

Modélisation d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel

Marie Beauchamp

Université du Québec à Montréal

Sawsen Lakhali

Université de Sherbrooke

Résumé

L'évaluation du savoir-être constitue un défi pour les équipes enseignantes à l'ordre d'enseignement collégial, notamment lors des stages dans les programmes de formation techniques. Pour s'adapter à un marché du travail en pleine mutation et toujours plus exigeant (Bellier-Michel, 2004 ; Faure, 2023), des pratiques novatrices émergent sur le terrain, mais les équipes enseignantes se retrouvent face à diverses difficultés : définir la notion de savoir-être (qui est polysémique), cerner les attentes du marché du travail en ce qui concerne le savoir-être et utiliser le jugement professionnel pour évaluer des compétences professionnelles en prenant en compte le savoir-être. Un projet de recherche-action-formation (Guay et al., 2016) a été mené avec une équipe de six enseignantes d'un programme d'études collégial lié au secteur de la santé. Précédée d'une analyse de besoins de formation (Roussel, 2011), la mise en place d'une

communauté d'apprentissage comme dispositif d'accompagnement (Savoie-Zajc, 2010) visait à coconstruire un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel (Beauchamp, 2020). Cet article a pour but de présenter la modélisation de ce processus permettant de rendre compte du développement du savoir-être en stage pour soutenir le jugement professionnel quant à l'atteinte du niveau attendu de développement des compétences.

Mots-clés : accompagnement, compétences, enseignement collégial, évaluation des compétences, savoir-être

Abstract

The assessment of soft skills assessment is a challenge for teaching teams in higher education, particularly during internships in technical training programs. To adapt to an ever-changing and increasingly demanding job market (Bellier, 2004; Faure, 2023), innovative practices are emerging in the field. However, these practices present various difficulties for teaching teams: defining the concept of soft skills (which is polysemic), understanding the job market's expectations regarding these skills, and using professional judgement to assess professional competencies by taking soft skills into account. An action-research-training project (Guay et al., 2016) was conducted with a team of six teachers from a college-level program related to the health care sector. Preceded by a training needs analysis (Roussel, 2011), the establishment of a learning community as a support system (Savoie-Zajc, 2010) aimed to put into practice a skills assessment process that considers soft skills and is based on professional judgement (Beauchamp, 2020). This article aims to present a model for documenting soft skills development during internships to support professional judgement regarding the achievement of the expected level of skills development.

Keywords : support, competencies, higher education teaching, competency assessment, soft skills

Problématique

Le marché du travail est en pleine évolution, notamment par le développement rapide des technologies et des besoins émergeant dans divers secteurs en raison de l'apparition de nouveaux métiers et de nouvelles professions. Afin de s'adapter à des environnements de travail changeant, de répondre à des exigences toujours plus grandes et de résoudre des situations de complexité grandissante, l'acquisition et le développement des compétences génériques, souvent désignées par l'appellation « savoir-être » (Faure, 2023), deviennent prioritaires. En effet, les compétences techniques, bien qu'essentielles, ne suffisent plus à elles seules pour agir avec compétence dans diverses situations (Le Boterf, 2018).

À cet effet, les pratiques enseignantes font toujours l'objet de questionnements, notamment en lien avec l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Nizet, 2015 ; Nizet et Leroux, 2015). Représentant un défi pour le personnel enseignant (Gohier et al., 2018), et particulièrement pour les enseignantes et enseignants novices ou non formés en évaluation (Mukamurera et al., 2018), les pratiques évaluatives sont souvent instinctives ou inspirées d'expériences vécues (Nizet, 2015). En ce qui concerne l'évaluation du savoir-être, les questionnements foisonnent et placent les enseignantes et enseignants à l'enseignement supérieur, notamment au collégial, face à de multiples difficultés. Dans les programmes à visées professionnalisantes, le stage dans une clinique-école ou dans un milieu de travail est un moment fort du parcours de formation qui permet à un stagiaire de plonger concrètement dans la réalité d'une profession et de mobiliser les différents savoirs, dont le savoir-être, issus de sa formation. Conscientes de l'importance croissante du savoir-être pour le marché du travail, plusieurs équipes enseignantes au collégial sont engagées dans une recherche continue d'amélioration et d'adaptation de l'évaluation du savoir-être, non sans heurts (Beauchamp, 2020).

Relevant du domaine affectif (Scallon, 2004), le savoir-être ne s'enseigne et ne s'évalue pas au même titre que le savoir et le savoir-faire. Bien que des pratiques novatrices émergent du terrain (Beauchamp, 2020), des difficultés demeurent, notamment pour circonscrire la notion de savoir-être, choisir le savoir-être à développer, concevoir des instruments pour l'évaluer et porter un jugement sur le niveau d'atteinte des compétences du programme d'études en tenant compte du savoir-être et de l'incontournable subjectivité en évaluation (Mottier Lopez, 2008). Comme le jugement professionnel s'appuie sur les

caractéristiques de la personne qui évalue (valeurs, expérience, formation, caractéristiques personnelles, etc.) (Leroux et Bélair, 2015 ; Savoie-Zajc, 2018), il est impossible de porter un jugement sans idées préconçues et sans préjugés. Ainsi, les représentations du savoir-être varient en fonction des personnes et induisent de nombreux biais, par exemple, les préjugés, les caractéristiques des stagiaires ou la tendance à déduire certaines attitudes ou certains traits de personnalité pour expliquer les conduites sans les démontrer dans le temps (Dépret et Filisetti, 2004). Indubitablement, ces biais influencent les décisions. Devant le comportement d'un stagiaire perçu comme non conforme, l'évaluation mise de l'avant est sommative (retrait de points ou arrêt du stage) (Beauchamp, 2020), au lieu d'être formative pour favoriser la recherche de moyens de remédiation (Allal et Mottier Lopez, 2005) permettant au stagiaire de s'améliorer.

Bien que les études sur les attitudes et les dispositions soient nombreuses, celles portant spécifiquement sur la mise en œuvre de processus d'évaluation des compétences qui prennent en compte le savoir-être sont rares. À notre connaissance, deux études ont porté sur le sujet, soit celle de Theurrelle-Stein et Barth (2017), qui ont conçu une plateforme numérique dédiée à l'appréciation et au développement du savoir-être, et celle de Tardif et Dubois (2013), dans laquelle les auteurs proposent la mise en place d'un portfolio pour sélectionner des preuves servant à démontrer les apprentissages, notamment du savoir-être. Ainsi, les pratiques de développement et d'évaluation du savoir-être en stage demeurent embryonnaires. Afin de pallier ce manque de connaissances et pour enrichir les pratiques en lien avec le savoir-être, notre projet, qui adopte une démarche de recherche-action-formation¹, vise à répondre à la question de recherche suivante : comment mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel ?

Cadre conceptuel

Considérant le sujet traité dans cet article, trois concepts clés méritent d'être explicités, soit la notion de savoir-être, l'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences et le jugement professionnel.

1 Ce projet a été réalisé dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke.

Savoir-être

Le savoir-être est une notion polysémique désignée par divers termes, comme *variables internes* (Scallon, 2004), *soft skills* (Le Boterf, 2018), ou en tant que compétences sociales (Dépret et Filisetti, 2004), non cognitives (Albandea et Giret, 2016), socioémotionnelles (Minichiello, 2017) ou sociales et relationnelles (Enlart-Bellier, 2007). La difficulté à cerner cette notion réside dans le fait qu'elle s'apparente parfois à un « fourre-tout de capacités, d'attitudes, de qualités personnelles ou de valeurs » (Le Boterf, 1994, p. 103) et qu'elle puise ses racines dans des champs de recherche et d'application variés, notamment l'éducation, la gestion et la formation professionnelle (Faure, 2023). Alors que le savoir renvoie aux connaissances théoriques ou factuelles, et le savoir-faire à l'action impliquant la maîtrise des techniques et des habiletés pratiques, le savoir-être se distingue par ses dimensions relationnelles et comportementales (Faure, 2023). Les termes qui reviennent le plus souvent pour présenter le savoir-être servent à décrire la personnalité — les aptitudes, les traits de personnalité, le caractère, les comportements, les goûts, les intérêts et les qualités morales (Bellier-Michel, 2004) — et plusieurs chercheurs les cataloguent comme faisant référence au savoir-être (Le Boterf, 2007, 2015 ; Masciotra et Medzo, 2009 ; Scallon, 2004 ; Theurelle-Stein et Barth, 2017). Permettant de caractériser une personne (Bellier-Michel, 2004) et de distinguer son adaptation à un contexte professionnel ou dans la vie en société (Faure et Cucchi, 2020), le savoir-être possède deux dimensions : 1) innée, parce qu'il réfère aux qualités, aux traits de personnalité et aux talents que nous avons déjà ; et 2) acquise, parce qu'il réfère également aux compétences comportementales pouvant se développer grâce à l'action, la réflexion et l'accompagnement (Beauchamp, 2023 ; Bertrand, 2017). Cette double dimension permet d'envisager le développement du savoir-être par une action éducative sans omettre que sa dimension innée influence assurément ce qui est susceptible d'être acquis.

Dans un contexte de formation professionnalisante, on peut définir le savoir-être comme un objet de formation influencé par un ensemble de variables internes mobilisées pour atteindre un équilibre dans sa relation avec soi et avec l'autre, en fonction des attentes d'un contexte ou d'une activité (Beauchamp, 2020).

Évaluation du savoir-être dans une approche par compétences

Tout au long de leur formation, les stagiaires ont principalement acquis des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) de manière isolée dans une logique d'évaluation unidimensionnelle où l'on sépare les domaines cognitif, moteur et affectif (Scallon, 2004). L'influence du béhaviorisme, qui maintient que seuls les comportements observables constituent des données fiables, et la perspective docimologique de l'évaluation, qui met l'accent sur la mesure (les comportements observables sont donc transformés en scores), ont mis de l'avant que la compétence pouvait être décomposable (Nguyen et Blais, 2007). Comme la compétence est conçue du point de vue de l'intelligence des situations (Jonnaert et al., 2004 ; Masciotra et Medzo, 2009) et qu'elle ne se définit pas comme une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être à faire apprendre, l'évaluation d'une ou des compétences ne peut ainsi se réduire au calcul de la somme des évaluations des différents savoirs (Scallon, 2004). L'évaluation des compétences sera possible au travers de tâches authentiques et complexes qui permettent au stagiaire de démontrer ce dont il est capable. La prise en compte de la progression des apprentissages, par la planification de moments d'évaluation formative, et l'implication du stagiaire tout au long du processus d'évaluation (Scallon, 2004) permettent de donner du sens à ses expériences. L'évaluation formative, pour sa part, peut être vue comme un processus itératif composé d'étapes (Dolin et al., 2018) : 1) identifier un objectif d'apprentissage ; 2) collecter des traces d'apprentissage ; 3) interpréter des preuves en lien avec l'objectif ; et 4) décider du degré d'atteinte du résultat escompté. À cet égard, ce processus itératif est pertinent pour le stagiaire qui effectue graduellement des tâches professionnelles, à partir d'objectifs clairs et d'étapes de progression qui sont partagés avec les superviseur[e] et maître de stage.

L'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences pose un défi important, parce qu'il fait référence à la personnalité et que diverses manifestations du savoir-être sont possibles dans une même situation, qu'elle soit d'apprentissage ou professionnelle. Ainsi, l'évaluation ne peut se faire en regard d'attentes standardisées traduites dans les listes de vérification identifiant les comportements attendus en regard d'une situation. Le savoir-être doit traduire une habitude — c'est ce qui le distingue du savoir-faire — (Scallon, 2004) et non se limiter à l'observation d'un comportement. Ainsi, pour évaluer l'atteinte d'un niveau de compétence préalablement établi (et

non le savoir-être pris isolément), il est plus juste d'inférer le savoir-être en situation de compétence (Scallon, 2004) et d'être « témoin d'une habitude bien ancrée, et pas seulement d'un comportement ponctuel, dans une situation où le [stagiaire] se sait évalué » (Scallon, 2004, p. 88). Vue ainsi, l'évaluation de la compétence (et non uniquement du savoir-être), plus intégratrice, permet de juger de la capacité du stagiaire à agir de façon pertinente, responsable et compétente dans les diverses situations rencontrées en stage en regard des normes attendues (Le Boterf, 2011).

Il est périlleux d'avancer que le savoir-être puisse faire l'objet d'une évaluation certificative (Scallon, 2004), notamment parce qu'une telle évaluation soulève des questions sur la valeur informative de la note attribuée et des enjeux éthiques importants (Bellier-Michel, 2004 ; Le Boterf, 2018 ; Scallon, 2004). Étant donné le caractère combinatoire de la compétence (Tardif, 2006), l'évaluation du ou de la superviseur[e] tiendra compte de l'ensemble des savoirs mobilisés pour agir avec compétence et le savoir-être sera alors envisagé comme l'un des critères d'évaluation (Scallon, 2004), et non plus considéré isolément, risquant ainsi de porter un jugement sur la personne.

Jugement professionnel

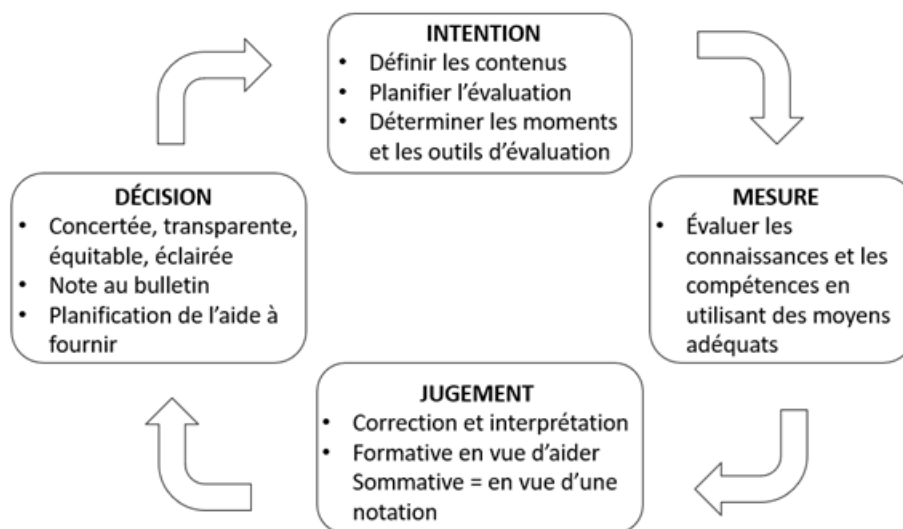
L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences fait appel à un processus en quatre étapes (figure 1) qui implique une réflexion à l'égard de la raison motivant l'évaluation (l'intention), les moyens pour y parvenir (la mesure), ce qui doit être évalué (le jugement) et l'usage qu'on fera de cette information (la décision) (Leroux et Bélair, 2015). Le processus d'évaluation est d'autant plus important qu'il assure la cohérence nécessaire au jugement professionnel de l'évaluateur.

Trop souvent associé au contrôle et au domaine légal (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008), le terme « jugement » est plus souvent associé à l'idée de sanctions formelles positives (récompenses) ou négatives (punitives) (Bressoux et Pansu, 2001) qu'à une fonction éducative. Le jugement professionnel se différencie du jugement d'un professionnel (Laveault, 2008) par la complexité des situations nécessitant le jugement de l'évaluateur, la mobilisation de ses savoirs d'expérience, de ses connaissances professionnelles et de son autonomie dans les prises de décision, ainsi que de son niveau de réflexion critique (Mottier Lopez et Allal, 2008). Contrairement au jugement évaluatif qui repose sur des critères explicites, le jugement professionnel est

un processus rigoureux qui s'appuie sur une appréciation contextuelle et nuancée des situations, notamment en stage. Le but précis étant de prendre une décision, le jugement professionnel est vu comme un acte cognitif et considéré comme une pratique située (Mottier Lopez et Tessaro, 2016), car il se déroule dans un contexte tenant compte de l'avis de plusieurs personnes ainsi que des politiques et des règles du milieu; il s'élabore dans une relation de discussion et d'argumentation entre les personnes évaluatrice et évaluée, et il englobe des dimensions éthiques et déontologiques ainsi que des valeurs personnelles, professionnelles et organisationnelles (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Figure 1.

Processus de l'évaluation en quatre étapes



Note. Tiré de Leroux et Bélaïr (2015, p. 67).

Le jugement professionnel, qui s'exerce dans des situations complexes où de nombreux dilemmes sont rencontrés, convoque les capacités de discernement et l'esprit critique de la personne qui a à assumer la responsabilité de ses décisions (Mottier Lopez et Tessaro, 2016). Comme le jugement professionnel s'appuie sur les caractéristiques de la personne qui évalue (expérience, formation, caractéristiques personnelles, etc.) (Savoie-Zajc, 2018), la subjectivité devient une part inhérente au jugement, qui sera

considéré comme professionnel s'il est détaillé, évolutif et argumenté (Durand et Chouinard, 2012). Ainsi, ce n'est pas la subjectivité de l'évaluation qui doit être **évitée**, mais bien l'arbitraire qui en découle (Gérard, 2002 ; Mottier Lopez, 2008). Divers moyens permettent de prendre les décisions les plus appropriées en tenant compte du contexte, des règles, des normes et des valeurs, soit :

1. La mise en relation de plusieurs sources d'information (écrits, observations, etc.) valides et pertinentes qui auront été colligées tout au long du stage ;
2. L'interprétation de l'information en fonction de règles et de politiques ;
3. L'anticipation et l'appréciation des conséquences probables des actions envisagées, en référence au caractère décisionnel du jugement professionnel. (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Savoie-Zajc, 2018).

Considérant le caractère polysémique de la notion de savoir-être et les enjeux liés à son évaluation, nous souhaitons répondre à la question suivante : comment mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel ? Les deux premiers objectifs du projet visaient à identifier les difficultés à évaluer le savoir-être et à dégager les besoins de formation pour l'évaluer. Le troisième objectif visait à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et qui s'appuie sur le jugement professionnel. Pour ce faire, afin de favoriser le dialogue dans un espace collaboratif pour approfondir et adapter des pratiques (Leclerc et Labelle, 2013), une communauté d'apprentissage a été mise en place comme mode de développement professionnel (Dionne et al., 2010; Leclerc et Labelle, 2013). Comme il s'agit d'une recherche-action-formation, les deux premiers objectifs relevaient de la recherche, et le troisième, de l'action et de la formation. Cet article traite de ces trois objectifs.

Éléments méthodologiques

La recherche-action-formation se caractérise par trois principes : la recherche, qui renvoie à l'esprit d'une démarche scientifique traditionnelle ; l'action, comme le pivot central se traduisant par une démarche commune entre la chercheuse et les personnes participantes ; la formation, qui fait référence à l'innovation débouchant sur des changements durables (Paillé, 1994). Nous présentons ici les éléments méthodologiques de ce projet de recherche.

Participant

Une équipe de six enseignantes (codées P1 à P6) d'un programme technique au collégial lié au secteur de la santé s'est impliquée tout au long de ce projet de recherche-action-formation. Toutes détenaient un diplôme dans la discipline enseignée ainsi qu'un baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique, et étaient membres de leur ordre professionnel. Une d'entre elles détenait une formation en enseignement au collégial et deux autres débutaient une démarche de développement professionnel dans un programme d'études similaire. La majorité (cinq enseignantes sur six), novice dans la profession enseignante, cumulait deux années ou moins d'expérience en enseignement au début du projet. Comme une collecte de données auprès d'êtres humains était nécessaire, des certificats éthiques de l'établissement d'enseignement hôte et de l'Université de Sherbrooke ont été obtenus pour mener ce projet.

Déroulement de la recherche

Cette recherche s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, une analyse des besoins de formation (Roussel, 2011) a été réalisée afin d'identifier les difficultés à évaluer le savoir-être (objectif 1) et de dégager les besoins de formation (objectif 2). Lors d'une même rencontre, les participantes ont rempli un questionnaire, puis participé à un entretien de groupe. Dans un deuxième temps, la mise en place d'une communauté d'apprentissage qui suscite une dynamique de coformation (Savoie-Zajc, 2010) visait à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel (objectif 3). Sept journées de travail échelonnées sur dix mois se sont déroulées selon le même canevas : lecture du compte-rendu de la rencontre précédente, présentation d'une capsule d'information portant sur un sujet (par exemple : approche par compétences, rétroaction, types d'évaluation, portfolio, savoir-être, etc.) identifié en fonction des besoins des enseignantes et choisi à la suite d'un consensus des membres de l'équipe. Lors de chaque rencontre, la chercheuse invitait les enseignantes à porter un regard sur leurs pratiques actuelles favorisant le développement et l'évaluation du savoir-être afin de dégager des préoccupations et de donner une direction aux ajustements désirés traduits par l'élaboration d'un projet professionnel d'intervention (PPI) (Guillemette, 2011 ; Savoie-Zajc, 2010). Durant cet accompagnement, trois modes de collecte de données ont permis de recueillir des données de nature qualitative dont la source provient du terrain (Dionne, 2018) :

1. Le journal de bord des participantes (Guillemette, 2011) proposait aux enseignantes des questions concernant les apprentissages réalisés durant les séances et permettait à celles-ci d'indiquer les pratiques qu'elles souhaitaient mettre en place avant la prochaine rencontre (en référence au PPI), et de consigner les pratiques effectivement réalisées et leurs retombées ;
2. L'entrevue semi-dirigée (Boutin, 2018) a encouragé l'approfondissement de thèmes abordés durant les rencontres ;
3. Le groupe de discussion (Geoffrion, 2016) a permis de tracer un bilan des rencontres en communauté d'apprentissage avec les participantes et de dégager les éléments du processus d'évaluation des compétences qui prennent en compte le savoir-être et s'appuient sur le jugement professionnel.

Comme la recherche-action-formation emprunte à la recherche qualitative la démarche de collecte de données et certaines stratégies d'analyse (Guillemette, 2011), les modes de collecte de données ont été ajustés tout au long de la démarche d'accompagnement afin de s'assurer de procéder à la collecte de données en fonction des trois objectifs et de réguler la démarche tout au long du projet.

Analyse des données

L'analyse thématique des données (Dionne, 2018) recueillies lors de l'analyse des besoins de formation, obtenues par l'administration d'un questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016) et la tenue d'un entretien de groupe (Boutin, 2018), a permis d'orienter les actions à prévoir pour soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages et, notamment, du savoir-être.

Concernant les données recueillies lors des rencontres en communauté d'apprentissage, l'analyse s'est effectuée selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Dans un premier temps, les verbatims des entrevues semi-dirigées ainsi que le contenu des journaux de bord des participantes ont été transcrits dans un document Word. Le corpus a fait l'objet de plusieurs lectures permettant d'obtenir une première vue d'ensemble des données. Afin de générer des codes, la thématization séquencée a été privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2016) en ce sens qu'un des verbatims des entrevues semi-dirigées a été choisi au hasard et codé page par page à l'aide du logiciel NVivo 11. L'identification de segments significatifs avec ce support informatique

a permis de remarquer rapidement la récurrence de certains codes qui se sont transformés en thèmes, qui sont en fait des phrases, des idées, des similitudes et des différences dans le discours des participantes (Dionne, 2018 ; Paillé et Mucchielli, 2016). En utilisant une méthode ascendante (Paillé et Mucchielli, 2016), soit des thèmes vers les rubriques, la validité est mieux assurée, parce que des regroupements (les rubriques) vont ainsi prendre forme « et permettre de thématiser de façon plus efficace, avec des thèmes de plus en plus stables et hiérarchisés » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 249). Une première grille d'analyse thématique a d'abord été élaborée et ensuite appliquée à l'ensemble du corpus, en prévoyant l'ajout d'autres thèmes et leur regroupement, permettant ainsi de produire une grille thématique finale.

Présentation et analyse des principaux résultats

Ce projet de recherche-action-formation proposait un processus graduel de problématisation prenant ancrage dans les situations de pratique professionnelle. Il impliquait de considérer les enseignantes comme des cochercheuses (LeBlanc et al., 2013) qui se placent dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). S'insérant dans les étapes de la recherche-action (questionnement initial, observer, analyser/réfléchir, échanger/agir) (Savoie-Zajc, 2010), le modèle privilégié préconisait l'ajustement des pratiques des enseignantes au regard d'une problématique faisant consensus : l'évaluation du savoir-être. Ce projet a permis de répondre aux objectifs précédemment énoncés.

Objectif 1 : Identifier les difficultés à évaluer le savoir-être

À la lumière de l'analyse des données recueillies lors de l'évaluation des besoins de formation (Roussel, 2011), des difficultés en lien avec l'évaluation des savoir-être ont été identifiées à chaque étape du processus d'évaluation : l'intention, la mesure, le jugement et la décision (Leroux et Bélair, 2015).

L'intention

L'étape de l'intention concerne le choix des savoir-être à développer et à évaluer, ainsi que de la finalité de l'évaluation (Leroux et Bélair, 2015). La majorité des enseignantes (5/6) se considèrent en mesure d'identifier le savoir-être à développer ainsi que le

contexte en favorisant l'observation. Cependant, le choix du savoir-être est complexifié par la compréhension inégale du concept : « C'est abstrait un peu, ce n'est pas tangible » (P5) et l'identification des manifestations du savoir-être : « Quelle est la manifestation observable de ce savoir-être ? Où est la ligne qui indique que c'est bon ou que ce n'est pas bon ? » (P5). Pour une enseignante, le choix du savoir-être est lié au contexte et non uniquement au programme d'études : « L'attitude va dépendre du client parce qu'elle est en lien avec les interrelations » (P5) et pour une autre, au bagage personnel de l'étudiante ou étudiant (P2). Concernant la visée de l'évaluation, quatre d'entre elles priorisent l'évaluation formative informelle (sans grille), alors que d'autres choisissent d'y accorder des points pour s'assurer de l'implication du stagiaire :

Si tu ne donnes pas de note, ils ne font pas l'effort. Même si c'est formatif, on en discute, mais s'il n'y a pas de note associée, qu'est-ce qu'ils en font après ? Et même quand c'est noté, qu'est-ce qu'ils en font ? Ils vont faire plus attention quand c'est noté, c'est clair. (P3)

Toutes considèrent que le savoir-être devrait être évalué dès que la compétence à développer implique une relation avec une tierce personne, soit la clientèle ou des collègues en contexte de travail d'équipe (P1), mais indiquent que, comme le savoir-être est directement lié à la personnalité du stagiaire, cela complexifie le choix de l'évaluation : « C'est la personne elle-même que tu remets en question » (P6).

La mesure

L'étape de la mesure concerne la conception d'outils de collecte de traces d'apprentissage et d'outils de jugement et de décision (Leroux et Bélair, 2015). Les enseignantes identifient quelques moyens pour évaluer le savoir-être qu'elles ont elles-mêmes sélectionnés et élaborés : la vidéo, le portfolio, les examens, l'observation en clinique-école, le dossier de communication et des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Bien que ces moyens soient jugés satisfaisants, les participantes évoquent certains enjeux quant à leur justesse et à leur clarté, compte tenu de la difficulté à identifier ce qui doit être évalué : « Le concept est mou et il bouge. On a donc une grille qui bouge, ce qui laisse la place à un peu de subjectif. Même si on a des grilles d'évaluation, il y a toujours quelque chose de manquant » (P3). Un autre enjeu soulevé concerne le temps de correction, notamment en lien avec le temps dévolu à la correction du dossier de communication et le visionnement des vidéos (P3, P6).

Le jugement

L'étape du jugement requiert de confier un rôle actif au stagiaire et de lui fournir de la rétroaction (Leroux et Bélair, 2015). Les enseignantes notent un déséquilibre concernant les attentes et un niveau de tolérance inégal face aux manquements observés en stage. Ce déséquilibre se remarque entre les enseignantes et chez les maîtres de stage qui reçoivent les stagiaires dans les milieux de travail : « Je ne dis pas que c'est difficile, mais je trouve que des fois, y'a des attentes qui sont extrêmement élevées » (P1). Alors que des maîtres de stage ne font aucune distinction entre un novice et une personne expérimentée, maintenant les mêmes exigences, d'autres font preuve de trop de laxisme et ont du mal à formuler des attentes claires en ce qui concerne le savoir-être. La question de la subjectivité des décisions soulève certaines préoccupations : « Pour l'étudiant, peut-être que la rigueur pour lui, ce à quoi il a été habitué dans toute sa vie, c'est parfait alors que cette rigueur ne correspond pas à notre critère à nous » (P3).

La décision

Enfin, l'étape de la décision concerne la révision des objectifs d'apprentissage et l'identification des moyens de remédiation (Leroux et Bélair, 2015). La rétroaction est un enjeu de taille, surtout lorsque les stagiaires rencontrent des difficultés. Les enseignantes expriment un sentiment d'insécurité et de doute devant la perception d'un manque de précision ou d'une absence de balises quant à ce qui est attendu : « Tout s'est toujours bien passé, mais ça me bourdonne dans l'estomac, ça me vire à l'envers. [Je me demande] comment je vais lui dire ça » (P6) ? La difficulté de certains stagiaires à recevoir la critique, que ce soit d'un pair, de l'enseignante ou du maître de stage, est aussi identifiée comme un enjeu : « Des fois, ça faisait de p'tites tensions » (P3). Pour les enseignantes, cette situation, combinée à la difficulté d'identifier les savoir-être et à définir des attentes claires, complexifie l'identification de zones d'amélioration possibles à proposer au stagiaire.

Objectif 2 : Dégager les besoins de formation pour évaluer le savoir-être

Bien que les enseignantes aient reçu une formation en enseignement, celle-ci est jugée unanimement insuffisante. Conformément aux besoins exprimés lors de l'entretien de groupe, une mise à niveau des connaissances en lien avec l'évaluation des compétences

a été proposée par une enseignante et acceptée par l'ensemble afin que toutes partagent le même langage : «L'évaluation en tant que telle, c'est un défi en soi et pour avoir une évaluation juste, c'est un premier défi. [Le besoin], c'est l'évaluation avec un grand E» (P3). Concernant le savoir-être, d'autres besoins de formation ont émergé des échanges :

- « Comment faire une rétroaction constructive (verbale surtout), l'évaluation d'une tâche » (P1).
- « Faire des grilles. Évaluation des attitudes » (P2).
- « L'art d'une bonne rétroaction » (P3).
- « La rétroaction et les méthodes alternatives » (P4).
- « L'évaluation avec un grand E et surtout la rétroaction. Apprendre comment se détacher » [émotivement] (P5).
- [En apprendre sur] le clash des générations afin d'en savoir un peu plus sur ce qui se passe dans la tête des milléniums (P6).

Une enseignante (P1) résume : « Tout ça pour dire que l'évaluation en tant que telle, c'est un défi en soi. Pour avoir une évaluation juste, c'est un premier défi. Donc [en premier] l'évaluation et après l'évaluation [du savoir-être] dans une tâche. [...] »

Objectif 3 : Mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel

La communauté d'apprentissage se voulait un lieu d'échanges permettant la mise en œuvre d'un processus d'évaluation du savoir-être des stagiaires. Deux résultats sont définis par les enseignantes comme des étapes préalables à l'accompagnement du stagiaire pour qu'il développe le savoir-être attendu de la profession souhaitée.

Dans un premier temps, elles perçoivent la nécessité d'une compréhension plus efficace et partagée du processus d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Il est d'abord essentiel de clarifier la notion de compétence et de s'approprier le processus d'évaluation des apprentissages pour s'assurer d'une compréhension partagée de ces éléments. Ensuite, la prise en compte du contexte permettant d'évaluer la compétence sans morceler les savoirs et la conscientisation qu'« une compétence n'est jamais atteinte » (P3) et que l'« erreur fait partie de l'apprentissage » (P3) ont donné place à de nombreux échanges concernant l'importance

de l'évaluation formative pour favoriser l'apprentissage. Bien que le constat d'utiliser plus judicieusement ce type d'évaluation oblige à « mettre encore plus d'emphase sur la rétroaction qu'amènerait la réflexion » (P3), toutes souhaitent utiliser autrement ce type d'évaluation en impliquant davantage le stagiaire. Chaque enseignante voit son jugement professionnel comme essentiel à la prise de décision, mais, considérant le caractère sensible et délicat de l'évaluation du savoir-être, la consultation de l'équipe enseignante est maintenant unanimement vue comme une façon de valider leur jugement.

Afin de parvenir à augmenter la cohérence des jugements portés, les enseignantes voient la compréhension partagée de la notion de savoir-être comme un incontournable. Bien que la notion ait fait l'objet d'une explicitation, certaines difficultés reviennent de façon récurrente. Une enseignante, s'adressant à la chercheuse, mentionne : « Quand tu l'expliques [le savoir-être], [...] c'est donc bien clair, pourquoi je me questionne encore. Là, aujourd'hui, tu me le demandes et je ne suis même pas capable de te l'expliquer » (P3). Bien que la mise en mots de la notion reste un défi, le savoir-être est considéré comme un objet de formation intimement lié à la personnalité. Il est donc essentiel de laisser du temps au stagiaire afin de développer le savoir-être attendu et d'envisager l'évaluation formative tout au long de la formation (et non seulement à la fin du stage). Les enseignantes ont réalisé que le fait de considérer uniquement un comportement ne permettait pas de juger du savoir-être ni de l'atteinte de la compétence. Ainsi, le fait de tenir compte du contexte et de faire appel à des situations authentiques, d'abord en classe pour mieux les préparer aux stages, permet de porter un jugement plus juste sur la compétence et de constater si le savoir-être relève d'une habitude et qu'il ne se limite pas à un comportement isolé.

Dans un deuxième temps, en référence aux étapes du processus d'évaluation des apprentissages (Leroux et Bélair, 2015) et à partir de divers modèles présentés lors des rencontres (Dolin et al., 2018 ; Theurelle-Stein et Barth, 2017), les composantes d'un processus permettant d'évaluer des compétences en prenant en compte le savoir-être (voir la figure 2 ci-après) ont émergé d'un travail de coconstruction.

À l'étape de l'intention, en référence au savoir-être attendu de la profession et à partir de ses forces et de ses difficultés, il est envisagé que le stagiaire cible un objectif de développement du savoir-être et le présente à ses superviseur[e] et maître de stage. Comme l'attente d'un résultat unique pour juger de l'atteinte de l'objectif est vue comme une pratique périlleuse et difficilement justifiable en cas de contestation, il paraît

nécessaire de partager l'objectif qui sera réévalué durant le stage, en fonction de résultats et de moyens préalablement identifiés.

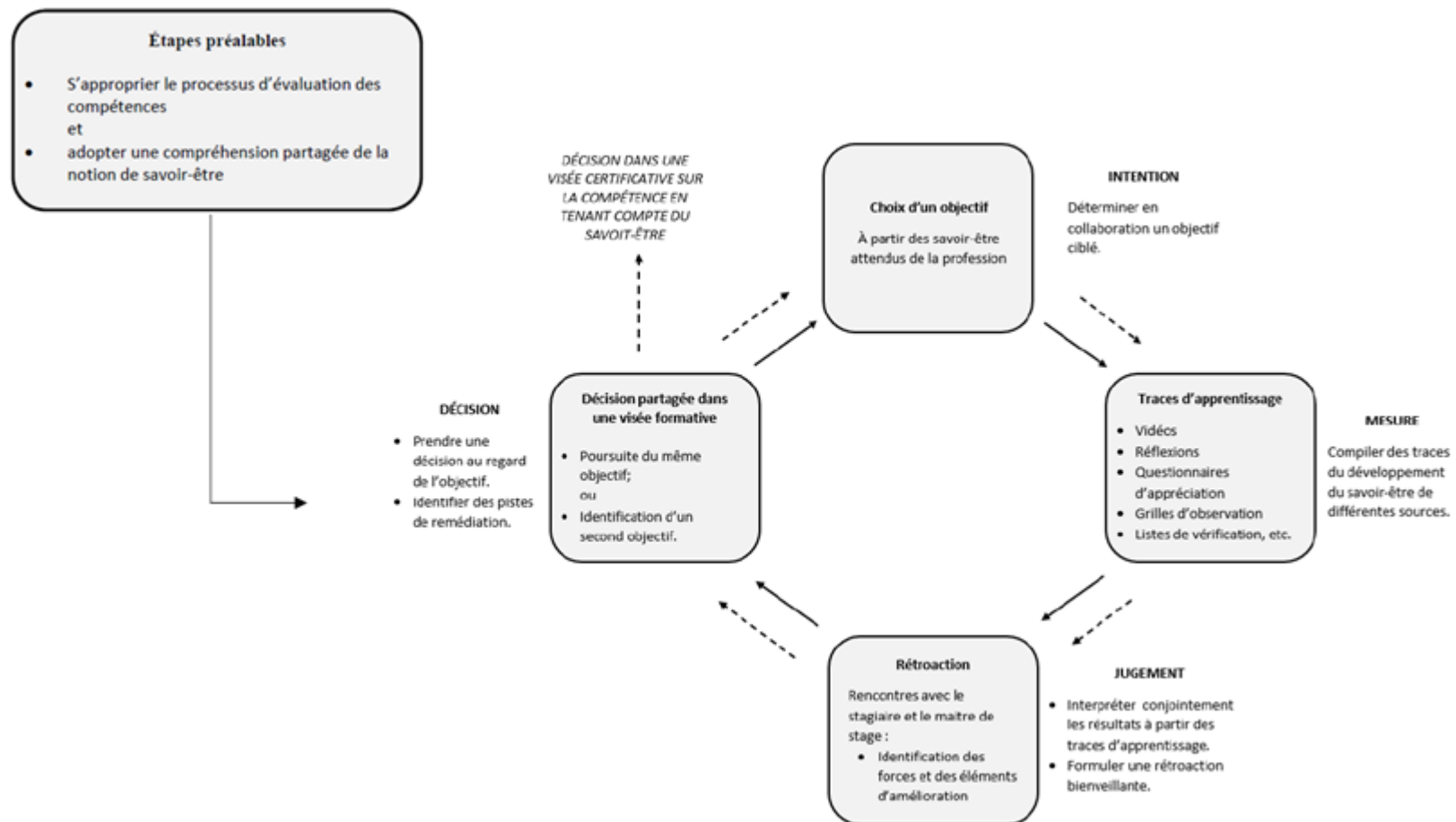
À l'étape de la mesure, bien que le partage de pratiques lors des rencontres ait enrichi collectivement les moyens favorisant le développement du savoir-être, le portfolio constitué de fiches, permettant de cumuler des traces du développement du savoir-être, est considéré comme le moyen à envisager. Comme l'évaluation formative s'avère prioritaire pour permettre au stagiaire de s'améliorer et que le savoir-être ne peut se développer qu'avec le temps, le cumul de traces provenant de plusieurs sources (du stagiaire lui-même, des pairs, des enseignantes, des maîtres de stage et de la clientèle) se fait tout au long du programme (et non uniquement durant le stage). Les stagiaires sont partie prenante du choix des traces, tout comme la clientèle et les maîtres de stage, afin de porter un regard plus complet sur le développement du savoir-être. Tout au long du programme, le portfolio permet de cumuler et de consigner des traces pouvant prendre la forme d'exercices réflexifs, de questionnaires d'appréciation remplis par la clientèle, de grilles d'observation, de listes de vérification, de vidéos, etc.

À l'étape du jugement, les échanges lors des rencontres de supervision permettent au stagiaire d'ajuster le tir, le cas échéant. Tout au long du programme, une décision peut être prise quant à la poursuite du même objectif, si les résultats ne sont pas satisfaisants, ou au choix d'un autre objectif de développement du savoir-être, si les résultats visés lors du premier objectif sont satisfaisants.

À l'étape décisionnelle, une décision dans une visée formative permet de remettre l'objectif en question ou les moyens envisagés pour favoriser la poursuite du développement du savoir-être. Dans une visée certificative, ce ne sera pas le savoir-être qui sera évalué (et noté), mais bien si l'inférence de ce savoir-être est constatable dans la situation permettant d'évaluer la compétence. Le jugement professionnel du superviseur est mis de l'avant, mais ses valeurs et sa personnalité l'influenceront nécessairement, ce qui peut introduire des biais dans l'évaluation. La consultation de l'équipe enseignante permet de gérer ces biais en offrant une diversité de perspectives, favorisant ainsi une prise de décision plus objective. Elle contribue également à harmoniser les attentes entre les différentes personnes impliquées dans la supervision et l'évaluation, en créant un consensus sur les critères et les objectifs de l'évaluation, renforçant ainsi sa cohérence et la légitimité des décisions.

Figure 2

Modélisation d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel



Discussion

Cette recherche-action-formation visait à mettre en œuvre un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel. La nature collaborative du projet a permis de positionner les enseignantes en tant que cochercheuses, de favoriser une réflexion critique sur leurs pratiques actuelles visant à développer le savoir-être des stagiaires et de coconstruire un processus permettant de développer le savoir-être des stagiaires en favorisant une évaluation formative s'échelonnant sur toute la durée du programme d'études. L'analyse des résultats obtenus révèle des pistes précieuses pour développer et évaluer le savoir-être des stagiaires, tout en mettant en lumière les défis et les besoins des enseignantes dans ce processus.

Les résultats soulignent des difficultés à évaluer le savoir-être à chaque étape du processus d'évaluation. Bien que la plupart des enseignantes se sentent en mesure d'identifier le savoir-être à développer et à évaluer, la confusion persiste quant à la façon de définir cette notion. Le défi reste de taille pour expliquer ce qui est attendu, alors que la définition de ce qui est à développer demeure floue. Le caractère abstrait du savoir-être soulève des interrogations quant aux manifestations observables, indiquant la nécessité que les enseignantes se consultent préalablement à l'accompagnement des stagiaires.

Bien que l'approche par compétences soit intégrée dans les cégeps depuis plus de 30 ans (Beauchamp, 2020), l'évaluation des apprentissages reste un défi, notamment pour les enseignantes et enseignants non formés en éducation (Nizet, 2015 ; Nizet et Leroux, 2015). Pour que les membres d'une équipe enseignante puissent communiquer avec un langage commun, un minimum de partage des connaissances sur la notion de compétence, son développement et les pratiques d'évaluation s'est avéré nécessaire, tout comme le partage d'instruments d'évaluation pour enrichir et nuancer les pratiques actuelles. Bien que les enseignantes aient identifié divers outils pour évaluer le savoir-être, le temps de correction et la subjectivité des évaluations demeurent une préoccupation. Comme il est difficile d'évaluer le savoir-être dans une visée sommative (De Ketele, 2013 ; Scallon, 2004) et compte tenu des nombreux biais liés à son évaluation, il a semblé judicieux de proposer de prendre en compte le savoir-être dans l'évaluation d'une compétence au lieu de l'évaluer de façon isolée. L'évaluation tient alors compte de l'ensemble des informations dont on dispose sur les capacités développées par un stagiaire à agir avec compétence dans une situation et vise à constater

une habitude bien ancrée au lieu de comportements isolés (Scallon, 2004). Bien que les participantes aient accueilli favorablement cette option, l'impression ressentie que les grilles d'évaluation manquent de précision souligne la nécessité de développer des outils d'évaluation mieux adaptés.

Concernant le jugement et la décision, la disparité des attentes entre les enseignantes et les maîtres de stage révèle des tensions potentielles dans l'évaluation. Les difficultés rencontrées par les stagiaires à recevoir des critiques indiquent également qu'une culture de rétroactions constructives doit être cultivée pour favoriser un climat d'apprentissage bienveillant. L'absence de balises claires et de critères partagés crée un climat d'insécurité tant pour les stagiaires que pour les enseignantes, rendant le processus d'évaluation encore plus délicat.

Finalement, le développement d'un processus d'évaluation des compétences intégrant le savoir-être représente une proposition intéressante pour les équipes enseignantes au collégial. Comme l'évaluation du savoir-être, même dans une visée formative, est hautement subjective (Mottier Lopez, 2008), il est plus juste et réaliste de chercher à contrôler les biais plutôt que de les éviter par des pratiques de collaboration (Laveault, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Scallon, 2015). Dans cette optique, le processus proposé, impliquant les superviseur[e] et maître de stage, met de l'avant l'importance d'accompagner le stagiaire dans ses apprentissages au lieu de sanctionner les erreurs, notamment par le retrait de points ou l'arrêt du stage. La mise en place d'un portfolio comme outil de suivi peut faciliter cette démarche, en permettant une accumulation de traces d'apprentissage qui enrichissent le processus d'évaluation et documentent le jugement professionnel. Le caractère dynamique et contextuel du savoir-être, ainsi que l'importance de l'interaction entre les différentes parties prenantes (stagiaires, enseignant[e]s, maîtres de stage et clientèles) nécessitent une approche réflexive et collaborative pour que l'évaluation soit à la fois juste et efficace. L'intégration de la rétroaction formative en continu et l'évaluation certificative du savoir-être inféré dans la compétence à la fin du programme d'études constituent les éléments clés d'une recommandation pour permettre un développement optimal du savoir-être et une meilleure appropriation des compétences par les stagiaires.

Conclusion

Dans un contexte de stage, l'accompagnement contribue à la formation des stagiaires et au développement de compétences afin qu'ils arrivent à agir de façon compétente, c'est-à-dire en étant en mesure de prendre des décisions et d'agir de façon pertinente et responsable dans les diverses situations (Le Boterf, 2011). Comme la préparation à l'entrée sur le marché du travail est une finalité pour les programmes techniques au collégial, leurs priorités incluent de répondre aux attentes du marché de recevoir une main-d'œuvre qualifiée. Le marché du travail étant évolutif (Bailly et Léné, 2015), le développement de savoir-être — dont la capacité de résoudre des problèmes, de communiquer et de s'adapter ne sont que quelques exemples — revêt une importance capitale pour les entreprises. Bien que l'importance de ces savoir-être varie d'un secteur d'emploi à l'autre, il n'en demeure pas moins qu'un intérêt grandissant pour mieux accompagner les stagiaires dans le développement du savoir-être amène les équipes enseignantes à revoir leurs pratiques pour des résultats plus probants.

Ce projet de recherche-action-formation a permis d'identifier les difficultés à évaluer le savoir-être, de dégager les besoins de formation pour évaluer le savoir-être, et de modéliser un processus permettant d'observer et de suivre le développement du savoir-être pour appuyer le jugement professionnel. Cette modélisation place au premier plan l'importance de partager une compréhension commune de la notion de savoir-être et du processus d'évaluation des compétences, et propose une séquence itérative d'étapes pour mieux accompagner les stagiaires dans le développement de leur savoir-être.

Références bibliographiques

- Albandea, I. et Giret, J.-F. (2016, 17 janvier). L'effet des *soft skills* sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, (149). <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/caacd95e51cd0bf7fd6e6d54ce1c570f.pdf>
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans Organisation de coopération et de développement économiques (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265–290). Éditions OCDE.

- Bailly, F. et Léné, A. (2015). Post-face : retour sur le concept de compétences non académiques. *Revue Française de Sciences Sociales*, (130), 69–78. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4419>
- Beauchamp, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel* [Essai doctoral, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp_Marie_DEd_2020.pdf
- Beauchamp, M. (2023). Accompagner pour développer le savoir-être en stage. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial. Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 219–236). Presses de l'Université du Québec.
- Bellier-Michel, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise* (2^e éd). Vuibert.
- Bertrand, L. (2017, 20 novembre). *Comprendre les soft skills* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZfHQeCwWLi8>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2^e éd.) Les Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 1–18. <https://doi.org/10.4000/osp.5133>
- De Ketele, J.-M. (2013). Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé. Dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 285–304). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paren.2013.01.0285>
- Dépret, É. et Filisetti, L. (2004). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 1–19. <https://journals.openedition.org/osp/5090>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 317–342). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dolin, J., Black, P. J., Harlen, W. et Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. Dans J. Dolin et R. Evans (dir.), *Transforming assessment : Through an interplay between practice, research and policy* (vol. 4, p. 53–80). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Enlart-Bellier, S. (2007). Compétences sociales et relationnelles et contextes professionnels. Dans B. Thivierge (dir.), *La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens* (p. 33–42). L'Harmattan.
- Faure, F. (2023). *Le savoir-être dans l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi : entre employabilité et employeurabilité* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-04411559>
- Faure, F. et Cucchi, A. (2020). Quelle caractérisation du savoir-être? Une revue de la littérature en deux temps. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise (RIMHE)*, 9(2), 3–25. <https://doi.org/10.3917/rimhe.039.0003>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 401–425). Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, (156), 26–34. <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2018). *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur*. Presses de l'Université Laval.

- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 539–576). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/961?show=full>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14–25. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667–696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483–500. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4799>
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188(3), 97–112. https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Eyrolles ; Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec les compétences, les réponses à 100 questions* (7^e éd. augm.). Eyrolles.

- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C. et Larouche, H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseillances pédagogiques : quelques indices de changement. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 115–137). Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communauté. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65–104). Chenelière.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Minichiello, F. (2017). Compétences socioémotionnelles : recherches et initiative. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 12–15. <https://journals.openedition.org/ries/6008>
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455–463. <https://doi.org/10.25656/01:4228>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465–482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). Introduction : pourquoi interroger le jugement professionnel dans l'évaluation et la régulation des apprentissages des élèves ? Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 1–24). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0340-0>

- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (2018). Le développement professionnel dans les professions adressées à autrui : concepts et enjeux. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 17–29). JDF.
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232–251. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2007026>
- Nizet I. et Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 15–29. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/45/32>
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 129–153). Chenelière.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215–230. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2684>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Armand Colin.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation : viser le transfert*. Guérin.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, (e-293), 9–20. <https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/323128830>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191–217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau Pédagogique.

- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29–45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Theurelle-Stein, D. et Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95(5), 129–151. <https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>