

# ÉVALUATION DES ATTITUDES : S'OUTILLER POUR MIEUX JUGER

Propos recueillis par Isabelle DELISLE, membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*

ENTREVUE



France CÔTÉ, d'abord professeure de Techniques de réadaptation physique puis conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin, a dédié une grande part des dix dernières années à réfléchir à l'évaluation des apprentissages. Elle est depuis devenue une référence dans ce domaine au sein du milieu collégial. En plus de partager son expertise par des formations et des conférences, France a publié deux ouvrages sur le sujet : le tout récent *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial* (2014) ainsi que *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement...* (2009).

## CONTEXTE

Les devis ministériels, profils de sortie, plans-cadres, plans de cours ainsi que d'autres documents pédagogiques énoncent des attitudes que les étudiants doivent démontrer au terme de leur programme d'études. Par exemple, les étudiants en Techniques d'électrophysiologie médicale doivent traiter leurs patients avec respect; les étudiants en Sciences de la nature doivent faire preuve de rigueur, les étudiants du programme Arts, lettres et communication doivent démontrer de l'ouverture d'esprit, ceux en Technologie de la mécanique du bâtiment doivent faire preuve de débrouillardise, et combien d'autres exemples possibles encore.

Mais est-ce qu'être respectueux, rigoureux, ouvert d'esprit ou débrouillard signifie la même chose tant pour les professeurs que pour les étudiants? Comment évaluer ces attitudes professionnelles en évitant de glisser vers l'arbitraire?

Évaluer est un geste difficile que les professeurs doivent poser, et l'action de porter ce jugement professionnel sur la performance d'un étudiant est une lourde responsabilité. Comment mener à bien cette tâche? Comment mieux évaluer?

### PÉDAGOGIE COLLÉGIALE:

France Côté, vous êtes pour plusieurs la personne toute désignée à qui poser la question: comment bien évaluer les attitudes? Et, en effet, nombreux sont ceux qui vous l'ont posée. Pourtant, de votre propre aveu, cette question vous a longtemps laissée mal à l'aise. Pourquoi?

### FRANCE CÔTÉ:

Cette question est d'une grande complexité et j'ai longtemps préféré laisser aux chercheurs et aux experts de ce domaine le soin de nous tracer la voie. Je dois avouer qu'il y a certains éléments que je n'arrivais pas à résoudre et qui me posent encore problème aujourd'hui.

Il y a d'abord le fait qu'on tende à évaluer les attitudes de manière morcelée ou dissociée de la compétence dans son ensemble: cela est en dissonance avec le caractère intégrateur associé à l'évaluation d'une compétence. Par ailleurs, je trouve aussi que le fait de devoir évaluer une longue liste d'attitudes dans le cadre d'un cours ou d'un stage suscite des questions quant au temps alloué à l'enseignement explicite de ces attitudes, à la rétroaction, au droit à l'erreur. Finalement, la grande difficulté à construire des outils de jugement fiables

me préoccupe: plusieurs échelles liées aux attitudes sont imprécises et leur interprétation peut être très variable d'un observateur à l'autre.

Pour mieux évaluer, il faut bien connaître notre objet. Dans un contexte d'approche par compétences, qu'est-ce qu'une attitude et pourquoi s'y intéresse-t-on?

fc D'autres avant moi ont bien documenté le foisonnement de définitions issues du domaine de la psychologie sociale et ont réfléchi à l'interprétation du concept d'attitude en contexte d'évaluation des compétences en milieu collégial (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Gosselin et Lussier, 2015; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Scallon, 2004). Ils offrent, pour la plupart, une définition convergente du concept d'attitude. Comme Beauchamp (2013), je retiens la formule d'Allport (1935), qui stipule qu'une « attitude est une prédisposition mentale et neurologique, organisée par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse de l'individu à l'égard de tous les objets et les situations avec lesquels il est en relation ». Ce que j'aime de cette définition est qu'elle met l'accent sur l'aspect intériorisé de l'attitude, dont découle cependant tout le défi de son évaluation.



On s'intéresse à l'évaluation des attitudes, car celles-ci sont comprises dans la définition même d'une compétence. Je réfère souvent à la définition de compétence proposée par Tardif (2006) comme étant « 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 ». Les attitudes font partie des ressources internes que la personne compétente doit mobiliser pour réaliser les tâches associées à la compétence. Comme elles sont au cœur même de la définition de la compétence, il est normal qu'on les évalue, au même titre que les autres apprentissages réalisés par l'étudiant. D'ailleurs, les buts généraux des programmes d'études prévoient des attitudes à développer par les étudiants. De plus, certains devis ministériels intègrent aussi de manière explicite des attitudes professionnelles dans les critères de performance. Nous avons donc la responsabilité de les prendre en compte dans la formation.

Les équipes-programmes qui s'intéressent à l'évaluation des attitudes commencent souvent par extraire des documents et de leur expérience toute une liste d'attitudes importantes pour leur programme. Vous avez cité en début d'entrevue ces listes d'épicerie comme étant un problème lié à l'évaluation des attitudes. Pourquoi et comment progresser au-delà de ce stade ?

**fc** Je pense en effet qu'il faut éviter de se retrouver avec une liste exhaustive d'attitudes à enseigner, à faire progresser, à évaluer, et ce, à travers toutes les autres ressources requises dans la manifestation d'une compétence. Il vaut mieux y aller avec la stratégie des petits pas. J'encourage les équipes à travailler en concertation afin de repérer dans les devis ministériels les attitudes prévues dans les buts généraux du programme ou dans les objectifs et standards, et à limiter le nombre d'attitudes additionnelles considérées comme souhaitables pour le programme. Une attitude a pour propriété d'être intériorisée et cet état requiert du temps pour évoluer. Il est préférable de faire converger les efforts des professeurs d'une même équipe autour d'objets mieux circonscrits.

L'autre paramètre incontournable pour progresser au-delà de la liste est de traduire ces attitudes « intériorisées » en indicateurs qui prennent la forme de comportements observables. C'est ce qui permet de développer une vision commune et concertée de ce que constitue une manifestation observable de l'attitude ciblée. Prenons l'exemple de la courtoisie, qui est une attitude pouvant se manifester de différentes façons : ouvrir une portière, céder le passage, vouvoyer un client ou même, pour

certaines cultures, abaisser le regard. Le comportement observable permet d'uniformiser sur quelles bases les professeurs considèrent que l'attitude visée est bien démontrée. D'ailleurs, c'est ce que des recherches en lien avec les attitudes proposent. Pour illustrer, le **tableau 1** présente quelques exemples d'attitudes professionnelles que Gosselin (2010) a associées à des comportements observables. Cette préoccupation liée à l'observabilité d'un apprentissage est en droite ligne avec les balises utilisées pour développer des outils fiables en évaluation des compétences. L'évaluation des apprentissages complexes, quels qu'ils soient, passe inévitablement par l'entremise d'indicateurs observables.

TABLEAU 1		EXEMPLES DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES QUI TRADUISENT UNE ATTITUDE (ADAPTÉS DE GOSSELIN, 2010)
ATTITUDE PROFESSIONNELLE	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	
AUTONOMIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant va chercher le matériel et l'aide requise par lui-même.</li> <li>• L'étudiant entreprend des actions au regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit explicitement demandé.</li> </ul>	
COURTOISIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant accueille le client avec le sourire.</li> <li>• L'étudiant vouvoie le client.</li> </ul>	
EMPATHIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant prend le temps d'écouter son interlocuteur.</li> </ul>	
ESPRIT D'ANALYSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant identifie des solutions pertinentes en justifiant ses idées.</li> </ul>	
ESPRIT D'ÉQUIPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu.</li> <li>• L'étudiant propose de l'aide à ses coéquipiers.</li> </ul>	
ORGANISATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant planifie les activités et les ressources nécessaires à la tâche à accomplir.</li> </ul>	
OUVERTURE À LA CRITIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et recommandations de la part des autres (professeurs, autres étudiants...).</li> </ul>	
PONCTUALITÉ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant est prêt à débiter à l'heure.</li> </ul>	
PROFESSIONNALISME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant respecte le code de déontologie.</li> <li>• L'étudiant respecte les règles et procédures du programme.</li> </ul>	



On comprend donc que, pour bien évaluer des attitudes, il faut s'appuyer sur des fondements ou des principes du domaine de l'évaluation des apprentissages. Quels sont les principes à ne pas perdre de vue ?

**fc** Vous m'ouvrez la porte toute grande pour camper quelques assises qui sont valables pour tous les types d'apprentissages, pas seulement l'évaluation des attitudes. Je dirais que, parmi les grands principes à respecter, il ne faut pas perdre de vue ceux-ci :

- L'évaluation est un geste planifié et non spontané, s'insérant dans un processus incluant des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, mises en œuvre à des moments déterminés à l'avance ;
- L'évaluation, dans un contexte d'approche par compétences, doit chercher à s'éloigner des pratiques d'évaluation morcelées pour s'attarder à des épreuves complexes intégratrices permettant de porter un jugement global sur la compétence ;
- L'étudiant a le droit à l'erreur, il doit avoir des occasions pour prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses par des activités de rétroaction, d'évaluation formative, de régulation et d'autoévaluation qui peuvent parfois être effectuées de manière informelle, mais qui devraient aussi se réaliser de manière plus formelle avec des instruments d'évaluation bien construits ;
- L'interprétation de la performance d'un étudiant doit s'effectuer en fonction d'un standard de performance. La situation d'évaluation doit permettre de s'assurer qu'un étudiant peut réaliser des tâches spécifiques complexes et non pas uniquement un pourcentage de celles-ci ;
- L'évaluation doit permettre d'attester de la compétence individuelle de chaque étudiant ;
- Dans l'exercice de son jugement professionnel et dans la conception des outils d'évaluation, le professeur doit respecter les valeurs et les qualités telles que la justice, l'équité, la validité, la fiabilité.

Dans le cadre des formations que vous donnez, vous parlez souvent des trois **P** pour l'évaluation des compétences : le **Produit**, le **Processus** et le **Propos**. Pouvez-vous expliquer ces trois dimensions et la place des attitudes dans ce modèle ?

**fc** Les trois **P** sont différentes facettes de la manifestation d'une compétence. Le **Produit** correspond à la réalisation d'une tâche complexe. C'est le résultat final, concret : le travail de recherche, la prise en charge d'un patient,

la performance musicale. Le **Processus** correspond à la démarche d'apprentissage de l'étudiant. Ce sont les traces laissées : la bibliographie annotée, le portfolio, le cahier d'esquisses. Le **Propos** est la capacité de l'étudiant à porter un regard réflexif sur le développement de sa compétence : ce sont la reconnaissance de ses forces et faiblesses, la justification de ses choix, les moyens qu'il propose de prendre pour s'améliorer. Filteau (2009) et Mastracci (2011), dans leurs réflexions en lien avec le concept de la créativité, associent notamment les habiletés affectives et comportementales de la personne au **Propos** dans une dimension élargie baptisée **Propos/Personne**. D'ailleurs, les échelles descriptives proposées par Mastracci intègrent l'évaluation des attitudes à l'évaluation du **Propos/Personne**. On tient là une proposition intéressante et inspirante pour la place des attitudes dans ce modèle, mais celle-ci reste à être transférée à des domaines autres que celui de la créativité.

Une bonne grille d'évaluation descriptive doit permettre de poser un jugement juste, équitable et univoque sur la démonstration de la compétence dans le contexte d'une tâche donnée. Comment appliquer ces principes à une grille d'évaluation des attitudes ?

**fc** C'est ici que j'ai fait une avancée. Une grille descriptive est effectivement un outil très approprié pour évaluer des tâches ou des situations complexes, car les descriptions qui correspondent à différents niveaux de performance permettent de baliser le jugement de la personne qui évalue. Or le défi dans l'élaboration de ces grilles réside dans la gradation des échelles. Trop souvent, je le mentionnais en début d'entrevue, les échelles utilisées pour évaluer les attitudes ne favorisent pas une interprétation univoque. Le domaine des attitudes et de leurs manifestations est tellement vaste qu'il induit des différences importantes de perception d'un évaluateur à l'autre. Il existe sans doute des professeurs qui ont développé de bonnes pratiques pour évaluer ce type d'apprentissage, mais celles-ci ne sont pas nécessairement partagées, documentées ou accessibles. Pour ma part, j'ai toujours eu de la difficulté à être satisfaite des échelles que je m'efforçais de développer pour évaluer les attitudes, et cela se répercutait dans une difficulté à accompagner les équipes qui voulaient se doter d'un tel instrument.

Dernièrement, en réfléchissant à comment mieux outiller les professeurs, j'ai eu un déclic. J'ai réussi à mettre en œuvre une idée toute simple qui consiste à utiliser les taxonomies du domaine affectif pour effectuer la gradation dans une échelle descriptive. Rappelons qu'une



taxonomie consiste en quelque sorte en une classification hiérarchisée de différents types d'habiletés. Et celles-ci sont habituellement catégorisées en niveaux de complexité croissants. Il existe des taxonomies pour des habiletés du domaine cognitif (la plus célèbre étant la taxonomie de Bloom), des taxonomies pour des habiletés du domaine psychomoteur, des taxonomies pour des habiletés du domaine affectif (ce sont elles qui nous intéressent ici), ainsi qu'une multitude d'autres taxonomies applicables à différents contextes. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005) en propose une grande variété.

J'ai expérimenté cette « approche taxonomique » l'année dernière en construisant des échelles descriptives pour l'évaluation de certaines attitudes. Les échelles qui en résultent campent vraiment des niveaux de performance distincts. Ce qui est réconfortant dans cette pratique qui s'est développée à partir de mon expertise de terrain est que des experts en évaluation des attitudes (Gosselin et Lussier, 2015) suggèrent aussi dans leur toute récente publication d'avoir recours aux taxonomies du domaine affectif pour déterminer les niveaux d'atteinte dans le développement des attitudes.

Concrètement, comment une équipe de professeurs peut-elle procéder pour bien s'outiller à évaluer les attitudes ?

**fc** Tout d'abord, c'est justement par la concertation en équipe que le travail doit se faire. À la lumière des récentes publications et recherches que j'ai consultées (Beauchamp, 2013 ; Gosselin, 2010 ; Gosselin et Lussier, 2015 ; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) et de ma propre expertise associée à la construction de grilles d'évaluation (Côté, 2014), voici quelques étapes convergentes qui facilitent la construction d'échelles pour l'évaluation des attitudes :

1. Identifier la ou les attitudes à évaluer, en limitant leur nombre ;
2. Traduire la ou les attitudes en comportements observables ;
3. Utiliser une taxonomie du domaine affectif pour situer les niveaux de performance attendus dans le contexte du programme de formation (voir **tableau 2**). Il s'agit d'une action déterminante dans la gradation d'une échelle descriptive pour évaluer les attitudes. Cette étape se décline en deux sous étapes :
  - s'approprier les niveaux taxonomiques du domaine affectif (tous les professeurs doivent en avoir la même compréhension) ;
  - cibler les niveaux taxonomiques correspondant aux niveaux de performance attendus dans la formation pour l'évaluation des attitudes ciblées ;
4. Décrire la performance attendue pour chaque échelon de la grille.

Cela peut sembler tout simple pour l'experte en grilles descriptives que vous êtes, mais pouvez-vous nous expliquer ce processus à l'aide d'un exemple concret ?

**fc** Prenons l'exemple de la manifestation d'un esprit d'équipe dans le contexte d'un travail en équipe. Cette attitude **professionnelle** est importante dans plusieurs situations où des personnes doivent se concerter afin de réaliser une production commune. Une équipe de professeurs qui a l'intention d'enseigner cette attitude doit d'abord la traduire en **comportement observable** afin de l'évaluer. L'esprit d'équipe peut se manifester de différentes façons. Dans l'exemple (**tableau 3**), le comportement observable qui a été privilégié est la capacité de l'étudiant à accepter

TABLEAU 2		EXEMPLE DE TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (ADAPTÉ DE KRATHWOHL, BLOOM ET MASIA, 1964)
NIVEAUX (1 À 5)	PROCESSUS DEMANDÉ POUR L'ATTEINTE	VERBES CARACTÉRISANT LES COMPORTEMENTS OBSERVABLES
1 RÉCEPTION	Démontrer une prise de conscience.	Différencier, accepter, choisir, écouter
2 RÉPONSE	Montrer un comportement adapté en portant attention aux directives, consignes, règles...	Se conformer, suivre, offrir
3 VALORISATION	Démontrer un engagement envers une valeur plutôt qu'agir pour plaire ou obéir.	Améliorer, encourager, argumenter
4 ORGANISATION	Intégrer une nouvelle valeur à son propre système de valeurs.	Comparer, discuter, analyser, organiser, harmoniser
5 CARACTÉRISATION	Agir en fonction de valeurs intégrées dans une perspective à long terme.	Changer, réclamer, être reconnu pour...



des décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu.

Entre ensuite en jeu l'utilisation d'une **taxonomie du domaine affectif**. J'ai choisi, tout comme Gosselin et Lussier (2015), d'utiliser la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, Bloom et Masia (1964). Cette taxonomie comporte cinq niveaux: réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation (**tableau 2**). Ces niveaux hiérarchisés correspondent à des comportements de plus en plus intégrés chez les personnes. Par exemple, le niveau «réception» correspond au plus faible niveau de la taxonomie. Pour atteindre ce niveau, l'étudiant doit démontrer qu'il prend conscience de ses attitudes et de ses comportements. À l'autre extrémité de la taxonomie, le niveau «caractérisation» est atteint lorsqu'une personne a non seulement intégré l'attitude et le comportement souhaités, mais que ses apprentissages ont évolué de manière à constituer un système de valeurs qui dirige ses actions. Selon les contextes, les différents échelons d'une grille descriptive peuvent être associés à certains de ces niveaux taxonomiques.

Pour élaborer cette échelle descriptive (**tableau 3**), il a été convenu que le niveau de performance de l'échelon **minimal** se situe au niveau taxonomique «réception», c'est-à-dire que, pour avoir la note de passage, l'étudiant doit minimalement être capable de reconnaître ses lacunes sans nuire au travail de l'équipe. Il a aussi été convenu que le niveau de performance de l'échelon **satisfaisant** se situe au niveau taxonomique «réponse», et que le niveau de performance de l'échelon **excellent** se situe au niveau taxonomique «valorisation». Vient ensuite la description du ou des niveaux de performance qui sont **insuffisants**. Ceux-ci doivent également être associés à des paramètres observables. Il faut éviter de se limiter à une formulation négative qui dirait que l'étudiant n'a pas le comportement souhaité, mais plutôt tenter de décrire le comportement «type» des étudiants à ce niveau.

Les descriptions présentées à chacun des échelons constituent les balises qui permettent d'orienter le jugement. Il demeure important de rappeler que d'autres équipes ou d'autres attitudes pourraient mener à des associations taxonomiques différentes.

**TABLEAU 3**

**ÉCHELLE DESCRIPTIVE DÉVELOPPÉE POUR L'ÉVALUATION DE L'ESPRIT D'ÉQUIPE PRÉSENTANT DES NIVEAUX DE PERFORMANCE ANCRÉS DANS UNE TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF**

ATTITUDE: MANIFESTATION D'UN ESPRIT D'ÉQUIPE PRODUCTIF.

COMPOTEMENT OBSERVABLE: L'ÉTUDIANT ACCEPTE LES DÉCISIONS PRISES EN ÉQUIPE MÊME SI SON POINT DE VUE N'EST PAS RETENU.

EXCELLENT 10 points	SATISFAISANT 8 points	MINIMAL (standard de performance) 6 points	INSUFFISANT (faible) 4 points	ABSENT 2 points et moins
L'étudiant exprime ses opinions tout en <b>démontrant concrètement</b> sa capacité à accepter les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu. Ses comportements facilitent l'avancement et la qualité du travail en équipe.	L'étudiant démontre un <b>comportement adapté</b> . Il éprouve occasionnellement des difficultés à accepter les décisions prises en équipe lorsque son point de vue n'est pas retenu, mais il se conforme généralement aux attentes de même qu'aux consignes en s'impliquant de manière productive dans la suite des travaux.	L'étudiant est <b>réceptif</b> . Il est capable de reconnaître qu'il éprouve de la difficulté à accepter les décisions prises en équipe lorsque son point de vue n'est pas retenu. Il prend conscience de son problème, le reconnaît et il démontre de la volonté à s'améliorer, mais il ne peut s'empêcher de manifester son mécontentement, de manière verbale ou non verbale. Au-delà de l'aspect désagréable de son comportement, celui-ci ne nuit pas à l'avancement et à la qualité du travail en équipe produit puisque l'étudiant se range derrière les décisions prises.	L'étudiant est <b>réceptif</b> . Il est capable de reconnaître qu'il éprouve de la difficulté à accepter les décisions prises en équipe lorsque son point de vue n'est pas retenu. Il prend conscience de son problème. Il dit qu'il a la volonté de s'améliorer, mais dans les faits, son comportement verbal ou non verbal nuit à l'avancement et à la qualité du travail en équipe. L'étudiant ne démontre pas de ses idées.	L'étudiant est <b>réfractaire</b> . Il est convaincu que ce sont les autres qui ont de la difficulté à accepter ses idées.



France Côté, vous nous soumettez là une proposition raisonnée et documentée pour mieux évaluer les attitudes. L'idée est mûre pour être transférée à d'autres attitudes et à différents contextes. Que souhaitez-vous que les lecteurs de *Pédagogie collégiale* en retirent ?

**fc** Je souhaite que d'avoir partagé mes réflexions permettra de diffuser cette pratique pour que les lecteurs puissent développer par eux-mêmes leurs propres outils d'évaluation des attitudes. J'espère que les grands principes mis en évidence, la démarche proposée et l'exemple concret nourriront leur travail en ce sens.

Le savoir collectif en évaluation des attitudes est encore en développement. C'est pourquoi nous gagnerons à construire sur nos expériences partagées. ●

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLPORT, G. W. « Attitudes », dans MURCHISON, C. (dir.). *A Handbook of Social Psychology*, Worcester, Massachusetts, Clark University Press, 1935, p. 798-844.

BEAUCHAMP, M. *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*, essai présenté pour l'obtention d'une maîtrise en enseignement au collégial, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2013.

CÔTÉ, F. *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grilles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014.

FILTEAU, S. *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2009.

GOSSELIN, R. et S. LUSSIER. « Une démarche pour l'évaluation des attitudes », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Chenelière Éducation, 2015, p. 627 à 648.

GOSSELIN, R. *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2010.

KRATHWOHL, D., B. S. BLOOM et B. MASIA. *Taxonomie des apprentissages de type affectif/social*, dans Université de Montréal, CEFES, 1964 [cefes.umontreal.ca/ressources/guides/plan\_cours/doc/taxonomie-affectif.pdf].

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 2005.

MASTRACCI, A. *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial*, essai présenté pour l'obtention d'une maîtrise en enseignement au collégial, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2011.

PRATTE, M., J. ROSS et R. PETITCLERC. *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep Garneau et Cégep Limoilou, 2014.

SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Renouveau Pédagogique, 2004.

TARDIF, J. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours et le développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

## UNE INVITATION

C'est dans cet esprit de partage que nous invitons les lecteurs à partager leurs propres démarches, expériences et idées concernant l'évaluation des attitudes, en échangeant par l'entremise de la section commentaires de la page de l'article [aqpc.qc.ca/revue-volumes/printemps-2016] (il faut se connecter au site pour commenter les articles). Ce sera à notre tour de vous lire avec intérêt!

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

[www.rse.umontreal.ca](http://www.rse.umontreal.ca)

# Revue des sciences de l'éducation

