactique. Dans ce département, les composantes 4 et 5 ne sont pas travaillées. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il offre plus de cours dans presque toutes les matières à évaluer.

L'entité où on note le plus de composantes c'est au CFIM avec le sigle de cours EDU avec un pourcentage de 33,8. Les stages en milieu pratique proviennent de cette entité, et c'est la première composante de la compétence à évaluer qui est la plus travaillée, on la retrouve dans tous les cours où la compétence 5 est développée. Elle est suivie des composantes 2 et 4 qui représentent 20%. Les composantes 3 et 5 aussi sont presque au même niveau, soit 16%. Cette importance qui est accordée à la compétence cinq en stage se justifie par le fait qu'ils sont un lieu privilégié de pratiquer l'évaluation.

Les cours siglés ETA viennent en troisième position et les composantes représentent 14,9%. Comme en didactique le focus est mis sur les composantes 1 et 3 qui représentent chacune 27.3% des composantes de la compétence 5 dans ce département. Les composantes 2 et 4 aussi sont au même niveau et sont travaillées dans 2 des 3 cours ETA en évaluation avec chacune un pourcentage de 18,2%.

En dernier lieu, nous avons les cours offerts par le département de PPA qui travaille le moins la compétence 5 au niveau du BEPEP avec deux cours qui la prennent en charge. Les composantes représentent 8,1% de l'ensemble et dans ce département, les composantes 1 et 2 sont les plus travaillées, car on les retrouve dans les deux cours qui développent la compétence 5 dans ce département. Il faut souligner l'absence de la composante 5 qui n'est pas travaillée dans les cours de ce département.

Au regard de la façon dont les composantes sont travaillées, il apparaît clairement que la compétence cinq est travaillée dans tous les départements. Cependant, un degré d'importance varié est accordé aux composantes. Le constat général est que les départements ETA et EDU travaillent toutes les composantes de la compétence, mais on note que la composante 5 est la moins travaillée.

4.1.3 Les manifestations observables de la compétence 5

Les composantes des compétences du référentiel sont traduites par un certain nombre de manifestations observables. Ces dernières ne sont pas incluses dans le référentiel ; elles ont été rédigées par des équipes du CFIM et peuvent différer d'une université à l'autre. Elles se retrouvent à la fois dans la matrice du CFIM et dans les plans de cours cadres de chacun des cours. Le tableau suivant illustre la fréquence des manifestations observables de la compétence 5 dans les plans de cours cadre au BÉPEP. Il faut ajouter à cela que la composante 3 contient plus de manifestations observables que toutes les autres composantes de la compétence 5. Elle développe 6 manifestations sur un total de 15 pour les 5 composantes. La question de la fréquence des manifestations observables sera développée plus amplement dans les prochains tableaux.

Au regard de ce tableau, il apparaît clairement que toutes les manifestations observables de la compétence 5 sont travaillées tout au long de la formation au BEPEP. Cependant il est à noter qu'elles ne sont pas développées de la même façon. Certaines manifestations sont beaucoup plus travaillées que d'autres comme on le voit dans le tableau 13. Une plus grande importance est accordée à certaines manifestations comme la manifestation 5.3.1 « Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets » et la manifestation 5.1.2 « Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions ».

Tableau 16: Fréquence des manifestations observables des composantes de la compétence 5

Composantes de la compétence	Manifestations observables de la composante	Fréquence
1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves	15
	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions	15
	5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation	9
2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences	5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis	14
	5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser	12
	5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves	9
3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets	14

	5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves	9
	5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser	9
	5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves	4
	5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable	4
	5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences	9
4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences	5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage	5
	5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant	5
5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation	5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage	5

Source : Tableaux inspirés du répertoire des manifestations observables élaboré par le comité des compétences de l'UDEM 2013.

Dans la prochaine section, la répartition des manifestations selon les départements et les niveaux de formation sera exposée.

4.1.3.1 Le développement de la C5 à travers ses manifestations observables selon les départements et le CFIM

Les manifestations observables de chacune des composantes de la compétence 5 présentent une certaine variabilité quant à leur fréquence. Il est important d'étudier cette variabilité selon les 4 entités et les années de formation. Le tableau 17 montre la répartition des manifestations observable selon les départements et le CFIM. Il s'est agi de calculer la fréquence de chacune des manifestations telles qu'exposées dans la matrice.

Tableau 17: La répartition des manifestations observables selon les départements

Manifestations observables	DID	ETA	PPA	EDU	TOTAL
5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves	4	2	2	7	15
5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions	7	2	2	4	15
5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation	2	2	2	3	9
5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis	8	1	1	4	14
5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser	8	1	1	2	12

5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves	3	2	1	3	9
5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets	10	1	1	2	14
5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves	6	1	0	2	9
5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser	6	1	0	2	9
5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves	1	1	0	2	4
5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable	1	2	0	1	4
5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences	6	0	0	3	9
5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage	0	1	0	4	5
5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant.	0	1	1	3	5
5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage	0	1	0	4	5
TOTAL	62	19	11	46	138

Les plans de cours cadre mises à la disposition des enseignants dans les départements prennent en compte les manifestations que le comité des compétences juge nécessaire dans chaque cours. Au regard du tableau nous pouvons dire que chaque département développe différemment les manifestations observables de la compétence 5. Si on prend la totalité des cours qui prennent en charge la compétence à évaluer on peut dire que chaque cours développe en moyenne 4.5 manifestations observables réparties comme suit : ETA qui est au premier niveau avec une moyenne par cours de 5,5, suivis des cours de psychopédagogie avec une moyenne de 5.3 parcours, ensuite viennent les stages avec 5,2 manifestations par cours et enfin la didactique avec 3,6 manifestations par cours. Alors, même si le département de didactique offre le plus grand nombre de cours où la compétence est développée, on constate que la moyenne par cours des manifestations observables est la plus faible.

4.1.3.2 Le développement des manifestations de la compétence 5 selon les niveaux de formation

Nous avons vu précédemment la façon dont les composantes étaient réparties à chaque année de formation au BEPEP. La troisième année de formation était celle où l'on retrouvait plus de cours qui travaillaient la compétence 5. Qu'en est-il maintenant des manifestations observables des composantes. Le tableau 18 récapitule le nombre de manifestations observables développées

chaque année de formation selon les niveaux. Il s'agit de la répartition et de la prise en compte des manifestations durant les quatre années du BEPEP.

Tableau 18: Le développement des manifestations selon les niveaux de formation

Manifestations observables	1^{re} année	2^e année	3^e année	4^e année	Total
5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves	3	5	5	2	15
5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions	3	4	6	2	15
5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation	2	2	4	1	9
5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis	2	1	7	4	14
5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser	1	2	7	2	12
5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves	0	4	3	2	9
5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets	2	2	5	5	14
5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves	1	0	6	2	9
5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser	0	2	3	4	9
5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves	1	0	1	2	4
5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable	1	0	1	2	4
5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences	0	3	1	5	9
5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage	1	2	1	1	5
5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant	0	2	1	2	5
5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage	1	1	2	1	5
Nombre de manifestations développées chaque année	18	30	53	37	138
Fréquence	13,04%	21,74%	38,41%	26,81	100%

Sachant qu'une compétence prend du temps à se développer et qu'elle est évolutive, il est intéressant de considérer maintenant de quelle façon les manifestations de la compétence 5 du

référentiel de formation des enseignants se développent tout au long des quatre années de formation du BEPEP. C'est en troisième année que l'étudiant développe le plus de manifestations observables avec une fréquence de 38,4% du nombre total des quatre années. En deuxième position, c'est la quatrième année avec 26,81%, suivie par la deuxième année avec une fréquence de 21,74%. Le développement des manifestations est plus timide en première année avec une fréquence de 13,04%. Cette situation s'explique par le fait que les compétences s'acquièrent de façon progressive. De ce fait en première année l'étudiant n'a pas encore le prérequis nécessaire qui lui permet de développer la compétence à évaluer. Il lui faut beaucoup des notions en didactique par exemple pour pouvoir les mettre en relation avec l'évaluation.

4.1.4 Le traitement de la compétence 5 dans les cours du BEPEP

À chaque fois, lors des analyses, nous avons indiqué que la compétence 5 était travaillée ce qui comprend deux actions distinctes : la compétence est soit développée (d) soit évaluée (é). La première se fait sans évaluation tandis que la deuxième inclut le développement. Le tableau 19 met en lumière les cours qui la développent sans l'évaluer (d) d'une part et, d'autre part, les cours qui développent et évaluent (e) la compétence 5.

Tableau 19: Le traitement de la compétence 5 dans les cours

Départements		Traitement de la compétence 5		
Département de didactique		Développée	Évaluée	Total des cours
DID 1206	Didactique du français BEPEP	X	X	17
DID2110	Didactique des sciences et de la technologie au primaire	X	X	
DID 2203	Didactique du français BEPEP 2	X	X	
DID 2205	Didactique des sciences humaines au primaire	X	0	
DID 2224	Didactique de l'arithmétique 1	X	X	
DID 2910	Didactique des arts plastiques 1	X	0	
DID 3209	Didactique des sciences humaines au primaire	X	X	
DID3222	Didactique du français – BEPEP 3 au primaire	X	X	
DID 3309	Didactique de l'éthique et de la culture religieuse	X	X	
DID 3920	Didactique de la géométrie	X	X	
DID 4112	Didactique du français - Élèves en difficulté	X	X	
DID 4310	Didactique du français et diversité linguistique	X	X	
DID 4442	Didactique de l'art dramatique au primaire	X	0	
DID 4443	Didactique de la musique au primaire	X	0	
DID 4444	Didactique des arts et de la culture	X	0	
DID 4445	Didactique des arts plastiques 2	X	X	
DID 4804	Didactique de l'arithmétique 2	X	X	
Département d'administration et Fondements de l'éducation		Développée	Évaluée	Total
ETA 1250	Enjeux actuels de l'évaluation	X	X	3
ETA 2250	Régulation des apprentissages et jugement	X	X	

ETA 3012	Instrumentation à l'école primaire	X	X	
Département de psychopédagogie et andragogie		Développée	Évaluée	Total
PPA 2200	L'intervention éducative au préscolaire	X	X	2
PPA 33661 ET 33662	Intervention pédagogique raisonnée 1 et 2	X	X	
Centre de formation initiale des maîtres CFIM		Développée	Évaluée	Total
EDU1002	Stage d'initiation professionnelle	X	X	7
EDU 1222	Laboratoire sur l'observation des apprentissages	X	X	
EDU 2002	Stage d'intervention pédagogique au préscolaire	X	X	
EDU 3002	Stage d'intervention pédagogique au primaire	X	X	
EDU3222	Mise en œuvre d'une SAE	X	X	
EDU 4002 1 et 2	Stage d'intégration	X	X	
EDU4222	Réalisation d'une recherche pédagogique	X	X	
Total				29

Le constat que l'on peut faire ici est que sur les 29 cours qui travaillent la compétence 5, on en retrouve 24 qui la développent et l'évaluent (e). En didactique, où on note plus de cours qui développent la compétence 5, les cours de français arrivent en première position avec 5 cours sur les 17. Dans ces cours, la compétence 5 est non seulement développée, mais aussi évaluée. La didactique des mathématiques arrive en deuxième position avec trois cours qui la développent et qui l'évaluent. En troisième position, il y a les cours de didactiques des sciences où la compétence est travaillée dans trois cours, mais évaluée seulement dans deux cours. La didactique des arts et de la musique occupe la dernière place bien qu'il y ait 6 cours qui développent la compétence 5. Quatre de ces cours sont des cours à option. Il faut aussi noter que dans ces 6 cours de didactique, seulement un cours développe et évalue la compétence 5. Elle est travaillée et non évaluée dans les 5 cours qui restent. Dans ce cas d'espèce, la compétence cinq peut être considérée comme une compétence secondaire qui vient accompagner les autres compétences. Le traitement de la compétence 5 se fait en fonction des besoins de chaque unité de formation. Elle peut se manifester différemment en cours et en stage. Il sera question de voir comment elle est traitée dans les quatre unités de formation du BEPEP.

4.1.4.1. Le traitement de la compétence 5 dans les cours stage et lors des activités d'intégration

Comme mentionné précédemment, les stages doivent prendre en compte l'évaluation de l'ensemble des compétences dans les 4 années de formation. Avec l'approche-programme, le CFIM a mis en place des nouveaux cours d'intégration où l'étudiant doit évaluer certaines

compétences à chaque année. Le tableau 20 présente les manifestations de la compétence 5 prises en compte au niveau des stages et des activités d'intégration, cours dont le sigle EDU réfère aux cours dispensés par le CFIM. Dans un premier temps, le niveau de formation et le nombre de crédits accordés au cours sont mentionnés. Ensuite pour chacun des cours ciblés, les manifestations observables prises en compte sont énumérées.

Tableau 20: Les manifestations de la compétence 5 en stage

Niveau	Crédit	Manifestation observable prises en compte dans le cours
EDU1002 Stage d'initiation professionnelle		
1 ^{re} année	3	<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves;</p> <p>5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions;</p> <p>5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation;</p> <p>5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis;</p> <p>5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets;</p> <p>5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage</p> <p>5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage.</p>
Activité d'intégration : EDU1222 Laboratoire sur l'observation des apprentissages		
1 ^{re} année	3	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves
EDU2002 –Stage d'intervention pédagogique au préscolaire		
2 ^e année	3	<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves;</p> <p>5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions;</p> <p>5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves;</p> <p>5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences;</p> <p>5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage;</p> <p>5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant;</p> <p>5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage</p>
EDU3002 Stage d'intervention pédagogique au primaire		
3 ^e année	6	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves;

		<p>5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis;</p> <p>5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser;</p> <p>5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves;</p>
		<p>5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves;</p> <p>5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser;</p> <p>5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves;</p> <p>5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences;</p>
		<p>5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage;</p>
		<p>5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage.</p>
Activité d'intégration : EDU3222 – Mise en œuvre d'une SAE		
3 ^e année	1	<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves</p> <p>5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions</p> <p>5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation</p>
Activité d'intégration : EDU4222 Réalisation d'une recherche pédagogique		
4 ^e année	1	<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves</p> <p>5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation</p> <p>5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant</p>
EDU 40021 ET 40022 Stage d'intégration à la profession		
4 ^e année	6	<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves</p> <p>5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions</p> <p>5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation</p> <p>5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis</p> <p>5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser</p> <p>5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves</p> <p>5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets</p> <p>5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves</p> <p>5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser</p> <p>5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves;</p> <p>5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable</p> <p>5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences;</p>

		5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage 5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant 5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaités en même temps que la planification du cycle d'apprentissage
--	--	---

Au regard du tableau 20, nous remarquons que la compétence à évaluer est développée de la première à la quatrième année de formation au niveau des stages. Il faut ajouter que la première manifestation observable de la composante 1 est développée dans tous les stages du BEPEP. L'importance accordée à la compétence à évaluer est beaucoup plus visible en ce sens que ces cours totalisent 17 crédits. En troisième année, il y a un total de 7 crédits et en moyenne près de 5 manifestations observables vues dans chaque cours. La compétence 5 est développée dans sa globalité avec ses 5 composantes en stage 3. La remarque que nous pouvons faire est que c'est dans les stages seulement que l'on retrouve des cours qui développent toutes les manifestations de la compétence 5. Cette situation pourrait se justifier par le fait que le stage est le lieu privilégié pour démontrer la maîtrise d'une compétence dans l'action.

4.1.4.2 Le traitement de la compétence 5 dans les cours offerts par le département de psychopédagogie

Le tableau 21 présente les 3 cours offerts par le département de psychopédagogie et andragogie (PPA) qui travaillent la compétence 5. Deux de ces trois cours ont les mêmes objectifs car c'est le même cours qui est scindé en deux en troisième année.

Tableau 21: Les manifestations de la compétence 5 en PPA

Niveau	Crédits	Cours et manifestations observables développées
PPA2200 L'intervention éducative au préscolaire		
2 ^e année	3	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression du développement des élèves.
		5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions.
		5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation.
		5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser.
		5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves (développement de l'enfant).
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets.
		5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation du développement de leur enfant et leur proposer des moyens pour le soutenir.
PPA33661 et PP33662– Intervention pédagogique raisonnée 1 et 2		

3 ^e année	2 et 1	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves
		5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions
		5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis

Le tableau décrit la façon dont la compétence 5 est prise en compte dans les cours offerts par le département de psychopédagogie. Au regard du nombre de cours, c'est le département qui travaille le moins la compétence 5 avec seulement deux cours sur les treize offerts dans ce département. Sur les 15 manifestations observables de la compétence 5, il y a 8 des composantes un à quatre qui sont travaillées en psychopédagogie. La remarque que l'on peut faire ici c'est que les manifestations de la cinquième composante ne sont pas travaillées dans ce département.

4.1.4.3 Le traitement de la compétence 5 dans les cours de ETA (Administration et fondements de l'éducation)

Les cours en ETA sont les cours qui prennent en charge de l'évaluation des compétences. On pourrait penser que dans ces cours toutes les manifestations observables de la compétence 5 sont passées en revue. Le tableau 22 qui suit donne plus de détails sur la façon dont elle est développée dans les cours ETA.

Tableau 22: Les manifestations de la compétence 5 en ETA

Niveau	Crédits	manifestations observables développées
ETA1250 – Enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages		
1 ^{re} année	1 crédit	5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves
ETA2250 –La régulation des apprentissages et le jugement		
2 ^e année	1 crédit	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves
		5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs et affectifs devant faire l'objet de rétroaction
		5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences de l'élève
		5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise
		5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès des élèves sur les résultats d'évaluation en cours d'apprentissage
ETA3012 Instruments pour l'évaluation à l'école primaire		
3 ^e	2 crédits	5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation

année	5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis.
	5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser
	5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences de l'élève
	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans les grilles sous forme d'énoncés simples et complets
	5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves
5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves	
5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise	
5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant	
5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination des étapes de progression souhaitées dans la planification de l'évaluation	

Dans les cours en évaluation offerts par le département d'administration et de fondements de l'éducation, ETA, on note trois cours qui développent et évaluent la compétence 5 du référentiel des enseignants. En troisième année du BÉPEP, les cours d'évaluation du nouveau programme ont été mis en place à l'automne 2016 et sont donc encore en cours de validation. On note que la compétence 5 est vue de façon progressive, car en première année une seule composante est vue et la plupart des composantes sont développées en troisième année. Au regard du tableau 22, le constat que l'on peut faire c'est le peu de crédits accordés au cours en évaluation car pour les trois cours, on compte un total de 4 crédits sur les 120 obtenus à la fin de la formation au BEPEP.

4.1.4.4. Le traitement de la compétence 5 par le département de didactique

Le département didactique accorde une importance capitale à la compétence 5. Le tableau 23 ci-dessus présente la façon dont elle est prise en compte dans ce département.

Tableau 23: Manifestation de la compétence 5 en didactique

Année	Crédits	Cours et manifestations observables développés
DID1206 – Didactique du français BEPEP		
1 ^{re} année	3	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions.
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis.
		5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser.
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets.
		5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves
DID 2110 Didactique des sciences et de la technologie au primaire		

3 ^e année	3	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves. 5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques et métacognitifs devant faire l'objet de rétroactions 5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation.
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis. 5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser. 5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves.
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets. 5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves. 5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable.
DID2203 – Didactique du français BEPEP 2		
2 ^e me année	3	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves en français 5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions 5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets
DID2205 Didactique des sciences humaines au primaire		
3 ^e me année	3	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis 5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser
DID2224 – Didactique de l'arithmétique 1		
1 ^e me année	3	5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves et documenter les stratégies et les difficultés en vue d'alimenter la mise en commun
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation, et notamment des résolutions de problèmes, propres à faire le bilan des acquis en termes de savoirs, de connaissances et de compétences
DID2910 - Didactique des arts plastiques 1		
1 ^{re} année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences
DID3209Didactique des sciences humaines au primaire		
3 ^e année	3	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis 5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves
DID3222 Didactique du français – BEPEP 3 au primaire		

3 ^e année	3	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions.
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis.
		5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser.
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets. 5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves.
DID3309 Didactique de l'éthique et de la culture religieuse		
3 ^e année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves.
DID3920 – Didactique de la géométrie		
3 ^e année	3	5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis: savoirs (concepts et processus), connaissances et compétences
DID4112 – Didactique du français - Élèves difficulté		
4 ^e année	3	5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions
		5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis
		5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser
		5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves
DID4310 – Didactique du français et diversité linguistique		
4 ^e année	3	5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves 5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences
DID4442 -Didactique de l'art dramatique au primaire		
4 ^e année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences
DID4443 -Didactique de la musique au primaire		
4 ^e année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences.
DID4444 -Didactique des arts et de la culture		
4 ^e année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences
DID4445Didactique des arts plastiques 2		
4 ^e année	3	5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets 5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser 5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences.

DID4804 – Didactique de l'arithmétique 2		
4 ^e année	3	5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis 5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences mathématiques des élèves

De tous les départements c'est celui de didactique qui développe le plus la compétence 5. Cependant, il est à remarquer qu'aucun cours ne développe les composantes 4 et 5 de la compétence à évaluer. La plupart des cours mettent l'accent sur les composantes 2 et 3, car leurs manifestations apparaissent dans presque tous les cours. Dans ce département, l'évaluation peut être perçue comme un processus qui vient soutenir voire accompagner les didactiques aussi diverses qu'elles soient.

Cette section met l'accent sur la façon dont les compétences sont développées au BEPEP. Au regard de tout ce qui précède, toutes les manifestations de la compétence 5 sont passées en revue dans les cours du BEPEP. Les manifestations sont nombreuses et diverses mais elles sont toutes travaillées à des degrés d'importances variés. Nous pouvons retenir que la compétence 5 est travaillée pendant toutes les années de formation mais pas de la même façon au regard du nombre de manifestations observables développées. Cette compétence est incontournable dans la carrière d'un enseignant, c'est ce qui explique le nombre de cours qui la travaille. Une fois la compétence travaillée dans le cours, il est important de savoir à quel niveau les étudiants se sont approprié celle-ci. Ce qui pose la question du comment on l'évalue et avec quelle modalité ?

4.1.5 Les modalités d'évaluation

Les données analysées dans cette section sont issues des plans de cours spécifiques. Comme souligné dans le cadre conceptuel, une marge de manœuvre est donnée aux enseignants en ce qui a trait au choix des modalités d'évaluation dans les plans de cours. Les données sont analysées de façon à ressortir les tâches proposées mais aussi les types d'examen qui permettent aux enseignants d'évaluer les compétences et plus spécifiquement celle 5. Il s'agit, dans cette section, de répondre à une partie de la première question de recherche à savoir de quelle façon la compétence 5 est travaillée ou évaluée au BEPEP.

4.1.5.1 Les tâches proposées :

Les tâches proposées concernent les stratégies déployées pour évaluer les étudiants. Il apparaît clairement qu'une diversité de types de travaux est proposée. En effet, un ensemble de travaux

comme 1) l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), 2) les travaux pratiques (TP), 3) l'analyse documentaire, 4) l'étude de cas, 5) le portfolio et 6) l'analyse ou la critique du matériel didactique, est soumis aux étudiants. La figure 7 révèle que la création de SAE occupe une place de choix dans ces modalités d'évaluation. Elle représente 42 % des travaux proposés et est une modalité qui se retrouve dans tous les départements. En deuxième lieu, le portfolio et l'analyse documentaire sont au même niveau avec chacun 15% des travaux. L'analyse et la critique du matériel didactique et l'étude de cas sont également représentées avec 10.5%. Les travaux pratiques sont moins utilisés, car ils ne représentent que 5 %. Le portfolio est surtout utilisé pour les activités d'intégration où tous les étudiants doivent montrer leur progression. Il occupe ainsi une place importante dans l'évaluation au BEPEP qui l'a mis en place pour permettre aux étudiants d'intégrer les acquis de leur formation universitaire. Au courant des quatre années de formation, le portfolio peut renseigner sur le développement des compétences et de l'évolution des apprentissages de l'étudiant et montrer le niveau de maîtrise atteint. Chacune de ces tâches est maintenant précisée dans les sections suivantes.

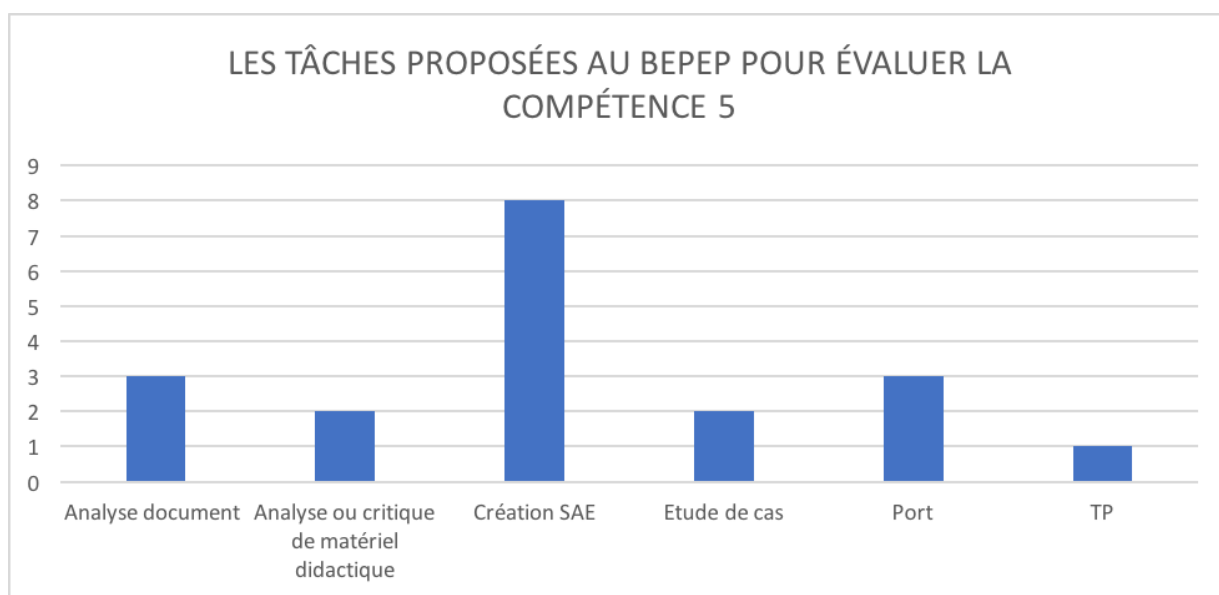


Figure 7: Les types de travaux proposés pour l'évaluation de la compétence 5

4.1.5.2 Les types d'examens

La figure 8 montre les différents types d'examens, ils sont variés et dépendent des types de travaux : travaux de session, examens finaux, examens de mi-session. Ils peuvent être réalisés en

groupe ou de façon individuelle. Les examens finaux sont plus représentatifs, car ils sont présents dans tous les plans de cours. Les travaux individuels aussi ont une importance capitale, car comme le montre le diagramme, ils sont bien représentés. Les examens de mi-session sont moins représentés, car leur fréquence est beaucoup plus basse.

Ces informations se retrouvent habituellement dans le Plan de cours spécifique mais plusieurs d'entre eux ne donnent pas beaucoup de précision en ce qui concerne les types d'épreuves. Cette situation s'explique par la liberté académique qui laisse aux enseignants le soin de les mettre ou non dans les plans de cours spécifiques. Il faut cependant souligner que dans certains plans de cours spécifiques aucune information n'est donnée quant à la nature des examens qui seront proposés. Cette situation pose problème, car les étudiants veulent savoir d'avance sur quoi ils seront évalués et c'est le plan de cours qui doit donner les informations à cet effet.

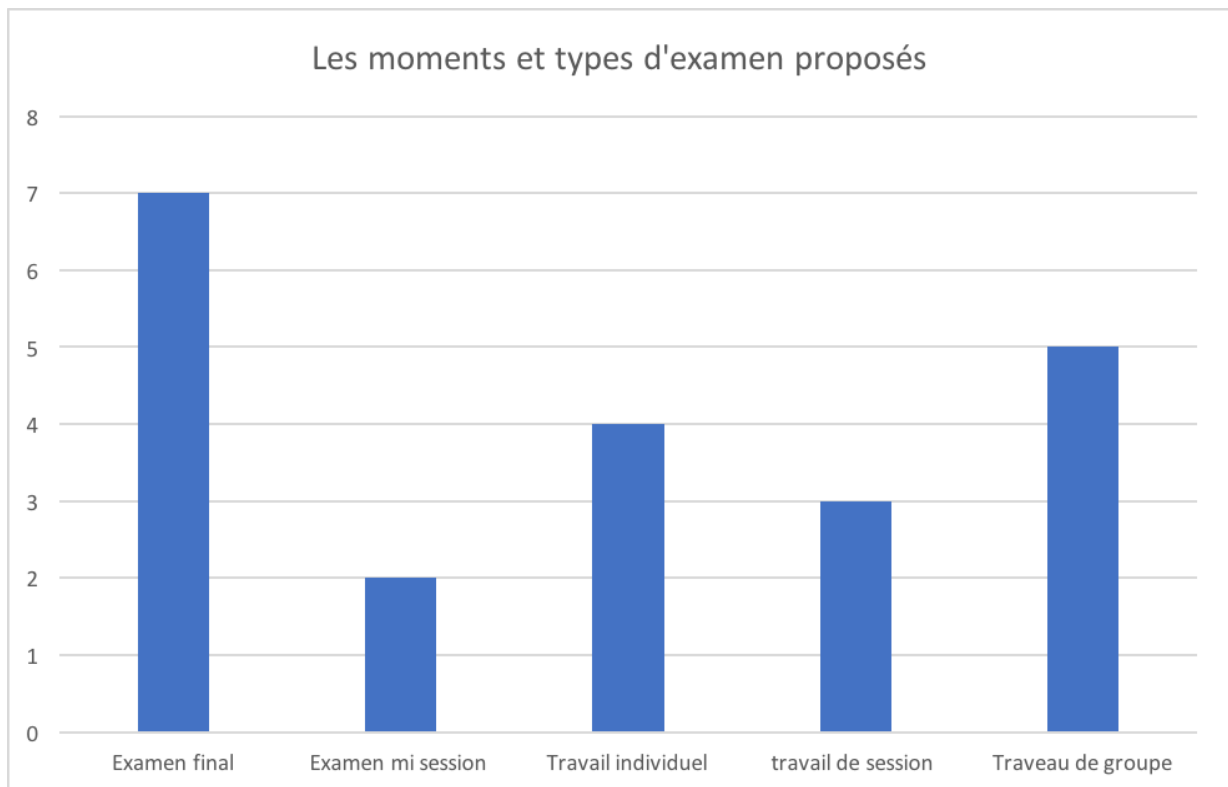


Figure 8: Les types d'examens proposés

Les résultats issus de l'analyse documentaire ont permis de dresser une photographie de la façon dont la compétence cinq est travaillée au BEPEP pendant les quatre années de formation. Tous ces résultats issus de l'analyse documentaire sont complétés par des entrevues avec les enseignants intervenant au BEPEP.

Dans cette première section nous avons analysé toutes les informations que l'analyse documentaire nous permettait d'observer. Cependant pour certains aspects liés à la perception des enseignants mais aussi à l'évaluation nous avons opté pour des entrevues et les raisons sont exposées dans le chapitre précédant.

4.2 L'analyse des entrevues

Comme mentionné dans la méthodologie, les entrevues ont permis d'analyser des données qui n'étaient pas ressorties dans les plans de cours cadre ou les plans de cours spécifiques et de compléter l'analyse documentaire. Nous avons recruté 8 enseignants auprès desquels nous avons pu réaliser nos entrevues. Ces entretiens nous ont permis de répondre à question de recherche qui concernent la perception des enseignants sur la compétence 5, sur la façon dont ils l'évaluent, l'instrumentation utilisée et les critères ciblés. Les questions du guide d'entretien concernaient la prise en compte de la compétence 5 plus précisément des modalités d'évaluation dans les cours. L'autre point soulevé dans ces entrevues est le niveau de communication et de concertation entre les enseignants pour documenter l'adoption d'une approche programme. Pour ce faire, les données enregistrées ont été retranscrites dans QDAMiner puis coder selon 1) les critères d'évaluation, 2) la communication et la concertation entre enseignants et 3) la représentation qu'ont les enseignants de la compétence 5 par les enseignants soit le niveau de prise en charge de cette compétence dans leur cours.

Dans cette partie il sera question d'examiner la place de la compétence 5 dans les cours selon les enseignants ainsi que les modalités d'évaluation à l'usage. Enfin, nous aborderons la question de la communication et de la concertation entre les enseignants.

4.2.1 Appropriation par les enseignants

À l'entame des discussions avec les participants, le constat est qu'il existe une différence d'interprétation de la compétence 5. Autrement dit, le niveau d'appropriation de la compétence cinq par les enseignants est variable. C'est ainsi que la majorité des personnes interrogées a d'abord demandé en quoi consiste la compétence 5. Pourtant, dans les plans de cours spécifiques que nous avons analysés, il est bien indiqué le libellé de la compétence 5. C'est après lecture du libellé qu'ils reviennent chercher des contenus ou des liens à mettre en cohérence avec ladite compétence. C'est l'exemple de cet enseignant qui dit : (Enseignant 1) *«je pourrais la lire la compétence 5 ?»*. À la suite de quoi, il déclare *«on ne travaille pas directement d'évaluation dans ce cours»*. C'est après qu'il a relu le plan de cours qu'il commence à mettre des contenus et des

objets en lien avec la compétence 5. À ce niveau, il y a un problème d'appropriation de la compétence 5 surtout en didactique et en PPA, car trois personnes sur quatre interrogées dans ces départements ne semblent pas avoir conscience que la compétence à évaluer doit être prise en compte dans le cadre de leur cours. C'est l'exemple de cet enseignant qui nous dit que : (enseignant 5) « *moi mon cours c'est l'univers social, je parle de géographie et non d'évaluation ...peut être même si je le fais c'est vers la fin, car le cours que je donne vise les compétences 1 et 3* ». Cet autre enseignant de demander après la lecture du libellé de la compétence : (enseignant 2) « *Si j'ai bien compris c'est la compétence qui nous permet de voir l'évolution de l'étudiant vers la posture d'enseignant* ». Alors que dans tous leurs plans de cours, les manifestations observables de la compétence 5 à travailler sont bien indiquées. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des chargés de cours n'élaborent pas eux-mêmes leurs plans de cours, ils se contentent de reprendre ceux proposés par les enseignants responsables de ces cours. Cette situation pourrait être atténuée par la mise en place d'un cadre de partage comme cela se fait en ETA pour les cours en évaluation. Nous y reviendrons plus amplement dans la section suivante. Cependant, dans les cours en ETA et en EDU on sent que les enseignants se sont mieux appropriés aussi bien les contenus que ce qu'ils disent de la compétence 5. Ils sont plus conscients qu'ils travaillent la compétence à évaluer dans leur cours. Les personnes interrogées en ETA semblent avoir conscience de développer et d'évaluer la compétence cinq. C'est l'exemple de cet enseignant en ETA qui dit que par une observation, elle arrive à détecter la progression de ses étudiants quant au développement de leurs compétences. Elle le traduit en ces termes

«On a beaucoup d'activités en classe comme les TP et à partir de là, je peux voir la progression de mes étudiants. D'habitude au premier cours, ils posent beaucoup de questions parce que c'est tout nouveau pour eux, mais au fil du temps les questions diminuent à partir du 2e cours et puis les questions ne sont plus naïves et deviennent plus profondes en lien avec les compétences développées».

À la question comment se traduit le développement de la compétence 5 chez les étudiants en stage, l'enseignant 4 répond :

«ça dépend de quelle année ils sont ,si on regarde par exemple au stage 1 les manifestations observables de la compétence 5, l'étudiant va discuter avec l'enseignant des diverses stratégies qui permettent de recueillir des informations pour repérer les

forces et les difficultés des élèves donc il y a beaucoup de discussions, on parle plus de s'informer sur cette compétence-là alors que si on va en stage 4, l'étudiant doit passer à l'action, il collecte les informations, adapte ses actions, il porte un jugement, il communique aux élèves et aux parents son jugement, il utilise des outils pertinents et variés pour évaluer, il construit ses outils d'évaluation, il collabore avec les autres membres de l'équipe en vue d'évaluer, donc on voit qu'il y a une progression d'un stage à l'autre. Au début, on est plus dans l'observation, puis à la fin il faut qu'il soit plus autonome».

Tout ceci pour dire que les superviseurs de stages et les enseignants en ETA sont plus conscients de développer les différentes manifestations de la compétence car ces cours entrent en droite ligne avec les composantes de l'ensemble de cette compétence comme nous l'avions vu à la section précédente. Cela transparait autant dans les prescrits que dans leur dire. L'expérience des enseignants peut aussi être un facteur déterminant quant à la façon de s'approprier la compétence à évaluer. Cette conception qu'ont les enseignants de la compétence 5 va déterminer la façon dont cette compétence est évaluée dans les différents cours du BEPEP.

4.2.2 L'évaluation des compétences au BEPEP

Dans cette partie il sera question de voir quelles sont les modalités d'évaluation de la compétence 5 du référentiel selon les enseignants interrogés. Il s'agira de voir dans un premier temps les tâches proposées, ensuite les outils et critères d'évaluation et enfin la pondération attribuée. Bien que nous ayons traité précédemment des types de tâches inscrits dans les Plans de cours cadres ou les plans de cours spécifiques, des termes génériques comme « examen de mi-session» ou «examen final» souvent utilisés n'étaient pas définis. Les entrevues nous ont permis de faire ressortir plusieurs informations liées à l'évaluation de cette compétence.

4.2.2.1 L'évaluation de la compétence 5 en regard des tâches proposées

Le tableau 24 répertorie un ensemble des données recueillies auprès des enseignants sur l'évaluation de la compétence 5 dans leur cours, des exemples de tâches proposées et des observations qui peuvent en découler.

Tableau 24: Exemple de tâches d'évaluation en lien avec la compétence 5

Département	Exemples de tâches	Observations
ETA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une carte conceptuelle ▪ Proposer des dispositifs de différenciation pédagogique dans une SAE 	Facilité à faire des liens avec les modalités d'évaluations et les manifestations de la compétence 5

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corriger et annoter un travail d'élève ▪ Proposer des pistes de régulation à une SAE ▪ Évaluer et juger un travail d'élève ▪ Réguler le travail d'un élève ▪ Concevoir un outil de participation de l'élève à son évaluation ▪ Élaborer une grille descriptive spécifique ▪ Réaliser le bulletin d'un élève 	inscrites dans le plan de cours
DID	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critiquer un matériel didactique ▪ Relever des erreurs dans une production écrite d'élève et mettre une note 	Développent implicite de la compétence 5
EDU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une prestation orale ▪ Bâtir une grille d'observation et la tester en salle de classe ▪ Construire des outils d'évaluation ▪ Observer le processus d'apprentissage des élèves et revenir en classe parler de cette expérimentation avec les autres étudiants 	Développement et évaluation de la compétence 5 et facilité de la mettre en lien avec les manifestations du plan de cours
PPA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Étude de cas ▪ tests sur les cadres conceptuels 	Difficulté de mettre la compétence 5 en lien avec le cours

L'observation de ces données montre que du point de vue des enseignants la compétence 5 est développée dans tous les départements avec une variété de tâches. En effet, le tableau montre qu'en EDU et en ETA, les types de tâches proposés sont plus variés et renvoient directement à certaines manifestations observables de la C5 : il s'agit notamment de la conception des outils d'observation et d'évaluation qui renvoie directement à la composante 3 « Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences » et qui est reliée à la manifestation 5.3.1 «Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets », et 5.3.4 « modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves» de la correction et de l'annotation de travaux ». Ensuite il y a la régulation des activités des élèves qui renvoie à la composante 4 « Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences» et plus spécifiquement à la manifestation 5.4.1 «Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage ». Au niveau de ces départements, il est très facile de mettre en lien les types de tâches et le déploiement de la compétence 5.

Par contre, en DID, même si on peut observer des tâches variées, c'est souvent de façon implicite que l'enseignant développe cette compétence. En effet, le fait de relever des erreurs sur une production est une action de rétroaction corrective qui peut conduire à la régulation qui implique le développement de la manifestation 5.4.1. Pour les cours du département de PPA, le type relevé est l'étude de cas et le test à l'aide d'une carte conceptuelle. Les tâches proposées sont variées et

participent au développement de la compétence 5 car elles sont reliées aux manifestations de ladite compétence et prises dans leur ensemble elles permettent aux étudiants de l'acquérir. Ces tâches sont évaluées à l'aide d'outils utilisés en rapport avec ce que l'évaluateur veut évaluer.

4.2.2.2 Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation planifiés par les enseignants sont constitués de grilles d'évaluation qui sont, pour la plupart, confectionnées par un groupe de professeurs réguliers et de chargés de cours qui interviennent dans les mêmes cours. Le travail se fait de façon collégiale et les outils sont partagés après discussion. Cependant, il y a des enseignants chargés de cours qui utilisent des grilles d'évaluation qui viennent de conseillers pédagogiques servant dans des commissions scolaires et qui ressemblent à celles élaborées par le Ministère lors des épreuves certificatives. Ils les ajustent parfois à la tâche qu'ils proposent. L'un des enseignants interrogés souligne qu'il utilise la grille d'évaluation de la production écrite du ministère et le justifie en ces termes : (Enseignant 1). « *Dans le cours que je donne c'est vraiment un cours axé sur la cote de la langue écrite. C'est la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe, les fautes d'orthographe* ». Plusieurs types de grilles sont utilisés au BEPEP, mais la plus répandue est la grille descriptive analytique ou critériée qui est utilisée par tous les enseignants interrogés. La remarque ici est le fait que rares sont les enseignants qui confectionnent eux-mêmes leurs grilles. Certains enseignants prennent des outils « passe-partout » comme c'est le cas de cet enseignant qui nous dit que (Enseignant 1) :

« Mes grilles, je les ai obtenues d'un conseiller pédagogique. Elles ressemblent à celles utilisées par le ministère (grille d'évaluation de production écrite). C'est une évaluation qui est soit quantitative pour certains critères comme les facettes de la grammaire, mais qualitative pour d'autres comme le vocabulaire. On ne sait pas trop ce que ça veut dire ».

Pour ce qui est des stages, c'est le guide d'évaluation des stages avec des manifestations observables qui est utilisé. Ce guide a été conçu par le CFIM et, en première année, l'accent est mis sur l'observation, car l'étudiant n'est pas assez outillé en matière d'évaluation. Il faut ajouter le portfolio appelé « profil de développement de compétence » qui est aussi utilisé comme outil d'évaluation en stage. L'importance de cet outil en ce qui a trait à l'évaluation est traduite en ces termes par l'enseignant 4 :

« L'étudiant s'autoévalue à partir de son guide de stage, puis ensuite il fait une synthèse de son auto-évaluation dans son portfolio. Il doit se positionner par rapport à chacune des 12 compétences, puis celles pour lesquelles il trouve qu'il ne répond pas tout à fait

aux exigences, il va se faire des plans d'action et ces plans d'action doivent présenter un défi réaliste c'est-à-dire qu'il est capable de le relever dans le cadre du stage et des moyens concrets et réalisables. Cela va être évalué à la fin de la session et présenté à l'enseignant et au superviseur en cours de stage plusieurs fois».

4.2.2.3 Les critères d'évaluation

Pour rappel, comme souligné dans le cadre conceptuel, on ne retrouve pas de critères d'évaluation dans le référentiel de compétences des enseignants. Cependant, ces critères devraient être dans le plan de cours pour que les étudiants sachent sur quoi ils seront évalués et pour qu'ils travaillent en conséquence. Toutefois, l'analyse des documents n'a pas permis d'identifier les critères utilisés pour évaluer les étudiants. Certains enseignants justifient l'absence de critères dans les plans de cours par le fait qu'ils donnent la grille d'évaluation en même temps que les épreuves d'examen ce qui permet à l'étudiant de savoir sur quoi il sera évalué. À la question pourquoi on ne retrouve pas les critères d'évaluation dans votre plan de cours l'enseignant 8 répond « *Pour ne pas donner trop de détails dans les plans de cours que les étudiants lisent à peine, je préfère leur donner ça au moment de l'examen et attirer leur attention* ». Il faut noter que les critères d'évaluation relevés dans les entrevues ne sont pas spécifiques à la compétence 5. D'après ce qui ressort des documents et des entretiens, une même tâche peut permettre d'évaluer une ou deux compétences voire même plus. Tous les répondants n'étaient pas capables de donner une réponse précise par rapport aux critères d'évaluation de la compétence 5 prise lorsque d'autres compétences sont en jeu. Ajoutons que le critère que l'on retrouve dans presque tous les plans de cours c'est celui lié à la qualité de la langue. D'après cet enseignant de didactique, les critères utilisés dans son cours sont plus liés à la forme à savoir la cohérence, la variété et la justesse. À cet effet, le CFIM a émis un règlement pédagogique qui devrait se retrouver dans tous les plans de cours.

4.2.2.4. La pondération de la compétence 5 dans un cours

De toutes les questions abordées dans le guide d'entretien, celle de la pondération de la compétence 5 a été la plus difficile à répondre pour l'ensemble des enseignants interrogés. À la question de savoir quel pourcentage représente la compétence 5 par rapport aux autres compétences développées dans le cours, un seul participant sur les 7 a pu, après quelques hésitations, nous dire que la compétence 5 compte pour environ 15% dans son cours. Tous les autres n'ont pas pu donner une valeur approximative. Pour eux, chacune des compétences

comporte des éléments essentiels et aucun cours ne saurait développer une seule compétence. C'est l'exemple de ce stage qui développe les 12 compétences du référentiel, d'après le superviseur (enseignant 4) :

« si l'on a 12 compétences c'est parce que l'on a besoin des 12 donc on ne peut pas dire qu'il y a une qui a un pourcentage plus élevé par rapport à l'autre » plus loin il poursuit « ce que l'on peut dire c'est que le quart du travail se concentre sur l'acte d'enseigner et la compétence 5 en fait partie....mais est-ce travailler à sa juste valeur, je ne pense pas ».

Il ressort alors de ces entrevues que la compétence à évaluer fait partie d'un tout avec les autres compétences à évaluer dans un cours comme un tout indivisible. Il est possible d'avoir une pondération sur 100 pour les travaux et les examens demandés sans qu'il soit possible d'avoir une pondération pour les compétences évaluées dont les manifestations sont inscrites dans le plan de cours spécifique...

4.2.3 La place de la concertation entre enseignants au BEPEP :

La question de la concertation a été abordée avec les enseignants participants. Cette question est tout aussi importante, car on est dans une approche programme qui vise l'intégration des apprentissages, une approche qui va au-delà du cloisonnement par cours et qui exige une cohésion entre les personnes donnant le même cours ou des cours qui se suivent. À la question de savoir quel est le niveau de concertation entre les enseignants beaucoup de points de vue sont développés comme le montre le tableau ci-dessous. Le niveau de concertation est aussi une information importante car elle permet de voir le niveau d'intégration qui existe entre les cours mais aussi entre les départements. Le tableau 25 présente le niveau de concertation entre les enseignants en mettant en exergue les forces, les points à améliorer ainsi que les recommandations proposées par les participants.

Tableau 25: Niveau de concertation entre enseignants

	DID	ETA	EDU	PPA
Niveau de concertation	<ul style="list-style-type: none"> - Entre enseignants du même cours - Avec les responsables du département ETA - Avec le comité du BEBEP 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre chargés de cours de différents cours - Entre chargés de cours d'un même cours - Avec les enseignants du département de didactique 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet de suivi des compétences qui va voir le jour - Concertation entre enseignants d'un même cours 	Entre enseignants d'un même cours

		- Comité du BEPEP		
Forces	- Préparer les cours (diapos) - Travailler sur des grilles d'évaluation et les partager - Réorganiser les cours selon les sessions	- Contribuer à améliorer les plans de cours - Réorganiser les périodes des cours - Partager des expériences entre chargés de cours	- Harmoniser les attentes - Partage d'expérience	Préparer ensemble les cours
Points à améliorer	- Rémunérer les activités de concertation pour les chargés de cours	- Multiplier les activités de concertation	Renforcer et promouvoir la communication entre enseignants	Renforcer et promouvoir la concertation

4.2.3.1 Le niveau de concertation

D'après les participants, la concertation se situe à plusieurs niveaux. Les données montrent qu'il y a un premier niveau de base avec les enseignants qui donnent un même cours. Comme le montre l'analyse des plans de cours, un même cours peut être donné à plusieurs sections d'étudiants et pour lesquelles la charge de cours peut être attribuée à un ou plusieurs enseignants. Ce type de concertation se retrouve à tous les niveaux du BEPEP même si ce n'est pas encore formalisé et cela se fait par affinités et par centres d'intérêt. Dans ce cas d'espèce, les enseignants peuvent se concerter pour partager des outils et des diapositives afin d'harmoniser leurs pratiques comme le montre le tableau 22. Un bon exemple est le stage où les superviseurs se rencontrent trois fois par année pour discuter de l'évaluation des stagiaires et adopter un langage commun afin d'harmoniser les pratiques.

Il y a un deuxième niveau de concertation plus élevé entre professeurs du même département même s'ils admettent tous que cela n'est pas bien développé. Cette situation s'explique par le fait qu'ils sont majoritairement des chargés de cours et ils ont d'autres obligations, qu'ils ne sont pas disponibles pour participer à d'autres activités en dehors des cours. Certains jugent aussi qu'ils ne sont pas rémunérés pour des activités de concertation, c'est ce qui fait qu'ils ne sont pas motivés. Le responsable du stage est sur le point de mettre en place un « projet de suivi des compétences » qui va améliorer le niveau de communication. D'après un superviseur de stage ce projet permettra aux enseignants de « *porter un jugement sur les compétences des étudiants et le mettre dans une base de données qui va nous permettre d'avoir les jugements croisés des différents enseignants sur une même compétence pour un meilleur suivi des étudiants* » (enseignant 4).

Le troisième niveau de concertation se situe entre les enseignants de différents départements, ce qui est assez rare. Certains soulignent même qu'ils ne voient pas l'utilité de le faire. C'est ce que traduit ce superviseur de stage en ces termes : (enseignant 4) « *En tout cas moi je ne me concerté pas avec les autres enseignants qui évaluent la même compétence que moi, car je n'en vois pas l'utilité* ». Pour lui, la concertation doit se limiter entre enseignants d'un même cours pour voir comment organiser les prochains cours et discuter des critères d'évaluation et des consignes. Pour lui : (enseignant 4), « *La concertation avec un enseignant qui est dans un autre département ou qui donne un cours différent n'est pas pertinent en plus on passerait tout notre temps à se concerter* ». Il soutient que chaque cours a des contenus spécifiques et aborde des objets sous un certain angle et c'est la somme de tout qui va faire que l'étudiant soit bien formé. La concertation qu'il suggère c'est celle entre le superviseur de stage et les enseignants associés, car pour lui c'est plus constructif. À son avis, le problème se situe à un autre niveau, à savoir l'insuffisance de crédits alloués à l'évaluation. Il trouve que les cours d'évaluation sont insuffisants au regard des crédits qui leur sont alloués.

4.2.3.2 Les points forts et les points à améliorer

Tous les enseignants interrogés sont d'accord sur l'importance de la concertation entre enseignants même si chacun favorise un niveau spécifique ayant des limites. Pour cet enseignant en didactique, il ne suffit pas de rester dans son coin il faut que les enseignants du BEPEP aient des espaces de rencontre qui leur permettent de discuter de leur pratique. Il considère que ce partage peut corriger certaines incohérences. Il donne l'exemple d'une rencontre avec le comité du BEPEP où le problème du cours ETA portant sur l'évaluation de productions écrites se donnait avant le cours de DID du français s'est posé. Il souligne que (enseignant 1) : « *les étudiants doivent corriger des productions écrites, sans avoir fait le cours qui leur permet de savoir ce qu'est une production écrite* ». C'est suite à cette rencontre que le cours DID du français a été déplacé et programmé désormais avant ce cours ETA. De ce fait, les étudiants au moment de faire le cours ETA sont déjà outillés pour ce type de tâche. La concertation est aussi très importante pour les chargés de cours qui n'ont pas d'expérience dans les écoles québécoises, car les échanges leur permettent d'avoir une idée plus précise sur ce qui se fait concrètement dans les classes. La concertation pourrait aussi éviter les redondances, car les compétences sont en général travaillées de façon transversale.

4.3 Synthèse

La question à laquelle tente de répondre cette recherche est de savoir la façon dont la compétence 5 du référentiel est adoptée et adaptée au BEPEP de l'Université de Montréal. Pour opérationnaliser le référentiel de compétences, les 12 compétences sont déployées en composantes qui à leur tour sont déclinées en manifestations observables pour en faciliter la pratique. En synthèse, nous pouvons dire que les documents analysés ont permis d'identifier la façon dont la compétence 5 est prise en charge dans les cours du BEPEP dans tous les départements à travers les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques mais surtout à partir de la matrice des compétences proposée par le CFIM. Les analyses montrent que la compétence 5 occupe une place de choix au niveau du BEPEP, car elle est la troisième compétence la plus travaillée.

Les plans de cours spécifiques quant à eux, reprennent les plans de cours cadres avec plus de précision sur les modalités d'évaluation. C'est à leur niveau que l'on retrouve les tâches proposées, mais aussi les modalités d'évaluation. Le calendrier des rencontres et des activités est aussi mentionné. Les entretiens semi-structurés sont venus compléter l'analyse documentaire, car certaines informations liées à la pratique ne ressortaient pas à travers les documents. Ces informations manquantes sont plus liées aux modalités de l'évaluation. Certains plans de cours ne donnent pas beaucoup de détails concernant ces modalités même si les tâches sont souvent bien décrites. Notre plus grande surprise a été l'absence de critères d'évaluation dans la plupart des plans de cours. Ce sont les entretiens qui ont permis de savoir ce qui se fait concrètement, s'agissant des critères d'évaluation. L'autre point marquant c'est le fait que certains enseignants ne sont pas conscients de développer la compétence à évaluer, ce qui pose le problème de l'appropriation des plans de cours. Certains ne confectionnent pas et ne participent pas à l'élaboration de leur plan de cours, ils reprennent juste ceux déjà élaborés. Ce qui fait que les entretiens ont été un moment d'échanges très riche qui a permis à certains de prendre conscience des compétences à travailler dans leur cours.

En ce qui concerne la concertation qui est une des exigences de l'approche programme, on note non seulement des avancés, mais aussi une volonté de partage, d'harmonisation et de complémentarité. Même si tous les enseignants ne partagent pas la nécessité de se concerter avec d'autres, il y a des échanges fréquents entre enseignants du même cours. Le constat partagé par tous les participants est lié à la difficulté d'opérationnaliser le référentiel de compétences des

enseignants. Pour eux il y a un décalage entre la théorie et la pratique. D'après le portrait de l'opérationnalisation de la compétence cinq, on note des efforts certains de la part des intervenants dans le respect des recommandations du référentiel de compétences. Le chapitre qui suit abordera la discussion de ces résultats avec un regard sur ce qui se fait dans d'autres universités.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous mettrons en relation les résultats des analyses effectuées avec nos questions de recherche et la littérature sur le sujet ce qui permettra de dresser le portrait de la prise en compte de la compétence 5 du référentiel de compétences dans le BEPEP à l'Université de Montréal. La discussion portera d'abord sur la question de l'adaptation puis de l'adoption du référentiel de compétences par le CFIM à l'université de Montréal. Ensuite, seront abordés le point lié à l'évaluation de la compétence 5 et à la concertation. Dans toutes les universités québécoises, l'implantation du référentiel de compétences a apporté des changements organisationnels et pédagogiques. Cependant, ces changements ne sont pas les mêmes dans toutes les universités. Pour discuter des changements organisationnels c'est-à-dire l'adaptation du référentiel de compétences, nous ferons référence aux deux premières questions de recherche à savoir la façon dont la compétence 5 est travaillée dans les différents cours du BEPEP et la façon dont elle se déploie dans les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques. La troisième question de recherche nous permettra quant à elle d'examiner l'adoption par les différents acteurs de ce programme.

5.1 L'adaptation du référentiel de compétence au CFIM de l'UdeM

Au niveau des changements organisationnels, l'Université de Montréal a implanté une approche –programme qui a permis de revisiter la structure du programme de BEPEP et le canevas des plans de cours cadres.

5.1.1 L'approche-programme

Le CFIM de l'université de Montréal a implanté une approche-programme qui a mis en place plusieurs comités dans le but de favoriser le développement professionnel des étudiants et la concertation entre les différents acteurs. Ces comités ont permis une réflexion entre les différents acteurs : direction, professeurs réguliers, chargés de cours, superviseurs de stage et représentants étudiants. Un des travaux réalisés par un de ces comités est le répertoire de manifestations observables qui a servi à concevoir la matrice.

Pour documenter la façon dont la compétence 5 a été adaptée, nous avons analysé la matrice produite par le CFIM qui nous a permis de constater, dans un premier temps, que les douze compétences étaient prises en compte dans l'ensemble des cours et que la compétence 5 se situait au 3^e rang sur 12 en ce qui concerne sa fréquence dans le nombre de cours et au 2^e rang sur 4 dans les compétences regroupées sous le vocable « Acte d'enseigner ». On la retrouve ainsi dans 56% des cours soit 29 cours sur un total de 52. Nous avons observé aussi que le département de DID offre le plus grand nombre de cours qui tiennent compte de cette compétence, et ce sont les cours offerts en 3^e année de formation qui travaillent davantage la compétence 5. D'autre part, tous les cours pratiques dans le milieu scolaire, les quatre stages, ainsi que les cours d'intégration qui y sont associés, travaillent les 12 compétences donc la compétence 5 également.

Les universités ont une certaine liberté pour adapter le référentiel à la formation qu'elles dispensent. Les résultats des analyses ont permis d'identifier la façon dont le BÉPEP de l'Université de Montréal a adapté le référentiel de compétences en intégrant les orientations ministérielles. Si l'Université de Montréal s'est limitée à opérationnaliser les douze compétences définies par le MEQ, l'UQAM a jugé nécessaire d'ajouter une treizième compétence qui prend en compte les caractéristiques de l'école montréalaise qui devient de plus en plus pluriethnique. Elle a pour but de développer la compétence interculturelle des futurs enseignants (Rocher et Labelle, 2010).

5.1.2 La structure du programme

Au BEPEP de l'Université de Montréal, certains cours de trois crédits ont été éclatés pour en faire des cours d'un ou de deux crédits, des cours visant l'intégration des savoirs professionnels ont été ajoutés et les cours en évaluation au BEPEP ont gagné un crédit supplémentaire. Par exemple, en première année de formation, le cours ETA 1250 *Enjeux actuels de l'évaluation*, 1cr., le cours ETA2250 *Régulation des apprentissages et jugement* en 2^e année, 2 cr., et le cours ETA 30102 *Instrumentation pour l'évaluation* en 3^e année, 2 cr., ont été créés à partir du cours ETA3550 *Évaluation des apprentissages*, 3 cr., qui se donnaient à tous les programmes. Ces cours sont aussi reliés au cours d'intégration en 3^e année EDU 3222 *Mise en œuvre d'une SAE*, 1cr., où les étudiants doivent intégrer des composantes de la compétence 5. Il faut donc prêter une attention particulière dans le calcul des fréquences dans les cours étant donné qu'ils peuvent être

de 1, 2 ou 3 crédits. C'est le cas aussi de plusieurs cours en évaluation, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. D'après une étude de Cardin et Couture (2006), c'est plutôt le contenu et les orientations du cours qui ont changé avec la création de nouveaux cours. Tandis qu'à l'Université du Québec en Outaouais, tous les acteurs à savoir professeurs et chargés de cours ont été invités au projet de mise en place de la réforme. Ils ont tous participé à rendre les plans de cours conformes aux orientations ministérielles.

5.1.3 Le canevas de plan de cours cadre

Un des comités du CFIM a proposé un format standard pour le Plan de cours cadre qui devait ensuite être répliqué dans les plans de cours spécifiques pour l'ensemble des cours offerts au BEPEP. Ce changement a amené les enseignants chargés d'un même cours à se rencontrer afin de définir les composantes et les manifestations de la compétence à insérer dans ce dernier. C'est ainsi qu'il a été possible d'analyser la façon dont se déploie la compétence 5. Nous avons pu constater que toutes les manifestations observables de la compétence 5 sont travaillées tout au long de la formation au BEPEP. Cependant certaines manifestations sont beaucoup plus travaillées que d'autres comme la manifestation 5.3.1 « Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets » et la manifestation 5.1.2 « Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions ». Cet état de fait peut s'expliquer en partie parce que plusieurs manifestations observables des trois premières composantes se retrouvent dans des cours provenant de tous les départements et le CFIM et parce qu'en première année le thème de l'observation est celui choisi pour les activités d'intégration. D'autre part les manifestations observables des composantes 4 et 5 sont uniquement dans les plans de cours provenant du département ETA et des cours EDU du CFIM. Ceci se comprend parce que ces deux composantes visent des aspects beaucoup plus précis de la démarche d'évaluation donc qui ne sont pas du ressort des autres cours. Toutefois, à l'examen des plans de cours cadres, on observe rapidement qu'il s'agit d'une énumération qui peut parfois sembler interminable. En effet, dans certains cours, on retrouve, en plus des manifestations de la compétence 5, un très grand nombre de manifestations sur plus d'une page, ce qui questionne leur pertinence. Il serait intéressant de revoir ces manifestations à

la lumière des contenus du cours et des modalités d'évaluation et préciser en quoi elles y contribuent. On peut alors aisément comprendre qu'un chargé de cours ne perçoive pas la pertinence de cette liste et qu'il ne soit pas approprié toutes les manifestations observables de son cours.

Au regard de ce qui précède, le constat que l'on peut faire est que la réforme intervenue en 2001 et d'abord pédagogique (Tardif et Jobin, 2014). Les pratiques pédagogiques viennent documenter la façon dont l'université de Montréal de par ses acteurs a adopté la réforme proposée. C'est dans la prochaine section que nous allons traiter de notre 3^e question de recherche à savoir la façon dont les enseignants (chargés de cours et professeurs) qui donnent ces cours se représentent le développement de cette compétence et la façon dont ils la prennent en compte dans leurs pratiques évaluatives. Nous terminerons en discutant de ce qui a été entrepris pour améliorer le niveau de concertation.

5.2 L'adoption du référentiel de compétence au CFIM de l'UdeM

Le CFIM de l'université de Montréal a fait participer de nombreux acteurs au déploiement des compétences du référentiel et a offert des journées pédagogiques pour faciliter son appropriation. En considérant les plans de cours cadres et les plans de cours spécifiques, nous sommes en droit de nous demander la façon dont la compétence est développée et évaluée dans les cours par les enseignants, chargés de ces cours. Ont-ils apporté des changements au niveau pédagogique ?

5.2.1 La problématique liée à l'opérationnalisation de la compétence à évaluer

La problématique d'opérationnaliser une compétence, et spécifiquement la compétence 5, peut être vue sous l'angle de la conception qu'on les enseignants de cette compétence, mais aussi par la façon dont elle est évaluée. Il y a d'abord le problème lié à l'appropriation de cette compétence par certains enseignants comme le reflète le résultat des analyses présentées précédemment. On note que les enseignants se concentrent plus sur la discipline qu'il enseigne sans pour autant faire la relation entre l'enseignement et le fait que, dans le futur, l'étudiant est appelé à évaluer cette discipline. Ils mettent plus l'accent sur le développement des compétences disciplinaires. Cette situation se reflète à

travers nos entretiens où l'enseignant n'avait pas conscience de la travailler de façon explicite.

Gouin et Hamel (2015) ont mené une étude sur la perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner dans deux universités. À partir de questionnaire en ligne basé sur l'évaluation formative des stagiaires, les chercheurs veulent savoir si les enseignants associés et les superviseurs de stages éprouvent de la facilité ou de la difficulté à évaluer les compétences du groupe acte d'enseigner. Les résultats ont montré que les superviseurs interrogés considèrent que les attentes liées à la compétence cinq manquent de clarté. Cependant ils n'ont pas mentionné que si c'est en référence au document ministériel ou à celui des stages. Pour les enseignants associés, ce problème ne se pose pas, mais ils ont souligné le manque de clarté des critères d'évaluation à l'intérieur du document des stages.

Les résultats de la recherche concernant la question sur l'évaluation telle que pratiquée au BEPEP ont attiré notre attention. Il y'a d'une part une absence de critère d'évaluation dans les plans de cours et d'autre part une variété d'outils utilisée pour évaluer les compétences des étudiants.

5.2.2 L'évaluation des compétences telle que pratiquée au BEPEP

Vu tout ce qui précède, il sera intéressant de dresser le portrait des principaux points liés à l'évaluation des compétences au BEPEP. Nous avons déjà mentionné que les plans de cours indiquent rarement les critères d'évaluation. Cette situation pose problème, car nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel avec l'étude réalisée par Leduc sur l'utilité des plans de cours, les étudiants accordent une place prépondérante à la partie qui concerne les modalités d'évaluation. Les enseignants ne donnent pas assez d'informations sur l'évaluation, ils se limitent à la tâche et à la pondération alors qu'en formation par compétences, les critères permettant d'évaluer les résultats attendus de chaque activité devraient être mentionnés dans le plan de cours (CEFES, 2000). Certains enseignants soutiennent qu'ils donnent cette information au moment des examens en remettant aux étudiants une grille d'évaluation avec les épreuves. Certains considèrent que cette façon de faire n'est pas suffisante, car l'étudiant n'est pas préparé à l'avance. Cette situation pose le problème de l'adéquation de certains plans de cours aux

orientations ministérielles et le CAPFE l'a souligné à travers son document de réflexion «*Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles*» depuis 2008. Certaines modalités d'évaluation se situent toujours dans une approche traditionnelle et ne permettent ni le développement ni la maîtrise des compétences attendues des futurs enseignants alors que toutes les universités disent former des finissants qui ont acquis les compétences requises. Depuis cette date, des améliorations certaines sont notées en ce qui a trait à l'évaluation en rapport avec les recommandations du référentiel, mais notons que certains points devraient être améliorés afin de mieux développer les compétences attendues d'un enseignant.

Dans les entrevues, certains enseignants expliquent l'absence de critères par la liberté académique qui fait que dans les plans de cours on leur laisse le choix, ce qui a trait à l'évaluation est laissé à leur discrétion. Cependant même si les modalités d'évaluation peuvent être choisies par l'enseignant, avoir une information claire sur les critères sur lesquels le travail sera évalué s'avère une pratique plus rigoureuse qui n'a pas de rapport avec la liberté académique (Maulini et Progin, 2012). L'autre difficulté réside dans le fait que le référentiel ne donne pas de détails sur la façon de travailler les compétences. De plus, il reste théorique et ne donne pas de critères encore moins d'outils d'évaluation opérationnels.

5.2.3 Les outils d'évaluation

L'autre aspect marquant en ce qui concerne l'évaluation ce sont les outils d'évaluation. On remarque une diversité d'outils pour les cours en ETA qui s'explique en partie, par la mise en place du Laboratoire d'évaluation où tous les chargés de cours ainsi que les professeurs intervenants produisent des outils, les analysent et les valident avant de les partager. Pour les cours EDU, les stages, la variété s'explique par les échanges entre les superviseurs dont la provenance est diverse (commission scolaire, ministère, comité des compétences de l'UdeM). On note une certaine harmonisation qui facilite le travail des enseignants, car la conception d'outils d'évaluation par compétence n'est pas aisée. De ce fait il est beaucoup plus judicieux de travailler et de les partager avec les collègues, car cela permet aux participants de s'approprier le contenu des instruments et de mieux s'impliquer. Car, comme souligné dans les analyses, une partie des enseignants utilise des grilles confectionnées par des collègues ou des conseillers pédagogiques. De tels constats

posent le problème de la qualité et de la rigueur de l'instrumentation. Ce problème peut aussi se poser lorsqu'il s'agit d'évaluer en stage avec des outils proposés par l'université. Bien que ce soit l'université qui forme, elle peut proposer des outils qui lui semble appropriés à ce que l'on veut évaluer, mais ceux-ci devrait être élaborés en collaboration avec les formateurs de terrain. Ainsi, il y aurait une plus grande adéquation avec les besoins des enseignants sur le terrain, car selon Tardif et Jobin (2014) « les cours et les stages sont reliés entre eux par des thèmes et des fils conducteurs commun» (p.69).

Les résultats de l'étude menée par Bélair, Lebel, Monfette, Miron et Blanchette (2016) sur les pratiques de jugement d'évaluation des enseignants associés appellent à une plus grande implication des superviseurs de stage dans l'élaboration des grilles d'évaluation. Cette étude avait pour objectif de donner la parole aux formateurs de terrain pour analyser l'efficacité, l'efficacé et la pertinence des outils d'évaluation sur la prise de décision par rapport aux compétences développées par le stagiaire. Pour ce faire, un questionnaire de douze questions est remis aux participants, des extraits de guides de stages anonymes, des modèles de grilles d'observation, des grilles d'accompagnement, de régulation et d'échelles descriptives ont été répertoriés à partir de quatre universités québécoises. Le résultat des analyses en ce qui concerne l'efficacité de porter un jugement d'évaluation à partir d'outils prescrits, montrent que les participants ont jugé nécessaire de comprendre le processus qui entoure la prise de décision, mais aussi ils ont souligné l'importance de connaître les éléments qui ont été évalués lors des stages précédents ainsi que les cours suivis à l'université. Ils ont jugé nécessaire de connaître les exigences des stages passés, mais aussi futurs. Il faut savoir qu'ils reçoivent des étudiants de différentes universités et plusieurs outils d'évaluation sont différents d'une université à l'autre. Pour Romainville (2002), les problèmes qui gangrènt l'évaluation sont liés à une certaine hétérogénéité des pratiques dans les universités. Pour lui il n'y a aucune harmonisation des dispositifs et des critères d'évaluation c'est pourquoi il propose des pistes pour l'amélioration des pratiques d'évaluation à l'université. Il s'agit d'encourager la collaboration entre les différents responsables et de mener des recherches sur les acquis des étudiants.

5.2.4 La concertation entre les différents acteurs.

L'amélioration de la concertation pourrait être considérée comme le canal par lequel il faut passer pour une meilleure adoption et adaptation du référentiel, car la plupart des compétences sont transversales. Le fait que la compétence cinq du référentiel est transversale appelle nécessairement le partenariat, la collaboration et la concertation. Comme nous l'avons vu dans l'analyse, il y a des problèmes à ce niveau du fait que beaucoup d'enseignants sont des chargés de cours et le plus souvent ils ne participent pas aux activités de concertation en raison de leur statut de double-emploi ou d'étudiants doctorants ne disposant pas de temps à consacrer aux activités non rémunérées. Il y a une insuffisance de mécanisme permettant la mise en relation des activités de formation même si on note que depuis la réforme, l'Université de Montréal a fait un grand pas dans ce domaine. À l'instar des autres universités, la concertation s'est beaucoup développée avec des séances d'analyse conjointe de pratique.

À l'université de Chicoutimi, de nouvelles activités de formation qui visent à impliquer davantage l'étudiant dans son parcours académique sont développées. L'étudiant est invité à construire un portfolio et y travailler pendant les quatre années de sa formation et l'accent est mis sur le dernier stage afin de lui permettre de faire le lien entre les cours et les stages. C'est le même principe que le portfolio que l'on retrouve à l'Université de Montréal qui est utilisé en stage. Ce portfolio n'a pas encore permis l'émergence d'un portefeuille de compétences et de nouvelles orientations devraient prendre compte davantage la démarche de portfolio c'est-à-dire des artefacts qui sont sélectionnés et commentés par l'étudiant puis réguler par le corps professoral.

À l'université du Québec à Chicoutimi, les travaux de Doyon (2006) mettent l'accent sur des changements notables qui se situent à trois niveaux. D'abord, le problème lié à la concertation a été réglé à la suite d'une étude menée auprès des étudiants à l'entame des travaux de révision des programmes. Les étudiants ont le privilège de connaître les contenus de tous les cours qu'ils suivent à la différence de l'enseignant qui ne connaît que le contenu de celui qu'il donne s'ils n'échangent pas avec les autres. On a assisté à la mise en place d'équipe-années qui est un cadre de concertation entre professeurs, chargés de cours et conseillers pédagogiques qui donnent des cours la même année. Cette situation a permis de développer l'intégration et la cohérence de la formation. Enfin, le

lien entre la formation et le milieu scolaire est favorisé afin d'éviter qu'il se crée un écart entre la formation et la pratique de terrain. On note ici une certaine responsabilisation et une plus grande implication des étudiants dans leur formation. Un comité dont le mandat est de réduire le fossé entre la formation et l'école a été mise en place à cet effet. À l'université de Sherbrooke, d'après les travaux de Desjardins et Boutet (2006), l'accent est mis sur la concertation et toute action qui œuvrent pour intégrer davantage les activités de formation. Au CFIM de l'université de Montréal, c'est à travers les comités de programmes que les différents acteurs peuvent se rencontrent. Ainsi les chargés de cours et superviseurs de stages peuvent échanger de problématiques avec les professeurs réguliers et les responsables des stages. Ces comités pourraient à l'avenir, revoir les plans de cadres cours et examiner la façon dont les manifestations observables indiquées sont réellement développées et évaluées dans les cours. Les travaux qui permettraient vraiment de documenter une compétence professionnelle pourraient alors être déposés dans le portfolio qui servirait réellement de portfolio professionnel.

Le CFIM de l'université de Montréal a entrepris depuis plusieurs années de nombreuses démarches afin d'adopter et d'adapter le référentiel de compétences. Il s'agirait maintenant de procéder à une 2^e phase qui serait axée sur la façon de rendre compte des compétences professionnelles développées par les étudiants et le niveau de maîtrise atteint après 4 années de cours et 120 crédits plus tard.

CONCLUSION

Depuis plus d'une décennie, la formation à l'enseignement a subi plusieurs réformes avec la mise en place du référentiel de compétences du MEQ (Lenoir, 2010). Depuis, elle tend de plus en plus vers la professionnalisation. Pour répondre à ces nouvelles exigences et respecter les recommandations du CAPFE, l'université de Montréal a mis en place un dispositif de refonte des programmes en formation des maîtres.

Un bref rappel historique sur l'avènement de la nouvelle approche a permis de voir que nous sommes passés d'une logique de qualification à une logique de compétence. La formation des enseignants au Québec a beaucoup évolué ces dernières décennies. Cette évolution est marquée par le passage de la formation des enseignants qui se faisait dans des écoles normales à l'universitarisation de la formation suite aux recommandations du rapport Parent (Lessard et D'Arrisso, 2010). De là, sont nées de nouvelles exigences quant à la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants et du rôle joué par les universités dans ce sens. Des réflexions sur une meilleure prise en charge de la formation ont abouti à la mise en place du référentiel que les universités ont traduit dans la pratique pour répondre aux exigences du ministère de l'éducation. Depuis l'avènement de ce référentiel on a assisté à la mise en place de mécanismes qui contribuent à intégrer davantage la formation avec l'implantation de l'approche programme. Cette dernière a induit de nombreux changements positifs tant du côté organisationnel que pédagogique dans la formation mais on retrouve aussi des limites et des contraintes quant au niveau de concertation entre les acteurs concernés.

Le cadre conceptuel d'une telle recherche se devait de décrire ce qui sous-tend toutes ces réformes avec les changements apportés à savoir la professionnalisation de l'enseignement. Cette professionnalisation accompagne la construction de compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Elle est à l'origine du référentiel de compétences qui, selon Cros et Raisky (2010), formalise l'activité éducative. Le concept de référentiel a été rappelé depuis ses origines. Ce référentiel présente les douze compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Cette nouvelle approche se développe de plus en plus dans toutes les sphères de la formation.

Dans la présente recherche, l'accent a été mis sur la prise en compte de la compétence 5 du référentiel des enseignants au Québec lors de son adoption et son adaptation dans le programme du BEPEP de l'université de Montréal. Pour cela, il a fallu définir ce qu'est une compétence avec toutes ses caractéristiques. Nous nous sommes confrontés à une multitude de définitions du concept mais celle qui a été retenue est la définition du ministère de l'éducation du Québec.

Pour conduire cette recherche nous avons adopté une méthodologie essentiellement qualitative de type exploratoire. Concernant la collecte de données, nous avons opté pour une analyse documentaire complétée par des entrevues. Un choix qui s'explique par le fait que les données documentaires ne permettaient pas de répondre à toutes les questions de recherche. Tout d'abord, les données issues des documents ont permis de décrire la façon dont les plans de cours prennent en charge la compétence 5 du référentiel des enseignants dans le programme de BEPEP de l'université de Montréal avec ses différentes manifestations observables. Ensuite, elles ont permis de montrer la place occupée par la compétence 5 parmi toutes les compétences développées dans ce programme, sa pondération et la façon dont elle est évaluée.

Les entrevues quant à elles, ont permis de préciser et de bonifier les données documentaires afin de répondre à certaines questions liées à l'évaluation de la dite compétence. Ces questions tournaient autour des critères d'évaluation, de la pondération et des outils permettant d'évaluer dans une logique de compétences au BEPEP.

L'analyse des données a été faite avec QDAminer et les codes ont été inspirés des éléments du plan cadre et des caractéristiques propres à un plan de cours, comme les manifestations observables, les modalités d'évaluation, les critères et outils d'évaluation.

Les résultats de l'étude ont permis de dresser un portrait de la prise en compte de la compétence à évaluer au BEPEP à travers ses différentes composantes et manifestations observables. On remarque que globalement c'est la composante 5.3 « Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences » qui est davantage travaillée et que c'est en troisième année de leur formation que la compétence est la plus développée.

Pour ce qui est des départements qui offrent les cours à la formation initiale, nous constatons que la compétence 5 est travaillée de façon très variable. Elle est développée

ou évaluée dans 29 cours sur un total de 52, le département de didactique (DID) est celui qui offre le plus de cours dans le programme. De ce fait il a plus de cours qui travaillent la compétence à évaluer. Au regard du nombre de manifestations prises en moyenne dans un cours, nous pouvons dire sans surprise qu'elle est beaucoup plus travaillée par ceux qui sont responsables des cours en évaluation des apprentissages, qui proviennent du département d'administration et de fondements de l'éducation, (ETA) et au CFIM, par les responsables des stages et des cours d'intégration(EDU).

Les propos des enseignants sont venus confirmer les résultats issus de l'analyse documentaire. Également, des difficultés de maîtrise et d'appropriation de la compétence 5 ressortent dans certains départements tout en indiquant une prise en charge plus consciente au département ETA et au CFIM, responsable des cours EDU, et ce, avec l'usage de divers outils et une concertation à plusieurs niveaux entre enseignants. Ce qui conduit à la nécessité d'institutionnaliser un cadre d'échange entre enseignants de différents départements tel que suggéré par une approche programme.

Une des limites à laquelle nous nous sommes confrontés dans cette recherche est l'impossibilité de généraliser les résultats à d'autres unités de formation. En effet, ce travail s'applique à un type de cadrage qui n'est pas nécessairement le même pour toutes les unités de formation professionnelle adoptant une approche programme. La limite est d'autant plus grande qu'il s'agit d'une recherche exploratoire de type descriptif qui n'est pas généralisable (Gangloff 2000).

L'autre limite est liée à la difficulté de rassembler tous les plans de cours spécifiques, sur les 29 concernés, il n'y a que 12 enseignants qui ont mis à notre disposition leur plan de cours. À cette situation s'ajoute l'indisponibilité de certains enseignants puisque la collecte de donnée a coïncidé avec la fin de la session d'automne et une partie d'entre eux étaient en vacances ou trop occupés à corriger. Nos résultats en ce qui concerne la prise en compte et le déploiement de la compétence 5 ont été suffisamment documentés par la matrice et les plans de cours cadre. Toutefois, avoir un plus grand nombre de plans de cours et rencontrer un plus grand nombre d'enseignants aurait permis de mieux répondre à notre troisième question de recherche.

Également la professionnalisation s'adressant davantage aux étudiants nous n'avons pas pu les interroger dans cette recherche. Nous nous sommes limités à ce qui est prévu dans les documents et les dires des enseignants. De plus, étudier l'adoption et l'adaptation d'une seule compétence n'est pas aisé car la compétence cinq constitue un tout avec les autres compétences et il n'est pas facile d'étudier l'opérationnalisation du référentiel à travers une seule compétence.

Notre appartenance à l'Université de Montréal que nous avons choisie comme lieu pour la recherche peut aussi constituer une limite, car nous pouvons avoir des préjugés qui nous empêchent de prendre du recul. Il y a ici l'idée de praticien-chercheur c'est-à-dire de travailler et de faire sa recherche au sein de son terrain professionnel (De Lavergne, 2007). Cette situation peut s'identifier à notre cas, car étant étudiante à la faculté des sciences de l'éducation et y faisant sa recherche. Selon Lamoureux (2000), le chercheur «peut de façon involontaire et inconsciente interférer dans les manifestations des variables de la recherche », (p. 80). Cependant, la posture du chercheur n'est pas nécessairement un obstacle à la scientificité des résultats de recherche, il faut juste une démarcation entre le monde scientifique et celui professionnel (Lelubre, 2013). C'est-à-dire une distanciation nette qui favorisera la neutralité du chercheur. C'est grâce à cette rigueur méthodologique que le chercheur peut faire face à cette situation.

Notre objectif étant de nous arrêter au niveau de la prise en compte de la compétence 5 dans les documents de référence et par les enseignants. Un prolongement possible de cette recherche pourrait être d'étudier le niveau de maîtrise de cette compétence chez les étudiants soit comment les cours reçus ont permis le développement et la maîtrise de cette compétence chez les étudiants sortants du BEPEP ? Nous pourrions aussi nous intéresser à l'implantation d'un portfolio de progression des compétences durant les quatre années de la formation qui pourrait servir au montage d'un portfolio professionnel qui documenterait toutes les compétences à la fin de la formation. La façon dont la compétence 5 est développée et travaillée concrètement dans les cours permettrait aussi de valider le choix des manifestations observables insérées dans les plans de cours. Bref, la recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire pourrait être au service tant des étudiants que des responsables de la formation des maîtres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : de Boeck.
- Albir, A. H. (2008) « *Compétence en traduction et formation par compétences* ». Traduction, terminologie, rédaction, 21 (1) (2008), pp. 17-64
- Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Anadon, M. (1999). *L'enseignement en voie de professionnalisation* dans l'enseignement professionnel publié par Gohier, C. Bednarz, N. Gaudreau, L. titre de l'ouvrage 1-18
- Astolfi, J-P. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Laboratoire CIVIIC, Publication université de Rouan Havre,
- Aubret, A. Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Editions Mardaga, - 217 pages
- Aubret, J. (2009). Acteur(s) de la validation, in Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE ERES* Éducation - Formation, p. 59-60.
- Baillat, J. De Ketele, J-M. Paquay, L. Thiélot, C. (2008). *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, Édition De Boeck Université, Rue des minimes 39, B-1000 Bruxelles 284p
- Barbier, J.-M. (dir.), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bareil, C. et Boffo, C. (2003) « Qui dit changement, dit préoccupation et non plus résistance », dans G. Karnas, C. Vandenberghe, et N. Delobbe (Dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations : Actes du 12e congrès de psychologie du travail et des organisations*, tome 3, Belgique, Presses universitaires de Louvain, p. 541-551.
- Barth, B.-M. (2004). « Constructivisme : quelle place pour l'évaluation ? (l'exemple du process-folio en formation universitaire) », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 119-124.
- Basque, J. et Rogozan, D. (2013). Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur. Dans Bédard, D. (dir.), *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: Pédagogies actives en présentiel et à distance*, Actes du VIIe colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, (pp. 578-588). Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke.
- Becker, A. H. et Calhoun, S. K. (1999). What introductory psychology students attend to on a course syllabus. *Teaching of Psychology*, 26, 6-1

- Bélaïr, L.M., Lebel, C. Sorin, N. Roy, A. et Lafortune, L. (2010). Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bélangier, L. 1994. «Le changement organisationnel et le développement». In La dimension humaine des organisations, sous la dir. de Côté, Nicole, Laurent Bélangier et Jocelyn Jacques. Gaëtan Morin, p. 357-386
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Bruxelles: De Boeck.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval
- Blais, J-G et Laurier, M. (1997). L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées : une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des enseignants et des étudiants. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Bouchard, L. (2011). Les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès science à l'Université de Montréal
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles
- Bourdoncle, R. (1991) « *La professionnalisation des enseignants : la fascination des professions*». In *Revue Française de Pédagogie* 94 (73-92).
- Bourdoncle, R. (1993) « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». in *Revue Française de Pédagogie* 105 (83-119).
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. In *Revue Française de Pédagogie*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. Lessard, C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? note de synthèse».in *Revue française de pédagogie*. 131-181.
- Boutet, M., et Rousseau, N. (dir. publ.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Coll. Éducation intervention. Québec: Presses de Bronchard, S. Cyr, C. (2005).

Recherche psychosocial pour harmoniser recherche et pratique. Québec PUQ
l'Université du Québec.

- Bronckart, J-P et Doiz, J. (2002) *La ou les compétence(s) : origines et statut, épistémologique,* Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. (2008) "Es pertinente la noción de competencia en la educación " - In : *Novedades educativas, 20 (211)*, pp. 4-9. Clément, J. et Maubant, P. (2012), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité.* Editions Harmattan, - 302 pages
- Cardin, J-F., Couture, C. (2006) : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : la refonte du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. In C. Gauthier, M. Mellouki (dir). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins.* Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Carlier, G. et Parmentier, Ph. (2000). « Quelles objections et quels difficultés les enseignants ont-ils face à l'évaluation des compétences ? » Dans Paquay, L. Carlier, G. Colles, L. et Huynen, A-M, dir. *L'évaluation des compétences acte du colloque,* Université Catholique de Louvain Belgique
- CEFES (2000). *Plan de cours et formulation des objectifs d'apprentissage.* Formation pour les responsables de programmes de la FEP, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal, Automne, 20 p.
- CFIM. (2012). *Observations et Recommandations de la visite de suivi de l'agrément des programmes par le CAPFE et Projet du CFIM pour y donner suite*
- CFIM. (2016-2017). *Guide de stage EDUI002, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal,*
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010) « *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 30 août 2016. URL : <http://rfp.revues.org/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169
- Collister, E. (2007). *L'approche-programme. Définitions et composantes.* Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Site télé accessible à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/EPEPS/Forum_titul_prescolaire/ApprocheProgramme.pdf consulté le 18-06-2015

- Comité d'Agrément des Programmes de formation à l'Enseignement (2007). *L'approche-programme : définition et composantes*. Montréal, Canada : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.
- Comité d'Agrément des Programmes de formation à l'Enseignement (2010-2011). *Rapport de gestion annuel. Bibliothèque et archives nationales du Québec*.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Québec.
- Conseil Supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Septembre 2004. Québec.
- Coté, R. et Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires du réseau universitaire de Québec*
- Cros, F. et Raïsky, C. (2010). *Autour du mot «référentiel»* <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf> consulté le 03 novembre 2016
- CUFE (2012). *Formation continue en environnement. Sherbrooke*, Québec: Centre universitaire de formation en environnement, Université de Sherbrooke.
- Daele, J.-M. (2000). *Exemples de situations d'apprentissage proposées dans le nouveau programme d'éducation physique de la FES pour les 2e et 3e degrés*. Document de travail pour la réunion du GRIFED du 3 avril 2000. UCL, Louvain-la-Neuve.
- Daigle, M (2013). *Évaluation de l'implantation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences en soins critiques d'étudiantes en sciences infirmières*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences infirmières, 197 p.
- De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives "Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales" (Montpellier, juin 2006). *Recherches Qualitatives*, HS3, 28-43.
- Delobbe, N., Karnas, G., Vandenberghe C. (2003). *Evaluation et développement des compétences au travail*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

- Dénimal, P. (2004). *Classification, qualification-compétence pour des actions sur l'organisation et le dialogue social*. Édition liaison Paris (3e édition), (Entreprise & Carrières), 2004
- Djédjé, V. (2014) *Projet de Révision des programmes de Baccalauréat en éducation dans une approche-programme à l'Université de Montréal*
- Desgroseillier, J. (2008), *La création d'un ordre professionnel dans l'enseignement primaire et secondaire québécois : l'opinion d'enseignants*. Mémoire de maîtrise UdeM
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006) *Le BEPP à l'université de Sherbrooke. La concertation des acteurs, une condition de mise en œuvre d'une approche programme*. Dans Gauthier et Mellouki. *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Presse Universitaire de Laval. 319 p.
- Desjardins, J., et Dezutter, O. (2009). *Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois*. *Canadian journal of education /Revue canadienne d'éducation*, 32 (4), 873-902.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, Mc Graw-Hill.
- Deslauriers et Kérisit, 1997. *Le devis de recherche qualitative*. Gaïthan Morin éditeur. Chenelière éducation
- Diabaté, A. (2013). *Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants*. Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines Université de Koudougou.
- Direction des études du CEGEP Sainte-foy (2001). *Élaboration locale des programmes révisés selon l'approche par compétence*. Québec. http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/pdf_sdpi/pdf_internet/cadre_elabo_prog_DEC.pdf
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Dorais, S. (1990). *Réflexion en six temps sur l'approche-programme*. In *Pédagogie collégiale*, vol. 4, (1), p. 37 -41.
- Dorais, S. (1992). *Dossier : Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*. « Dans une perspective d'approche-programme... des concepts et des conceptions », PERFORMA, Juin 1992.

- Dorval, E. (2010). Les pratiques d'évaluation des apprentissages des professeurs d'un programme de baccalauréat en APP. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation à Université Du Québec à Montréal.
- Doyon, D. (2006). Université du Québec à Chicoutimi : Le nouveau programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Dans Gauthier et Mellouki. *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Presse Universitaire de Laval. 319 p.
- Durand, M-J Communication présentée au 23e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), « Évaluation et enseignement supérieur », Paris, France.
- Durand, M-J et Chouinard, R. (2012). *L'Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec, HMH
- Durand, M-J et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Québec, Edt Marcel Didier
- Durand, M-J et Trépanier, I. (2011). *Validité des situations de compétences. Élaboration d'une grille d'analyse*. In Raiche, G. Paquette-Coté, G. Magis, D. (2011). Des mécanismes pour assurer la validité de l'instrumentation de la mesure en éducation. Vol 2. Presse Universitaire du Québec
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2006, Septembre). *Pour une épistémologie de l'évaluation*. Communication présentée au 19e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Luxembourg, Luxembourg.
- Fauve-Bonet, M-F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Edition Harmattan.
- Forgette-Giroux, R. et Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), 85-103.
- Fraysse, B. (2011). *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation: Quelle mobilisation et légitimation ?* Éditions L'Harmattan, - 242 pages,
- Gangloff, B. (2000). *Les compétences professionnelles : descriptif, mesure et développement*. Paris. Edition l'Harmattan

- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Presse Universitaire de Laval. 319 p.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2011). « *Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants* ». Dans *Actes du colloque des outils pour la formation, l'éducation et la prévention (OUFOREP)*, Nantes. En ligne : http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche_page_libre/ (Consulté le 08 mai 2016)
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. La Presse Universitaire de Laval. 319 p.
- Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2010). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts, in M.P. ALVES, & A. MACHADO. (Dir.). *Évaluation et curriculum*, Bruxelles-Porto : De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais).
- Gohier, C. Anadon, M. Bouchard, Y. Charbonneau, B. & Chevrier, L. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, c., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Oirs), *L'enseignant un professionnel* (p. 2] -56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouin, J. et Hamel, C. (2015). La perception des formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (3), 1-27. Disponible : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968/0>
- Guiheneuf, P-Y et al. (2006). *La Formation au dialogue territorial*. Ed. Educagri, Dijon p. 181
- Jorro, A. et Pana-Martin, F (2012). « Le développement professionnel des enseignants débutants : », *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 12 juin 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1413>
- Harrison, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.33-56). Sherbrooke : CRP.

- Harvey, L. et Bonin, S. (2012). *Évaluation des compétences dans un programme de formation à l'enseignement : une lecture psychométrique* Actes du 24e colloque de l'Admée-Europe l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel.
- Hudon, M. (2013). *Analyse et représentations documentaires : introduction à l'indexation, à la classification et à la condensation des documents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Institut national de santé publique du Québec (2002). *La santé des communautés : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés*, avril 2002, 50 p.
- Jobin, V., Gauthier, C., et Bidjang, S. (2009). Résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. *Canadian Journal of Education* 32, 4 (2009):
- Jonnaert, P. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck. Armando Editore, - 100 pages
- Joras, M. (2001). *Le bilan des compétences* (2eme édition). Paris : PUF.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: CRP, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation.
- Kozanitis, A. (2005). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de 'obtention du grade de Ph. D en psychologie à l'Université de Montréal
- Lamoureux, A. (2000). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Laroui, R. (2013) *Transmission des savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants et développement de compétences*. Colloque : Communication n° 261 – Atelier 28 : Formation des enseignants en général
- Laurier, M.D. (2006). Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire. Dans Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. La Presse Universitaire de Laval. 319 p.
- Lafortune, L. Ouellet, S. Lebel, C. et Martin, D. (2008). *Réfléchir pour évaluer les compétences professionnelles à l'enseignement : Deux regard l'un québécois et l'autre suisse*, Presse de l'Université de Laval, Québec 288p

- Laurier, M. D., et Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en contexte canadien. In C. Cornaire, & P. M. Raymond (dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 155-184). Québec : Éditions Logiques.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Editions d'organisation. Paris
- Leduc, D. Raïche, G. Blais, J-G. (2012) «Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial.» *Revue des sciences de l'éducation* 382 (2012): 373–396
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours : De la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck
- Lefèvre, D. (2004). « Designing for teacher learning: Videobased curriculum design ». In J. Brophy (dir.), *Using video in teacher education*. Oxford : Elsevier, p. 235-258.
- Lefrançois, P. (2012). *L'ébauche d'un système pédagogique intégré pour soutenir l'approche-programme en éducation*. ACFAS Colloque 508 du 07 mai 2012
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Québec (2ème édition)
- Legendre, M-F. (2004). *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. In Jonnaert et Masciotra. *Constructivisme : Choix contemporains : Hommage à Ernest Von Glaserfeld* Québec : Presse de l'Université du Québec. (pp. 53-91).
- Legendre, M-F (2007). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou vecteur de changement en profondeur?*
- Legendre, M.-F. et David, R. (2012). Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (ch. 3). Bruxelles : De Boeck
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Lelubre, M. (2013) *La position du chercheur, un engagement individuel et sociétal*, *Recherches qualitatives*, hors-série, 14, 15-28

- Lenoir, Y. (2010) « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/213> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.213
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative.* Longueuil : Groupéditions Éditeurs
- Lessard, C, et D'Arrisso, D. (2010). « *L'universitarisation de la formation des enseignants* », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 30 juin 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/127> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.127
- Lessard, C. Bourdoncle, R. (2012). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de la pédagogie* 139, avril, mai juin 2012. Pp 131-154.
- Lessard, C. Portelance, L. (2001). *Réflexion sur la réforme curriculaire au Québec.* Document remis à la centrale des syndicats du Québec.
- Lessard C., et Meirieu P. (dir.). (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* Bruxelles : De Boeck.
- Loye, N. (2011). Communication présentée au 23e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), « Évaluation et enseignement supérieur », Paris, France.
- Maingari, D. (2005). *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun.* Editions L'Harmattan, 2005-04-01 - 128 pages
- Martin, E. Lefrançois, C. Guichard, A. Tapp, D. et Arsenault, L. « *Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-2 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 20 janvier 2017. URL : <http://ripes.revues.org/1094>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 70-81.

- Mastracci, A. (2011). Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial Essai présenté à la Faculté d'éducation En vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.) à l'université Sherbrooke
- Ménard, L. (2005). La dimension évaluative (Chap. 9, p.120-124). Dans Rousseau, N. (dir.), *Se former pour mieux superviser*. Québec, Canada : Guérin
- Ménard, L. (2005). L'évaluation des stagiaires au moyen de la grille d'évaluation critériée (chap.11, p.145-163). Dans Rousseau, N. (dir.), *Se former pour mieux superviser*. Québec, Canada : Guérin
- Morissette, J. (2011, janvier). *Vers une cohérence entre les pratiques évaluatives universitaires et la formation des évaluateurs*. Communication présentée au 23e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), « Évaluation et enseignement supérieur », Paris, France.
- Maulini, O. et Progin, L. (2012). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 113-129). Bruxelles : De Boeck. [2008-02]
- Ministère de l'Éducation, (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec,
- Ministère de l'Éducation, 1992; *La formation à l'enseignement. Les stages*
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Cadre théorique curriculum de la formation générale de base*. Québec
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise - Comment l'approche par les compétences modifie la conception des programmes de formation professionnelle, *Revue Française de sciences sociales, Formation-Emploi*, no 99.

- Mrayeh, M. (2010). De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière d'enseignement de l'EPS. Thèse de doctorat soutenue le 13 juillet 2010. Université de Tunis Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue
- Paquay, L. (2001). Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, Edition De Boeck supérieur.
- Paquay, L. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Louvain-la-Neuve : Edition De Boeck.
- Paquay, L. et Wagner C-M (2001). « Chapitre 8. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », in Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. Perrenoud, P. (eds), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences* De Boeck Supérieur, p. 153-179.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, (3), pp. 487-514
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception Paru in [Pédagogie collégiale](#) (Québec).
- Perrenoud, P. (1998). *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants*. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire?* In AQPC. *Réussir au collégial*. Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrin-Glorian, M-J. (2010). Des savoirs disciplinaires à construire pour une formation professionnelle universitaire des maîtres. Reprise d'une conférence prononcée en mai 2007 au colloque organisé à Arras par la Conférence des Directeurs d'IUFM sur le thème « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? ». Spirale – Revue de Recherches en Éducation – 2010 N° 46 (43-61)

- Pinte, G. (2004). *Approche socio-historique de la tension entre le monde du travail et de l'éducation* in M. J. Toussaint, C. Xypas (Eds. *La notion de compétence en éducation et en formation : Fonction et enjeux*. Edition l'Harmattan 2004.
- Prégent, R. Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours* Presses inter Polytechnique, - 330 pages
- Poupart, I., Deslauriers, J-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives). (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Raïche, G., Ndinga, P. et Meunier, H., (2013). *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation Volume 3-Aspect pratiques* Collection Mesure et Évaluation. Presse universitaire du Québec 172 pages.
- Raynauld, J., Gerbé, O., Teta Nokam, N., (2012) «*Référentiel de compétence*», groupe de travail québécois sur les normes et standard en TI pour l'apprentissage et la formation. GNT Québec
- Rey, O. (2008) «*De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 34, avril. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>>.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. (2016) *Former les enseignants au XXIe siècle, Volume 1. Établissement formateur et vidéo formation*, École normale supérieure de Lyon, UNESCO
- Rocher, G. (2001). Le "laboratoire" des réformes dans la Révolution tranquille. 6 novembre 2001. Les grandes conférences Desjardins. Conférence prononcée dans le cadre d'étude sur le Québec, à l'Université de Mc Gill le 06 Novembre 2001.
- Rocher, F. et Labelle, M. (2010). «*L'interculturalisme comme modèle d'aménagement de la diversité : Compréhension et incompréhension dans l'espace public québécois*», dans B. Gagnon (dir.), *La Diversité québécoise en débat*. Bouchard, Taylor et les autres, Montréal, Québec Amérique, p. 179-203.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

- Runtz-Christan, E. et Rouiller, J. (2006). *Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ?*, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 5, 203-214.
- Saint-Pierre, L. (1993). *L'étude de cas comme méthode de recherche en éducation*. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, (Automne), p. 7-30.
- Salamé, R. (2009). *Vers un référentiel national des compétences des enseignants de l'enseignement général au Liban*
<http://search.shamaa.org/PDF/43244Fr/Salam%C3%A9Fr43259.pdf> consulté en septembre 2016
- Scallon, G., (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Stevens, D. D. et Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA : Stylus.
- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Tome 1: Enseigner au supérieur* (pp. 105-118). Berne, Suisse: Peter Lang
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation. Montréal.
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans: Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 61-83
- Thierry, P. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs pratiques*. Thèse de doctorat soutenue le 08 décembre 2008, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Trottier, C., et Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Éducation et société*, 9, 53-71.
 DOI : [10.3917/es.009.0053](https://doi.org/10.3917/es.009.0053)

- Trousseau A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2003) *La recherche appliquée en pédagogie, Des modèles pour l'enseignement*, Édition De Boeck Université, Bruxelles, 257 pages
- Van der Maren, J.-M. (2009). *La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline « Éducation »*, Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 25 et 26 juin 2009 à Lille
- VANDENSCHRICK J. 2000 « Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences », conférence au colloque du GRIFED, Université Catholique de Louvain
- VAN ZANTEN A. 2000 "Massification et régulation du système d'enseignement", *L'Année sociologique*, 50, n2, p409-436
- Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation*. In *Savoirs*, 17, 11-35.
- Wittorski, R., Briquet-Duhazé, S. (2000). *Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison*. *Éducation & Formation*. Mai 2010
- Wood J. M. et Lebrun N. (2006) « Les obstacles dans l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires », in Y. Montoya, J.-P. Martinez, G. Boutin (dir.) *l'école actuelle face aux changements : instruire éduquer et socialiser*, Québec, Presse de l'université du Québec, p. 51-61.
- Yin, R.-K. (2009). *Case study research: design and methods* (4e éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

ANNEXES

ANNEXE 1 : EXTRAIT DU REPERTOIRE DES MANIFESTATIONS OBSERVABLES

Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (Acte d'enseigner)
<i>L'enseignant intègre l'évaluation au processus d'apprentissage. Sa fonction de soutien à l'apprentissage s'intègre au quotidien dans ses multiples interactions avec ses élèves, entre ses élèves, de même qu'entre ses élèves et les situations d'enseignement-apprentissage</i>
<i>Évaluation</i>
Composante 1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages
<p>5.1.1 Colliger des traces de ses prises d'information pour suivre la progression des apprentissages des élèves</p> <p>5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions</p> <p>5.1.3 Procurer aux élèves des moyens d'autorégulation</p>
Composante 2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences
<p>5.2.1 Sélectionner ou mettre au point des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis</p> <p>5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser</p> <p>5.2.3 Porter un jugement professionnel sur le degré d'acquisition des compétences des élèves</p>
Composante 3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences
<p>5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets</p> <p>5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves</p> <p>5.3.3 Communiquer le contenu des outils d'évaluation aux élèves et leur montrer comment les utiliser</p> <p>5.3.4 Modifier les outils selon les difficultés d'utilisation par les élèves</p> <p>5.3.5 Placer les performances de l'élève sur un continuum allant de l'insuffisance à la maîtrise solide et stable</p> <p>5.3.6 Faire fréquemment participer l'élève à l'évaluation de ses compétences</p>
Composante 4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences
<p>5.4.1 Effectuer des rétroactions auprès de l'élève sur les résultats d'évaluation en cours et en fin d'apprentissage</p> <p>5.4.2 Communiquer aux parents la progression et les résultats de l'évaluation et leur proposer des moyens pour soutenir les progrès de leur enfant⁷.</p>
Composante 5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation
5.5.1 Participer avec ses collègues à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées en même temps que la planification du cycle d'apprentissage

ANNEXE 2: EXTRAIT DE LA MATRICE DES COMPETENCES DU CFIM

		COMPÉTENCE 5 DU RÉFÉRENTIEL															
		Composante 1			Composante 2			Composante 3						C4		C5	
		5.1.1	5.1.2	5.1.3	5.2.1	5.2.2	5.2.3	5.3.1	5.3.2	5.3.3	5.3.4	5.3.5	5.3.6	5.4.1	5.4.2	5.5.1	
DID 1206- Didactique du français BEPEP 1	1er		E		E	E		E	E								
DID 2110- Did sciences techno. Primaire	3eme	E	E	E	E	E	E	E	E	E							
DID 2203- Didactique du français BEPEP 2	2eme	E	E	E			E										
DID2205 -Did. sc. humaines au primaire	3 eme		D		D	D											
DID2224 - Didactique de l'arithmétique 1	2eme	E			E												
DID2910 - Did. des arts plastiques 1	2eme					D				D			D				
DID3209 -Did. sc. humaines au primaire ok	3eme		E		E	E		E	E								
DID3222 - Did. du français - BEPEP 3 ok	3eme		E		E	E		E	E								
DID3309 - Did. de l'éthique/culture religieuse ok	3eme							E	E								
DID3920 - Didactique de la géométrie ok	3 eme	D				E											
DID4112 -Did. du français - Eleves difficulté ok	4eme		E		E	E		E	E								
DID4310 - Did. du français et div. Linguistique ok	4 eme										E	E	E				
DID4442 - Did. art dramatique au primaire ok	2eme							D		D			D				
DID4443 - Did. de la musique au primaire	4eme							D		D			D				
DID4444 - Did. des arts et de la culture	4eme							D		D			D				
DID4445 - Did. des arts plastiques 2	4eme							E		E			E				
DID4804 - Didactique de l'arithmétique 2 ok	4 eme				E		E										
EDU1002 - Stage d'initiation professionnelle	1er année	E	E	E	E			E					E			E	
EDU1222 1 et 2 - Laboratoire sur l'observation apprent	1ere année	E															
EDU2002 - Stage intervention préscolaire	2eme	E	E				E						E	E	E	E	
EDU3002 - Stage d'intervention primaire	3eme	E			E	E	E		E	E	E		E	E		E	
EDU3222 - Mise en œuvre d'une SAE ok	3eme	E	E	E													
EDU4002 1 et 2 - Stage d'intégration 1	4eme	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
EDU4222 - Recherche pédagogique	4eme	E			E										E		
ETA 1250- Les enjeux de l'évaluation	1er année	E	E	E							E						
ETA2250 - Régulation des apprentissages	2eme	E	E				E					E		E			
ETA3012 - Instrum. pour l'éva. au primaire	3eme			E	E	E	E	E	E	E		E			E	E	
PPA2200 - L'intervention éducative au préscolaire	2eme	E	E	E		E	E	E							E		
PPA3366 -1 -2 - Intervention pédagogique raisonnée 1 & 2	3eme	E	E	E	E												
total de chaque manifestation observable			15	15	9	14	12	9	14	9	9	4	4	9	5	5	5
total de chaque composante			21			20			20					8		5	

ANNEXE 3: PLAN DE COURS CADRE

DID1206 – Didactique du français BEPEP 1

Éléments pédagogiques du programme

Crédits : 3

Nature du cours : magistral

Cours de 1^{re} année

Préalable(s) ou concomitant(s): aucun

Programme(s): BEPEP 1-820-1-0 et 1-820-1-9

Bloc : 01C

Responsable: Isabelle Montésinos-Gelet

Dernière mise à jour : 2015.06.11

Présentation du cours

Descripteur de l'annuaire

Langue orale et écrite (caractéristiques, fonctionnement, fonctions). Fondements de la didactique du français. Prescriptions ministérielles. Émergence de l'écrit. Littérature de jeunesse et appréciation. Aspects historiques.

Rôle et place du cours dans le programme

Ce cours est le 1^{er} de la séquence de 4 cours de didactique du français au BEPEP à l'intérieur de laquelle chaque cours constitue la base du cours subséquent. Le deuxième cours aborde les compétences de bas niveau, c'est-à-dire celles liées à la reconnaissance et à la production de mots ainsi que les difficultés qui y sont associées. Le troisième cours concerne les opérations de haut niveau liées à la compréhension et à la production orale et écrite de textes ainsi que les difficultés qui y sont associées. Le dernier cours constitue une révision de l'ensemble des contenus abordés dans les trois premiers cours et s'intéresse aux difficultés spécifiques des élèves pour lesquels le français n'est pas la langue première. De manière à pouvoir distribuer harmonieusement les contenus au fil de la formation des étudiants, un cours de didactique du français est prévu à chacune des années du BEPEP.

Liens avec cours et stages précédents et suivants

Tous les cours de didactique du français du BEPEP sont liés directement aux stages dans la mesure où on y aborde des contenus essentiels à l'exercice de la profession, et dans la mesure où l'enseignant en adaptation scolaire enseigne nécessairement le français. Plus spécifiquement, ce cours permet d'outiller les étudiants pour leur stage de 2^e année réalisé dans le contexte de l'éducation préscolaire.

Compétences professionnelles et manifestations observables

Compétences professionnelles évaluées et leurs manifestations observables

1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

1.1.1 Démontrer une compréhension des savoirs des disciplines enseignées.

1.1.2 Établir des liens entre les savoirs savants et les savoirs scolaires.

1.1.3 Établir des liens entre les éléments de contenus du programme de formation.

1.2.2 Porter un regard critique sur sa ou ses disciplines et sur les contenus à enseigner.

1.3.1 Établir des liens entre la culture de ses élèves et les différents objets de culture du programme de formation.

1.3.2 Utiliser des éléments de la culture des élèves pour créer des situations d'apprentissage.

1.4.1 Mettre en place des moyens pour construire avec ses élèves une « culture de classe » commune basée sur les valeurs fondamentales de la société québécoise, dont l'ouverture à la diversité culturelle, linguistique et religieuse.

1.4.2 Amener les élèves à utiliser la diversité de leurs expériences et de leur héritage personnel et familial comme ressources lors de situations d'apprentissage.

1.5.1 Prendre une distance critique par rapport à ses propres pratiques culturelles et **prendre** des moyens pour les enrichir et les diversifier.

1.5.2 Démontrer une compréhension de son rôle et de ses responsabilités sociales afin d'adopter des pratiques équitables susceptibles de favoriser la réussite de tous.

2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

2.1.1 Ajuster son niveau de langue orale aux diverses situations de communication et aux interlocuteurs tout en conservant un registre de langue conforme à celui de sa profession.

2.2.1 Appliquer les règles de la langue écrite standard dans toutes ses productions écrites.

2.4.1 Utiliser un vocabulaire précis et varié et une syntaxe correcte.

2.4.2 Faire un usage pertinent d'exemples ou d'analogies pour faciliter l'apprentissage.

2.5.1 Démontrer une compréhension juste de ce qu'est une erreur linguistique en fonction du contexte.

2.5.2 Intervenir de manière appropriée auprès des élèves pour les amener à corriger leurs erreurs linguistiques, à l'oral et à l'écrit.

2.6.1 Adopter des moyens concrets pour améliorer sa langue écrite et parlée

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

3.1.1 Justifier ses choix didactiques et pédagogiques en faisant référence aux savoirs issus de la recherche, incluant la recherche récente.

3.2.1 Démontrer sa compréhension de la progression des apprentissages dans un cycle.

3.2.2 Transposer les savoirs savants en savoirs à enseigner dans une situation d'enseignement-apprentissage.

3.3.1 Établir l'ordre des contenus à aborder.

3.3.2 Ajuster l'ordre des contenus en fonction des apprentissages de ses élèves.

3.3.3 Insérer des dispositifs d'évaluation dans sa planification.

3.4.1 Élaborer des situations pour explorer les conceptions des élèves.

3.4.2 Élaborer des stratégies pour tenir compte de la diversité des expériences et des héritages personnels et familiaux des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.

3.5.1 Utiliser des approches didactiques appropriées au développement des compétences.

3.5.2 Varier son répertoire d'approches didactiques.

3.5.3 Différencier les contenus, les processus, les structures et les productions.

3.6.1 Repérer les obstacles aux nouveaux savoirs pour adapter les contenus à enseigner.

3.6.2 Planifier des interventions aux différentes étapes de l'apprentissage permettant à l'élève d'évaluer ses connaissances.

3.6.3 Donner aux élèves les moyens d'apprendre de leurs erreurs.

3.7.1 Relier les compétences à des situations de la vie courante.

3.7.2 Concevoir des tâches complexes qui mobilisent les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève.

5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

5.1.2 Identifier les aspects cognitifs, méthodologiques, métacognitifs, affectifs et sociaux devant faire l'objet de rétroactions.

5.2.1 Sélectionner ou **mettre au point** des situations d'évaluation propres à faire le bilan des acquis.

5.2.2 Sélectionner les critères de l'évaluation et les opérationnaliser.

5.3.1 Spécifier les éléments observables à utiliser dans des grilles sous forme d'énoncés simples et complets.

5.3.2 Définir les échelles descriptives des grilles pour situer le niveau de performance des élèves.

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

7.1.2 Adapter ses interventions aux besoins de ces élèves.

7.3.1 Mettre en place des tâches dans des situations d'apprentissage adaptées à tous les élèves.

8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement –apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

8.2.1 Définir les besoins pédagogiques afin de guider le choix des ressources et outils.

8.4.1. Utiliser dans le respect de la loi les informations collectées à l'aide des TIC après les avoir analysées de manière critique.

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

11.2.2 Prendre du recul par rapport à ses choix pédagogiques et à ceux de ses collègues et être capable d'en discuter avec ouverture.

11.3.1 Cibler les objets de sa réflexion et choisir l'information en lien avec ces objets.

11.5.1 S'impliquer dans des démarches de recherches collaboratives pour documenter, analyser et comprendre les pratiques qui se développent.

12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

12.2.1 Mettre en place dans sa classe des moyens (comme le conseil de classe ou l'approche coopérative) pour amener la pleine participation de tous les élèves.

12.4.1 Démontrer le bien-fondé des moyens pédagogiques et didactiques utilisés compte tenu du contexte.

Thèmes ou concepts

- Présentation du programme de formation, de la progression des apprentissages et du rôle de la recherche dans le développement des programmes
- Caractéristiques d'un enseignement de la littératie efficace
- Motivation et engagement en lecture et en écriture
- Planification, dispositifs routiniers et différenciation
- Aménagement de la classe
- Représentations sociales sur la langue
- Caractéristiques, fonctionnement et utilité de la communication orale et écrite
- Développement du langage oral
- Enseignement et évaluation de l'oral
- Littératie en milieu défavorisé
- Situations d'apprentissage, séquences didactiques et dispositifs d'enseignement
- Opérations cognitives sur l'oral et sur l'écrit
- Grille d'exploration de matériel didactique
- Composantes de la lecture et de l'écriture à la maternelle et éveil à l'écrit
- Connaissance des lettres, conscience phonologique et découverte du principe alphabétique
- Graphomotricité
- Reconnaissance et production de mots
- Étayage et rétroaction en reconnaissance et production de mots
- Évaluation de l'émergence de la lecture et de l'écriture
- Choix de livres
- Appréciation d'œuvres littéraires
- Aspects historiques

N.B. : ces contenus sont présentés en lien avec les programmes et documents ministériels

Spécificités du cours, si nécessaire

Évaluations

- Critique de matériel didactique destiné aux élèves du préscolaire (individuel et collectif) : 40 % (compétences évaluées 1, 2, 3, 5, 7, 12)

- Présentation écrite d'une œuvre à lire à haute voix à des élèves du préscolaire, des ressources utilisées pour la choisir et des pistes d'exploitation consécutives à cette lecture (individuel) : 20 % (compétences évaluées 1, 2, 3, 8, 11)
 - Examen de mi-session (individuel) : 20 % (compétences évaluées 1, 2, 3, 5, 7, 8)
 - Examen final (individuel) : 20% (compétences évaluées 1, 2, 3, 5, 7, 8)
- Pour réussir le cours, les étudiants devront prouver qu'ils maîtrisent non seulement les contenus, mais aussi les mécanismes de la langue française et le fonctionnement des textes.
- La note attribuée à un élément d'évaluation baissera d'un ou de plusieurs crans selon le nombre d'erreurs par tranche de 250 mots :

De 0 à 1,5 erreur	Aucune pénalité	De 6,6 à 7,5 erreurs	6 crans
De 1,6 à 2,5 erreurs	1 cran	De 7,6 à 8,5 erreurs	7 crans
De 2,6 à 3,5 erreurs	2 crans	De 8,6 à 9,5 erreurs	8 crans
De 3,6 à 4,5 erreurs	3 crans	De 9,6 à 10,5 erreurs	9 crans
De 4,6 à 5,5 erreurs	4 crans	De 10,6 à 11,5 erreurs	10 crans
De 5,6 à 6,5 erreurs	5 crans	De 11,6 à 12,5 erreurs	11 crans

Références bibliographiques principales

- Boushey, G. et Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien*. Montréal : Duval éducation
- Collectif (2007). *Aux petits enfants les grands livres*. Paris : Association française pour la lecture.
- Causse, R. (2005). *Qui lit petit lit toute sa vie*. Paris : Albin Michel.
- Chabanne, J. C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Collectif (2009). *L'univers des illustrateurs pour la jeunesse*. Paris : Autrement.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Moreau, A.C. (2014). L'intégration de la littératie au préscolaire et au 1er cycle du primaire en milieu défavorisé. *Québec français, 171*, 21-23.
- La joie par les livres (2007). *Escapes en littérature de jeunesse*. Paris : Éditions du cercle de la Librairie.
- Halté, J. F., et Rispail, M. (Eds.). (2005). *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Editions L'Harmattan.
- Johnston, P.H. et Nadon, Y. (2010). *L'importance des mots*. Montréal : Chenelière.
- MELS. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire, maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 4 Éducation préscolaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M. F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2009) *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière.
- Routman, R. (2010) *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Chapitre 12. L'oral. Pratiques pédagogiques*, 283-299.
- Tauveron, C. (Dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Politiques communes aux cours du programme**Nom des personnes ayant contribué à la rédaction**

Isabelle Montésinos-Gelet, Dominic Anctil, Monique Noël-Gaudreault, Pascale Lefrançois, Françoise Armand, Louise Bernard, Denis Charbonneau, Andrée Gaudreau, Danielle Lefebvre, Julie Provencher, Joanie Viau

Date d'adoption par les instances

Comité des études 2014.04.08

Assemblée DID 2014.04.17

CCE 2014.04.23

Conseil de Faculté 2014.06.11

Comité BEPEP 2015.04.21

Assemblée DID 2015.06.1

ANNEXE 4 : PLAN DE COURS SPECIFIQUE

.ENJEUX ACTUELS DE L'ÉVALUATION

Université de Montréal | Automne

Baccalauréat en
éducation préscolaire et
enseignement primaire

Faculté des sciences
de l'éducation

Département d'administration
et fondements de l'éducation

ETA1250 H

CHARGÉE DE COURS

Thanh Tu Nguyen

thanh.tu.nguyen@umontreal.ca

DOCTORANTE EN MESURE ET
EVALUATION

Disponibilité:

Avant ou après le cours, sur
rendez-vous

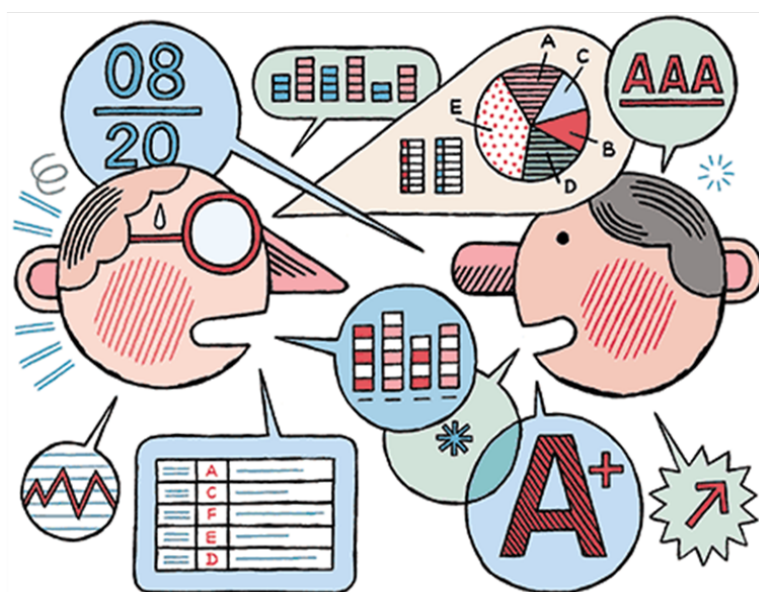


Image tirée de test.sepnord-

Présentation générale du cours (Annuaire de la faculté) :

Compréhension des enjeux actuels de l'école québécoise en rapport avec les finalités, la nature et la démarche de l'évaluation.

Appropriation critique des différents documents ministériels prescrit

Présentation générale du cours

Le cours *Enjeux actuels de l'évaluation* se veut un cours d'initiation à l'évaluation des apprentissages des élèves. L'évaluation est un acte pédagogique complexe, qui nécessite une bonne connaissance ainsi qu'un esprit critique par rapport aux différents documents légaux qui régissent la profession et la démarche d'évaluation dans un contexte de différenciation pédagogique.

Compétences visées par le cours

- C1 Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
 - S'approprier les principaux concepts et modèles d'évaluation des apprentissages et être en mesure d'en dégager les éléments essentiels.
- C12 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
 - Identifier ses croyances à l'égard de l'évaluation des apprentissages et se doter des principes d'éthique dans ses échanges.

Position du cours dans le programme

Ce cours de 15 heures est le premier cours d'une série de trois portant sur l'évaluation des apprentissages. Ce cours de première année du baccalauréat se veut une initiation aux concepts en lien avec l'évaluation. Il sera suivi, en deuxième année d'études, par un autre cours de 15 crédits: ETA2250 *La régulation des apprentissages et le jugement*. Cela permettra aux étudiants d'appliquer, dès le stage suivant, les compétences qui seront développées dans ce cours aux moments où ils seront confrontés à des situations d'évaluation des élèves. Finalement, en troisième année du baccalauréat, les étudiants compléteront leur formation quant à l'évaluation par le cours de 30 heures ETA3012 *Instruments pour l'évaluation à l'école primaire*. Pour approfondir davantage ce domaine, les programmes professionnels de microprogramme, DESS et de maîtrise en évaluation des compétences pourront intéresser certains étudiants, une fois leur baccalauréat terminé, alors que d'autres pourraient choisir un programme de recherche (M.A. ou Ph.D.) en mesure et évaluation.

Cibles d'apprentissage

À la fin de ce cours, l'étudiant(e) aura une compréhension des enjeux en lien avec l'évaluation des apprentissages, portera un regard critique sur les différents documents ministériels encadrant sa future pratique et maîtrisera les étapes de la démarche d'évaluation, dans un contexte de différenciation pédagogique.

Exigences du cours

Engagement:

Afin de comprendre quels sont les enjeux de l'évaluation, nous réaliserons plusieurs activités en classe. Pour que ces activités soient une bonne source d'apprentissage, votre engagement et votre présence dans le cours seront nécessaires.

Lectures et travail à la maison:

L'évaluation des apprentissages étant un sujet complexe, des lectures sont recommandées en dehors des heures de cours. Des travaux et réflexions seront à faire à la maison, avant le cours suivant. Également, certains travaux pratiques (TP) ne seront pas terminés en classe et devront être finalisés à la maison et déposés sur StudiUM

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Le volet théorie:

Les exposés théoriques, l'utilisation du livre, échanges, l'étude en classe et à la maison.

Les activités réalisées en classe et les travaux:




Les travaux pratiques (en équipe), les jeux de rôles, les activités de coopération et les activités de cartographie conceptuelle.

Les réflexions:

Des mises en situation qui auront pour objectif de bien comprendre différents enjeux liés à l'évaluation, en tant que futur(e) enseignant(e).

Étapes d'apprentissage





Légende des contenus du cours

-  Lectures de l'ouvrage de référence ou de documents du MEQ/MELS
-  Travaux au choix pour évaluation finale*
-  Exercices en classe

* **Tous les travaux sont à déposer sur StudiUM dans la semaine suivant le cours.**






3 SEPTEMBRE

COURS 1 : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

-  Chapitre 1
-  Travail pratique (TP) 1 - La ligne du temps
(*Travail d'équipe, autocorrection*)
-  MEQ (2011) : Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et Enseignement primaire
-  Carte conceptuelle: Concept de compétence








) 10 SEPTEMBRE

COURS 2: LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

-  Chapitre 2
-  MEQ (2004). Politique d'évaluation des apprentissages
-  TP 2 - Paradigme d'enseignement VS paradigme d'apprentissage (p.92-93)
(Travail d'équipe, validation en classe)
-  Réflexion (R) 2 - À partir du texte de Grignote (Fred) (p.65-66). Quelles sont les finalités de l'évaluation et quel est l'impact de celles-ci sur la motivation des élèves ?
(Travail individuel)
-  Carte conceptuelle: Concept d'évaluation







17 SEPTEMBRE

COURS 3: ENCADREMENTS LÉGAUX ET DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

-  Chapitre 3 : p. 100 à 103
-  MELS (2005). Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages
-  MELS (à jour au 1^{er} janvier 2014). Loi sur l'Instruction Publique (LIP)
-  La différenciation pédagogique (p.114-125)
-  TP 3 - Étude de cas : Normes et modalités
(Travail d'équipe, validation en classe)
-  R3 - Établissez des liens entre une norme ou modalité et vos expériences personnelles (stages, ...) sous forme de témoignage.
(Travail individuel)
-  Carte conceptuelle: Responsabilités légales


24 SEPTEMBRE

COURS 4: LA PLANIFICATION GLOBALE: LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (SUITE)

-  Chapitre 3 : p. 104 à 113
-  MEQ (2002). L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence
-  La différenciation dans la démarche d'évaluation (p.125-126)
-  TP 4 - La démarche d'évaluation
(Travail coopératif, autocorrection)
-  Activité: la différenciation pédagogique intégrée à la démarche d'évaluation
-  Carte conceptuelle: Démarche d'évaluation

1 OCTOBRE

COURS 5

-  **Examen final portant sur les enjeux de l'évaluation en général et sur la différenciation pédagogique, de façon spécifique**

Évaluation des apprentissages

Travail	Description	Points alloués
1- Travail pratique (TP)	Processus de correction – choix de 1 sur une possibilité de 4 (TP1, TP2, TP3 ou TP4) Date de remise : pour la semaine suivante, sur Studium	30%
2- Réflexion (R)	Processus d'autorégulation - choix de 1 sur une possibilité de 2 (R2 ou R3) Date de remise : pour la semaine suivante, sur Studium	30%
3- Examen final	Examen individuel réalisé en salle de classe	40%

Documents de référence et sites web

Livre obligatoire : Tout au long de la session, nous utiliserons le livre *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats, 2e édition*. Ce livre sera au centre même de tous nos apprentissages et sera essentiel à la réussite du cours. Ce livre de Durand et Chouinard dresse un portrait de tous les aspects de l'évaluation et apparaît comme le livre le plus complet et actuel en lien avec l'évaluation en éducation au Québec. Celui-ci sera utilisé comme manuel obligatoire pour les trois cours que vous aurez sur l'évaluation et sera certainement un document de référence utile une fois votre formation terminée.

DURAND, M.-J. et CHOUINARD, R. (sous la dir.) (2012), 2e édition, *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, éd. Marcel Didier. Disponible à la librairie de l'Université de Montréal. 44,95\$.

MEQ (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*

<http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>

MEQ (2004). *Politique d'évaluation des apprentissages*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/index.asp?page=prescolaire>

MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index.php?page=recherche>

Lectures complémentaires

- BÉLAIR, Louise M. (1999). *L'évaluation dans l'école : Pratiques et enjeux politiques*, Paris : ESF éditeur.
- DOYON, Cyril et Raynald JUNEAU (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval : Beauchemin.
- GOUPIL, Georgette. *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Les Éditions de la Chenelière, 1998.
- JALBERT, Pierrette et Joanne MUNN (sept-oct. 2001). *L'évaluation d'hier et celle de demain* in Vie Pédagogique, Québec, numéro 120, p. 48-51.
- LAURIER, Michel D., TOUSIGNANT, R et MORISSETTE, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3^e édition, Éditions Gaétan Morin, Québec, 176 pages.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- LOUIS, Roland (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Laval (Québec), 212 pages.
- SAINT-PIERRE, Lise (2004) *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer*, in Pédagogie collégiale, vol 8.no.1. pp.33-38
- SOCIÉTÉ GRICS (2002) *L'évaluation des compétences*, Trousse à l'intention des usagers de la Banque d'instruments de mesure, 7 modules.

Autres considérations

La politique du CFIM relative à la qualité de la langue

Le barème et les dispositions du CFIM en matière de qualité du français écrit s'appliqueront aux différents travaux soumis (CFIM, 29 avril 2004)

La qualité du français écrit des étudiants est l'affaire de tous ceux qui participent aux programmes de formation des maîtres. Afin d'harmoniser les pratiques, la direction du Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) a adopté les balises suivantes, où il s'agit de prendre en considération le nombre moyen de fautes par 250 mots :

1. Entre 0 et 1,5 faute en moyenne par 250 mots, la note pour le contenu de l'ensemble du document reste la même. Dans le cours de français écrit de la Faculté (Français écrit pour futurs enseignants), où seule la langue écrite est évaluée, on donne A pour ce résultat.
2. Entre 1,6 et 2,5 fautes en moyenne par 250 mots, la note pour le contenu de l'ensemble du document baisse d'un cran (exemple : de B- à C+). Dans le cours de français écrit de la Faculté (Français écrit pour futurs enseignants), où seule la langue écrite est évaluée, on donne B pour ce résultat.
3. Entre 2,6 et 3,5 fautes en moyenne par 250 mots, la note pour le contenu de l'ensemble du document baisse de deux crans (exemple : de B- à C). Dans le cours de français écrit de la Faculté (Français écrit pour futurs enseignants), où seule la langue écrite est évaluée, on donne C pour ce résultat.
4. Entre 3,6 et 4,4 fautes en moyenne par 250 mots, la note pour le contenu de l'ensemble du document baisse de trois crans (exemple : de B- à C-). Dans le cours de français écrit

de la Faculté (Français écrit pour futurs enseignants), où seule la langue écrite est évaluée, on donne D pour ce résultat.

5. À partir de 4,5 fautes en moyenne par 250 mots, la note pour le contenu de l'ensemble du document baisse également de trois crans (exemple : de B- à C-), mais l'étudiant est invité à consulter Annie Desnoyers, responsable des mesures de soutien en français au CFIM, pour s'informer de toutes les activités d'amélioration offertes.

Éthique

Dans un contexte académique, on entend par comportement éthique l'honnêteté et la justice dans le processus d'évaluation des apprentissages : il s'agit d'évaluer les étudiants de façon juste et équitable. D'un autre côté, les étudiants doivent respecter la propriété intellectuelle, ne pas s'approprier les travaux d'autrui.

Le règlement disciplinaire de l'Université de Montréal sur le plagiat ou la fraude touche les deux dimensions de ce concept du point de vue étudiant (p. XXVI). À l'article 2, il est spécifié que : « L'étudiant qui commet une ou plusieurs infractions à l'occasion d'un examen ou d'un travail faisant l'objet d'une évaluation se voit attribuer par le professeur la notation F pour cet examen ou ce travail. De plus, le professeur doit faire rapport dans les plus brefs délais au vice-doyen aux études de 1^{er} cycle et directeur du CFIM ». Il s'agit donc de ne pas faire passer pour sienne la pensée d'un autre. Cela désigne bien sûr le plagiat lors d'examens. Cela concerne aussi le fait de faire rédiger par un tiers un travail, ou toute autre façon de présenter comme étant la sienne la réalisation d'un autre. Ce serait une fraude. Dans le même esprit, remettre le même travail dans plus d'un cours, ou dans un cours et un stage, sans l'autorisation du professeur, est assimilé à une fraude.

Donc, l'usage d'informations glanées chez un auteur, à partir d'un texte imprimé ou sur internet, et reproduit dans un travail sous forme de citation ou de périphrase, sans une référence à celui-ci, est interdit. Si vous n'êtes pas familiers avec les règles relatives aux citations ou périphrases, demandez au professeur de vous rafraîchir la mémoire. La trop grande utilisation de citations, même si elles sont accompagnées de références aux auteurs, est déconseillée : faire un collage de la pensée des autres ne nous donne jamais une pensée personnelle. Enfin, tout échange de paroles ou de documents lors d'un examen, le fait de regarder la copie d'autrui et de laisser autrui regarder sa copie, est un acte de plagiat qui pourra être dénoncé comme tel par le professeur.

Retards

Tout travail exigé doit être remis sur StudiUM à la date et au moment fixés. L'étudiant ne peut pas déposer sur StudiUM un travail en retard; il ne sera pas accepté par courriel ou en version papier non plus.

ANNEXE 5 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 5 LORS DES STAGE

Composantes de la compétence selon le référentiel du MELS	EDU 1222	EDU 2002	EDU 3002	EDU 4002
C1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.	DISCUTE avec l'enseignant associé des diverses stratégies qui permettent de recueillir des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves. DISCUTE avec l'enseignant associé des diverses stratégies qui lui permettent d'adapter son enseignement en vue de favoriser la progression et le transfert des apprentissages.	CONSIGNE diverses informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves. ADAPTE, avec l'aide de l'enseignant associé, son enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.	CONSIGNE diverses informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves. ADAPTE, avec l'aide de l'enseignant associé, son enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.	COLLECTE diverses informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves. ADAPTE, en action et sous la supervision de l'enseignant associé, son enseignement en vue de favoriser la progression et le transfert des apprentissages.
C2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.	PREND DES NOTES quant aux démarches qui permettent à l'enseignant associé de porter un jugement instrumenté sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences.	PREND DES NOTES quant aux démarches qui permettent à l'enseignant associé de porter un jugement instrumenté sur le développement des compétences.	CORRIGE des travaux d'élèves dans des domaines d'apprentissages variés	PORTE un jugement instrumenté sur l'acquisition des connaissances et le degré de développement des compétences afin d'élaborer un bulletin d'étape.
C3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.	S'INFORME quant aux outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des apprentissages (documents du MÉLS, SAE, grilles d'évaluation	UTILISE des outils pertinents pour évaluer la progression des apprentissages (documents du MÉLS, grilles d'évaluation et d'observation, bulletin, etc.)	COMMUNIQUE aux élèves des rétroactions précises et constructives quant à leur capacité à réussir l'activité dans laquelle ils sont engagés	COMMUNIQUE aux élèves et aux parents des rétroactions précises et constructives quant à la capacité à réussir l'activité dans laquelle ils se sont

	et d'observation, bulletin, etc.)			engagés.
C4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.	PREND DES NOTES sur la façon dont l'enseignant associé procède afin de communiquer clairement des rétroactions précises et constructives aux élèves.	COMMUNIQUE aux élèves des rétroactions précises et constructives quant à leur capacité à réussir l'activité dans laquelle ils se sont engagés.	Utilise des outils pertinents pour évaluer la progression et l'acquisition des apprentissages (documents MELs, SAÉ, grilles d'évaluation et d'observation, bulletin, etc.) CONSTRUIT avec l'aide de l'enseignant associé, des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.	UTILISE des outils pertinents et variés pour évaluer la progression et l'acquisition des apprentissages (documents du MELs, SAÉ, grilles d'évaluation et d'observation, bulletin, etc.). CONSTRUIT, sous la supervision de l'enseignant associé, des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.
C5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.	PREND CONNAISSANCE du rythme et des étapes de la progression des apprentissages souhaitées pour la période du stage.	COLLABORE avec l'enseignant associé à la détermination du rythme et des étapes de progression des apprentissages souhaitée pour la période du stage.	COLLABORE avec l'enseignant associé à la détermination du rythme et des étapes de progression des apprentissages souhaités pour la période de stage.	COLLABORE, avec plusieurs membres de l'équipe pédagogique, à la détermination du rythme et des étapes de progression des apprentissages souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

ANNEXE 6: GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Section I Identification

Nom :

Prénom :

Titre :

Titre du cours:

Nombre d'années d'expérience en enseignement?

Nombre d'années d'enseignement dans ce cours ?

Section II Prise en compte des compétences professionnelles dans le plan de cours

Selon vous comment se traduit le développement **des compétences professionnelles** du référentiel dans le cadre de votre cours?

Comment définissez-vous la compétence 5 du référentiel enseignant ?

Comment vous représentez vous cette compétence ?

Sur 100, quel est le pourcentage accordé à la compétence 5 dans la pondération de la note du cours ? Pourquoi?

Section III Évaluation de la compétence 5

Les pratiques évaluatives dans le cadre de votre cours

- De quelle façon vous y prenez vous pour évaluer la compétence 5? Qu'est ce qui influence votre choix?
- Quels sont les critères que vous utilisez quand vous évaluer cette compétence?
- Dans certains plans de cours la compétence 5 est prise en compte mais rien n'est prévu pour son évaluation. Comment expliquez-vous cela?

Les modalités d'évaluation de la compétence 5

- Comment procédez-vous pour juger du niveau de développement de la compétence?
- Quels sont les instruments d'évaluation que vous utilisez?
- Qu'est ce qui guide votre choix?

Section IV Concertation

Quel est votre niveau de concertation avec les autres professeurs qui donnent le même cours ou qui donnent un cours qui concourt au développement de la même compétence ?

ANNEXE 7 : LETTRE DE RECRUTEMENT

Ramatoulaye Wagne,
Étudiante à la maîtrise en mesure et évaluation en éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal
ramatoulaye.wagne@umontreal.ca

Téléphone : [REDACTED]

Aux enseignants du BEPEP de l'Université de Montréal.

Objet : Recrutement de participants à une recherche

Bonjour

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise qui étudie prise en compte de la compétence 5 du référentiel en enseignement lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP de l'université de Montréal, j'aimerais recruter des enseignants, professeurs, chargés de cours et superviseurs de stage pour lesquels le plan cours identifie la compétence 5. L'entretien concernera la prise en compte des compétences professionnelles dans le cadre de votre cours, sur l'évaluation de la compétence 5 et sur votre niveau de concertation avec les autres enseignants du programme.

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seul le chercheur aura accès à la liste des participants, les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées, le temps nécessaire à leur utilisation. Puisque l'Université de Montréal est dans un processus de refonte de ses programmes dans une approche intégrée, votre participation à cette recherche permettra de voir dans quelle mesure le référentiel de compétences des enseignants est traduit et opérationnalisé par les savoirs enseignés et évalués dans les cours offerts aux étudiants du BEPEP. Elle conduira à faire de dresser le portrait de la mise en place de la réforme et des constats et recommandations seront établis.

Votre participation est volontaire et vous avez la liberté de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur par courriel ou par téléphone. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Les participants ne recevront aucune compensation par ailleurs ils peuvent avoir connaissance des résultats de la recherche à leur demande lorsque les analyses seront faites.

Vous pouvez me notifier votre participation en répondant à mon courriel

ANNEXE 8: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Enseignant(e)s)

Titre de la recherche : Etude de la prise en compte de la compétence 5 du référentiel en enseignement lors de son adaptation et de son adoption dans le programme de BEPEP de l'université de Montréal

Chercheur : Ramatoulaye Wagne, étudiante à la maîtrise, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Téléphone : [REDACTED]

Courriel : wagne.ramatoulaye@umontreal.ca

Encadrée par : Micheline-Joanne DURAND, Professeure agrégée au département d'administration et des fondements de l'éducation- Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est d'examiner l'arrimage entre les prescrits du référentiel et la façon dont la compétence 5 est évaluée dans les différents cours au BEPEP.

2 Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à permettre à la chercheuse de faire un entretien qui va durer environ une heure afin de collecter les données nécessaires sur la façon dont les prescriptions du référentiel de compétences sont traduites dans le cadre de votre cours.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seule le chercheur aura accès à la liste des participants. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances du domaine de l'évaluation et enrichira la façon de comprendre, traduite et opérationnaliser le référentiel de compétences. Elle pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions et d'échanger sur des questions en relation avec votre profession.

Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à la recherche, la confidentialité des réponses est assurée.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

6. Compensation

Aucune compensation ne sera remise aux participants.

7. Diffusion des résultats

Les participants qui le désirent seront informés des conclusions générales de cette recherche lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à remplir la fiche signalétique du participant et autorise le chercheur à utiliser les informations qui s'y trouvent dans le cadre de sa recherche.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom : Wagne Prénom : Ramatoulaye

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec RamatoulayeWagne(chercheure), à l'adresse courriel : ramatoulaye.wagne@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.