

Évaluation des apprentissages et renouveau de l'enseignement collégial

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

LES RÈGLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Avec le renouveau de l'enseignement collégial a été introduite l'approche dite « par compétences ». [...] Dans cet esprit, les objectifs des cours sont définis sous forme de compétences à acquérir, ces dernières étant elles-mêmes détaillées en éléments de compétences. L'évaluation des apprentissages se fait alors en référence à des standards de performance et la note de passage doit témoigner de l'atteinte de ces standards. Déjà, toute la composante de formation générale des programmes conduisant au Diplôme d'études collégiales est élaborée de cette façon. Il en est de même de la formation spécifique de certains programmes professionnels.

L'adoption de l'approche par compétences exige une réflexion sur la façon d'évaluer la maîtrise des compétences et, dans bien des cas, elle entraîne des modifications substantielles aux pratiques existantes. L'état actuel des PIEA de plusieurs collèges montre que l'implantation de cette approche ne se fait pas sans difficultés. De fait, l'inadaptation des règles d'évaluation des apprentissages à ce nouveau contexte a représenté le problème le plus fréquent amenant des recommandations de la part de la Commission. Deux raisons expliquent les difficultés rencontrées par les collèges.

- Selon le ministère de l'Éducation, l'évaluation de la compétence doit se faire dans un contexte de réalisation précis qu'il définit comme « *les conditions dans lesquelles sera placé l'élève au moment de démontrer, a posteriori, l'atteinte d'une compétence.* »¹ C'est dire que l'élève ne devrait normalement pas pouvoir faire cette démonstration avant d'avoir complété une portion très substantielle du cours. À titre d'exemple, l'élève qui veut s'initier à une langue moderne comme l'espagnol, peut s'inscrire à un cours complémentaire dont l'objectif énoncé sous forme de compétence est de « *communiquer dans une langue moderne de façon restreinte* ». Cette compétence est décomposée en quatre éléments : « *saisir le sens d'un message oral, saisir le sens d'un message lu, exprimer oralement un message simple et écrire un texte sur un sujet donné* ». Suivant le standard proposé, l'élève doit être capable de démontrer sa maîtrise de cette compétence « *à l'occasion d'une conversation d'un minimum de huit répliques et d'une communication écrite d'un minimum de huit phrases à partir de mises en situation sur des thèmes connus et à l'aide d'outils*

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a rendu public, en janvier dernier, son premier rapport d'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. À l'occasion de cet examen, la Commission a constaté certaines difficultés de mise en œuvre des mesures de renouveau qui concernent notamment l'approche par compétences et l'épreuve synthèse de programme. Nous reproduisons ici un extrait du rapport qui traite de ces difficultés.

Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport synthèse*, Québec, janvier 1995.

de référence »². Le collège qui offre ce cours doit donc s'assurer que l'élève atteint le standard proposé, faute de quoi il ne peut obtenir la note de passage [...]

Or, cette façon d'évaluer la maîtrise des compétences n'est pas facile à réconcilier avec la tradition d'évaluation continue qui s'est développée dans le réseau collégial. En effet, de nombreux collèges se sont donné des règles favorisant le recours à plusieurs évaluations (tests, travaux, examens...) au cours d'une session plutôt qu'à une seule, en limitant le poids de chacune des évaluations sommatives. Certaines règles par exemple stipulent qu'aucune évaluation ne peut compter pour plus de 30 % ou 40 % ou 50 % de la note finale. De telles règles visent habituellement des objectifs fort louables comme amener l'élève à travailler régulièrement au cours de la session ou lui permettre de se situer par rapport à ses progrès. Mais elles peuvent avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence visée ou vice versa.

C'est ce qui a amené la Commission à demander à plusieurs collèges de revoir leurs règles d'évaluation des apprentissages et de les assouplir de façon à pouvoir assurer que la note de passage témoigne véritablement de l'acquisition des compétences visées. Une façon intéressante de concilier évaluation continue et évaluation de la compétence, outre l'utilisa-

tion de l'évaluation formative que la plupart des collèges préconisent, est d'assortir les pratiques d'évaluation continue en vigueur de l'exigence supplémentaire de réussir l'examen final au cours duquel l'élève doit démontrer l'atteinte du standard proposé.

- Lorsqu'il énonce le standard de performance d'un cours, le ministère de l'Éducation ajoute au contexte de réalisation mentionné précédemment des critères qui représentent « *les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de la compétence* »³. Or, ces critères de performance sont souvent fort nombreux et, dans bien des cas, on voit mal comment on pourrait tous les vérifier dans le contexte de réalisation proposé. À titre d'exemple, le premier cours de philosophie identifie comme compétence à développer de « *traiter d'une question philosophique de façon rationnelle* » et comme contexte de réalisation « *un texte d'argumentation d'environ 500 mots* ». Il propose ensuite des critères de performance aussi diversifiés que : « *Présentation des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes...*, *Présentation d'éléments significatifs du contexte d'émergence de la pensée rationnelle en Grèce...*, *Description des caractéristiques essentielles de quelques moments importants de l'histoire de la rationalité en Occident...*, *Mise au point d'une argumentation explicite, cohérente, pertinente* »⁴.

On voit mal comment procéder à l'évaluation de l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé en tenant compte de critères de performance aussi diversifiés. On peut donc comprendre que plusieurs collèges aient estimé nécessaire d'organiser des épreuves séparées pour vérifier l'atteinte de la compétence sous l'angle de chacun de ces critères et se soient interrogés sur la façon de pondérer ces différentes épreuves. Faut-il exiger que l'élève démontre l'atteinte de chacun des éléments de compétence ? Si oui, est-il nécessaire de le soumettre à l'épreuve prévue par le contexte de réalisation ? Autant de questions qui expliquent les difficultés à ajuster les règles d'évaluation des apprentissages au nouveau contexte.

En réalité, l'approche par compétences telle que proposée par le ministère de l'Éducation jusqu'à maintenant soulève des questions et contient des ambiguïtés qu'il est urgent de faire disparaître. La Commission en relève ici deux qui lui paraissent importantes.

- Le *Règlement sur le régime des études collégiales* prévoit que le Ministre détermine les objectifs et les standards de toutes les composantes d'un programme conduisant au Diplôme d'études collégiales et qu'il laisse aux collèges le soin de déterminer les activités d'apprentissage les plus appropriées pour une partie substantielle du programme. En énonçant l'objectif visé sous la forme d'une compétence à maîtriser, en explicitant cette compétence en éléments, en précisant dans quel contexte et avec quels critères devraient se faire la vérification de la maîtrise de la compétence et l'atteinte du seuil mini-

mal de compétence, la Commission présume que le Ministère veut indiquer clairement les résultats attendus, tout en respectant l'autonomie du collège dans le choix du processus éducatif. Or, tel n'est pas toujours le cas dans les travaux réalisés jusqu'à maintenant, car il arrive que par le moyen de l'explication des éléments de compétence et surtout des critères de performance, le Ministère se trouve à imposer un choix d'activités d'apprentissage. Dans les documents ministériels, en effet, les critères de performance peuvent tantôt être compris comme des critères s'appliquant à l'évaluation de la performance dans le contexte de réalisation prévu, tantôt prendre la forme d'une énumération des différentes questions à aborder dans le cadre du cours.

La Commission considère que la formulation d'objectifs sous forme de compétences à maîtriser et de standards à atteindre peut être une approche très intéressante puisqu'elle met l'accent sur les résultats attendus, sur ce que l'élève doit apprendre, et laisse aux institutions le soin d'harmoniser leurs activités pédagogiques aux besoins de leurs élèves et à leur propre projet éducatif. Mais elle estime que la formulation des objectifs et des standards doit se faire avec beaucoup de rigueur en prenant soin d'exposer clairement les résultats attendus et de respecter le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges, en particulier en ce qui concerne l'énoncé des critères de performance prévus.

- L'ambiguïté que la Commission vient de signaler provient probablement en partie de la définition et de l'écriture même des critères de performance qui, dans les documents ministériels, se réfèrent à la fois à l'évaluation de la maîtrise de l'ensemble de la compétence dans le cadre de l'évaluation de l'atteinte du standard, et à l'évaluation de chacun des éléments de compétence pris individuellement. Lorsqu'il définit un standard, le Ministère décrit d'abord le contexte de réalisation permettant à l'élève de démontrer l'atteinte de la compétence. Il expose ensuite des critères de performance permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de cette compétence. Il paraît logique, étant donné l'approche retenue, de penser que le standard précise dans quelles conditions – contexte de l'épreuve et critères d'évaluation – l'élève doit démontrer sa maîtrise de la compétence. Mais cela n'est pas dit clairement et la lecture des documents peut laisser croire que chaque élément de compétence doit être vérifié explicitement. Mais alors on comprend mal le sens réel d'un standard énoncé sous la forme d'un contexte de réalisation référant à une épreuve globale et de critères de performance relatifs à des épreuves particulières.

La Commission estime qu'il serait important pour la bonne compréhension des documents et la cohésion de l'approche par compétences, de préciser que les critères de performance se rapportent à l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé et, le cas échéant, de revoir en conséquence l'énoncé de ces critères et la description de ce contexte.

Compte tenu des remarques précédentes, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial recommande au ministre de l'Éducation :

- ◆ de formuler les objectifs et les standards de programme et de cours avec beaucoup de rigueur en prenant soin d'exposer clairement les résultats attendus et de respecter le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges ;
- ◆ de préciser que les critères de performance se rapportent à l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé et, le cas échéant, de revoir en conséquence l'énoncé de ces critères et la description de ce contexte.

L'APPROCHE PROGRAMME ET L'ÉPREUVE SYNTHÈSE

L'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au Diplôme d'études collégiales fait partie des nouvelles exigences du *Règlement sur le régime des études collégiales*. La Commission demande aux collèges d'inclure dans leur PIEA une définition générale de cette épreuve, d'en prévoir les principaux paramètres – conditions à remplir pour pouvoir se présenter à cette épreuve, moment et contexte d'administration de l'épreuve, conditions de reprise, etc. – et de déterminer les responsables de son élaboration. La Commission estime nécessaire d'inclure ces précisions dans la PIEA étant donné l'importance d'informer le plus tôt possible les élèves de cette nouvelle condition de diplomation.

De nombreux collèges ont eu de la difficulté à s'acquitter minimalement de cette exigence, ce qui a amené la Commission à juger que leur PIEA ne répondait pas encore entièrement aux nouvelles obligations du RREC. En fait, la lecture des PIEA indique clairement que la réflexion à ce sujet n'en est encore qu'à ses débuts dans le réseau des collèges. Dans ce contexte, la Commission se réjouit de la décision récente de reporter d'un an l'imposition de cette épreuve comme condition d'obtention du Diplôme d'études collégiales.

Parmi les raisons qui expliquent cette situation, il faut compter la nouveauté de cette épreuve, qui vise à témoigner de la capacité d'intégration des différents éléments du programme, et l'absence de modèles fiables auxquels les collèges pourraient se référer. Il faut aussi noter que cette épreuve synthèse est étroitement tributaire de l'approche programme, une approche qui n'est pas encore complètement implantée dans les collèges et dont les implications ne sont peut-être pas toutes prises en compte par le ministère de l'Éducation.

L'examen des PIEA permet de constater que l'implantation de l'approche programme entraîne des ajustements importants qui ne se font pas toujours sans difficulté et sans hésitation. En effet, la plupart des collèges se sont depuis toujours organisés sur la base de leurs disciplines d'enseignement beaucoup plus que sur la base de leurs programmes, les professeurs étant regroupés en départements responsables de l'enseignement de disciplines. Dans bien des cas, les structures ou les modalités de concertation autour d'un programme d'enseignement étaient faibles ou

inexistantes. L'accent mis sur le programme dans le RREC oblige les collèges à développer leurs mécanismes de concertation et même à revoir leurs modes d'organisation. Plusieurs, par exemple, sont en voie d'implanter des comités de programme. Mais on peut constater facilement qu'il faudra encore quelque temps avant que leurs responsabilités soient bien établies et bien départagées de celles des départements et pour que ces instances trouvent leur juste place à l'intérieur des collèges, surtout là où on interprète de façon rigide certaines dispositions des conventions collectives en vigueur.

Ajoutons aux remarques précédentes que, jusqu'ici dans ses travaux, le Ministère de qui relève l'élaboration des objectifs de programme s'est borné à les présenter sous la forme de compétences à développer, chaque compétence correspondant à un cours. Mis à part quelques énoncés très généraux, il n'apparaît à peu près pas d'objectifs ou de compétences se référant à l'ensemble du programme. Il semble à la Commission que cette façon de faire réduit la portée de la notion de programme et néglige des compétences génériques que le programme a pour fonction de développer. Des compétences réelles telles que la capacité de travailler en équipe, de solutionner efficacement des problèmes, de s'adapter au changement, d'aborder une question avec un esprit ouvert et critique, sont des compétences qu'il convient de viser à développer dans le cadre de l'ensemble d'un programme. La Commission pense qu'il faudrait réfléchir à la façon de traduire de telles compétences génériques en objectifs de programme dont les collèges pourraient vérifier la maîtrise dans le cadre de l'épreuve synthèse. ▣

RÉFÉRENCES

1. Formation générale, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, MEQ, DGEC, préambule.
2. *Ibid.*, p. 97.
3. *Idem*, préambule.
4. *Idem* p. 35.