

*Dans cette nouvelle chronique, **Un appel à tous**, nous vous invitons à nous exposer un problème pédagogique auquel vous faites face dans l'exercice de votre travail ; un problème « d'intérêt général », c'est-à-dire susceptible d'intéresser des enseignantes et des enseignants de disciplines différentes. Le problème doit être exposé succinctement et clairement.*

Et nous vous invitons aussi, bien sûr, à réagir, en nous faisant parvenir des solutions ou des éléments de solutions aux problèmes que nous présenterons.

L'évaluation sommative des compétences : un « beau » problème

Jean-Pierre Goulet

Consultant
en développement pédagogique

L'approche par compétences, déjà adoptée dans certains programmes d'enseignement technique, et qui semble devoir devenir le cheval de bataille (ou le cheval de Troie !) de la Direction générale de l'enseignement collégial, va sans doute modifier quelques façons de faire et de penser des enseignants en ce qui concerne la définition des objectifs de même que la manière d'enseigner et d'évaluer les apprentissages¹, sans parler de l'impact que peut avoir une telle approche sur les attitudes et les habitudes de travail des élèves. Je me limite ici à considérer l'évaluation sommative des compétences.

Le problème que je présente n'est pas fictif. Je l'ai rencontré avec des enseignantes en soins infirmiers du cégep de Sorel-Tracy dans le cadre d'une activité PERFORMA, alors que nous nous penchions sur l'évaluation sommative des élèves en stages. Il se résume à deux questions.

- Comment s'assurer que les notes témoignent vraiment du degré de maîtrise des compétences par les élèves ?
- Que faire avec les élèves qui, à la fin d'un cours ou d'un programme, n'ont pas atteint le degré de maîtrise attendu ?

De telles questions ne concernent évidemment pas que le seul programme de soins infirmiers ; on peut se les poser à propos de tous les programmes de l'enseignement collégial. Et comme on le constate déjà, on peut se poser des questions similaires sans nécessairement adopter une approche par compétences. En fait, l'approche par compétences met en évidence des failles importantes dans les modalités actuelles de l'évaluation sommative des apprentissages.

La situation actuelle

Dans la tradition actuelle au collégial, l'évaluation sommative est, en règle générale, une opération qui consiste à quantifier un ou des jugements de valeurs qu'on porte sur la performance d'un élève. Après avoir lu une dissertation, par exemple, le professeur juge qu'elle vaut 60 % ou 80 %

sur la base de certains critères : 10 % pour la qualité de l'introduction, 20 % pour la clarté et la pertinence des idées, 20 % pour l'enchaînement, etc. De plus, la note finale est la somme des mesures faites durant le trimestre sur un nombre plus ou moins grand de performances : c'est ce qu'on appelle l'évaluation continue, qui devient continue dans les cours ou les élèves doivent subir une évaluation sommative à dix ou quinze reprises durant un trimestre.

Cette évaluation continue, qu'on devrait plus justement appeler notation cumulative, présente l'avantage que la note finale de l'élève est le résultat de plusieurs mesures, ce qui atténuerait la subjectivité du correcteur. Elle limiterait aussi les conséquences d'un accident de parcours en permettant à un élève qui aurait fait une contre-performance de se reprendre au prochain examen.

*L'approche par
compétences va sans
doute modifier quelques
façons de faire et de
penser des enseignants*

Au dire de plusieurs, l'évaluation continue présenterait aussi l'avantage de « motiver » les élèves ; partant du principe que ceux-ci travaillent surtout (exclusivement !) pour les notes, l'attribution fréquente de notes les obligerait à rencontrer, au jour le jour, les exigences d'un cours.

Pour d'autres, cependant, l'évaluation continue amènerait l'élève à se centrer sur « ce qui compte », à ne travailler que pour les notes ; elle entraverait ainsi le développement de l'autonomie dans l'apprentissage.

Tous seront cependant d'accord pour dire que le système présente l'inconvénient de ce qu'on appelle le fardeau de la correction ; point n'est besoin de s'étendre sur le sujet². Mais peut-être le plus grave problème de l'évaluation continue réside-t-il dans le fait que, souvent, la note finale n'est pas significative. À accorder des notes pour tout et pour rien, pour tous les objectifs au fur et à mesure qu'ils sont atteints, il peut arriver – et il arrive souvent – qu'un élève réussisse son cours, même avec une note très honorable, sans avoir démontré qu'il maîtrise les apprentissages essentiels visés par le cours³. Pour parodier, l'exemple est de Mager, un élève qui doit apprendre à préparer une tasse de café pour obtenir une note de 80 % en préparant... une tasse d'eau chaude : 20 % pour les connaissances théoriques, 20 % pour la mouture de café, etc, perte de 20 % pour ne pas avoir mis le café dans la cafetière.

Quoi qu'il en soit, on fait de l'évaluation continue (notation cumulative) au collégial. La chose est même sanctionnée par des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – « À la mi-session les élèves devront avoir accumulé au moins 40 % des points... Les élèves devront être

soumis à au moins quatre évaluations sommatives dans chaque cours ». Et les enseignants découpent leurs cours en objectifs et accordent des notes, durant l'apprentissage, pour l'atteinte de ces objectifs. Et ils corrigent beaucoup. Les élèves, pour leur part, ont pris l'habitude de recevoir des notes pour tout ce qu'ils font et nombreux sont ceux qui en tiennent une comptabilité serrée surtout lorsqu'ils visent des programmes d'études universitaires contingentés.

Mais les failles du système, dont plusieurs sont conscients, apparaissent clairement dès lors qu'on se situe dans une approche par compétences.

Les compétences

Selon Gillet, une compétence est « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance)⁴. »

Telle qu'entendue ici, et il me semble bien que c'est dans ce sens qu'il faille entendre la chose, une compétence est plus que la somme de ses parties. Elle est composée de plusieurs éléments (des connaissances, des habiletés, des attitudes) interreliées qui forment un tout, et c'est ce « tout » qui permet à l'élève d'accomplir une performance. La performance peut concerner, entre autres, une situation de travail (être capable de réparer une panne de téléviseur), une situation que l'élève rencontrera à l'université (être capable de réaliser une recherche documentaire sur un sujet) ou une situation de la vie courante (être capable d'équilibrer un budget familial).

La compétence se développe de façon progressive ; l'élève acquiert de nouvelles connaissances, développe de nouvelles habiletés et de nouvelles attitudes, qu'il organise et intègre à ce qu'il possède déjà. L'évaluation formative joue ici un rôle de première importance ; l'élève doit en effet recevoir une rétroaction fréquente et circonstanciée sur ses apprentissages et il doit avoir l'occasion de faire, au fur et à mesure, les corrections qui s'imposent pour pouvoir acquérir et intégrer les nouvelles informations qu'on lui propose. C'est seulement au terme de ce processus d'acquisition,

d'organisation et d'intégration, qui dans certains cas peut être assez long, que l'élève sera en mesure de faire la preuve qu'il maîtrise la compétence.

Comme le système impose un temps limite aux apprentissages, en même temps que l'obligation de sanctionner ceux-ci, il faut bien, à un moment donné, décider dans quelle mesure l'élève a atteint le degré de compétence fixé pour pouvoir ensuite passer à autre chose. Et cette sanction, elle se fait par l'attribution d'une note ; c'est ce qu'on appelle l'évaluation sommative. Or, la compétence étant un tout intégré dont on ne peut juger l'atteinte qu'à la fin du processus d'apprentissage et en considérant une performance d'ensemble, elle s'accorde mal avec une notation « partie par partie », en cours d'apprentissage.

Mesurer quoi et comment ?

Imaginons que dans un cours d'instrument principal en musique, on retienne l'objectif suivant : « L'élève sera capable de jouer de mémoire, en public, une pièce de niveau lauréat ».

Il s'agit là d'une compétence complexe qui demande, notamment, que l'élève soit capable :

- de situer la pièce dans l'œuvre du compositeur et dans le contexte historique ;
- d'analyser la pièce ;
- de respecter le texte de la pièce et le style du compositeur ;
- de jouer de mémoire ;
- de jouer de façon expressive ;
- de jouer en public,

le tout en respectant les standards du niveau lauréat.

Il est entendu que ces capacités se développent progressivement. Dans un système d'évaluation continue, on les noterait une par une, en cours de trimestre, et le total donnerait la note finale. Mais que se passe-t-il dans le cas où l'élève développe les premières capacités à un degré satisfaisant pour son niveau, mais qu'il ne parvient jamais à jouer en public ? En évaluation continue, en supposant qu'on accorde 20 % à la capacité de jouer en public, l'élève obtiendrait 80 % et réussirait son cours haut la main. Dans une approche par compétences, il aurait un échec. Cela ne signifie pas qu'il n'a rien appris,

*La compétence
étant un tout intégré,
elle s'accorde mal
avec une notation
« partie par partie »,
en cours d'apprentissage*

non plus qu'il n'a pas bien appris des choses très importantes. La mention échec signifie qu'il n'a pas démontré sa capacité à « jouer de mémoire, en public, une pièce de niveau lauréat », qu'il n'a donc pas atteint le degré de compétence requis et qu'il ne peut pas « passer » parce qu'il lui manque « quelque chose » d'essentiel.

Mais une telle façon de procéder ne risque-t-elle pas, notamment, de faire augmenter considérablement le nombre d'échecs ? Certains enseignants en techniques du génie électrique dont le programme est basé sur les compétences arrivent, semble-t-il, à cette conclusion.

Chaque enseignant peut sûrement imaginer, pour ses cours, une situation analogue à l'exemple qu'on vient de voir et constater que compétences et évaluation continue, telle qu'on la pratique, constituent un couple mal assorti. Pour en arriver à une attestation significative des compétences, il faut probablement regarder du côté de ce que les américains appellent l'« *assessment* » qui, entre autres choses, accorde une très grande importance à l'évaluation formative. Mais alors, il suffit d'avoir une idée, même sommaire, de ce qu'est l'*assessment*, au collège Alverno par exemple⁶, pour entrevoir jusqu'à quel point nos croyances et nos pratiques en matière d'évaluation sont loin d'un tel système ; pour voir aussi jusqu'à quel point les élèves devraient modifier leurs attitudes face à l'évaluation des apprentissages.

Après le jugement, la décision

Il y a plus cependant que la seule difficulté d'attribuer des notes significatives ; l'approche par compétences jette un éclairage cru sur ce qu'on pourrait appeler le problème de la formation manquante.

Dans un cours

Lorsqu'un élève réussit un cours avec une note finale de 65 %, par exemple, on peut conclure qu'il y a formation manquante. Certains apprentissages n'ont pas été faits, ou du moins ont été plus ou moins bien faits. Présentement, on ne se préoccupe pas beaucoup de cette question. Si l'élève réussit son cours, même « sur les fesses », tout va. Tant mieux s'il réussit, par la suite, à acquérir les éléments d'apprentissage manquants, sinon tant pis.

Or l'approche par compétences, parce qu'elle amène à préciser les capacités nécessaires à l'exercice d'une compétence, nous oblige à porter une grande attention à ces capacités et l'évaluation, tant formative que sommative, permet d'identifier avec une certaine précision les manques dans la formation. C'est d'ailleurs cet aspect qui permet de procéder à une évaluation formative rigoureuse et systématique. Mais alors, que fait-on si, à la suite d'une évaluation sommative, on constate des manques sérieux, bien identifiés, dans l'apprentissage et que, comme dans l'exemple du cours de piano, on décerne une mention d'échec ? L'élève doit-il reprendre son cours au complet même s'il a atteint la majorité des objectifs, ou devra-t-il reprendre seulement une partie du cours, ou encore s'inscrire à une activité hors cours ? Et même si l'élève « passe » son cours, le problème reste le même.

Dans le cas où l'on décide de s'occuper de la formation manquante, et il devient moralement difficile de ne pas s'en occuper dans une approche par compétences, comment va-t-on « gérer » cette formation ? Qui va la donner, dans quel cadre, comment va-t-on former des groupes (si la chose est possible), quel sera le statut des élèves qui doivent compléter leur formation, comment va-t-on faire le calcul de la tâche des professeurs chargés de la formation manquante, etc. ? Une simulation permettrait sûrement de mettre en évidence tous les obstacles qui s'opposent à la poursuite de la formation au delà d'un cours.

Dans l'ensemble d'un programme

L'approche par compétences, jumelée à l'obligation de faire passer une épreuve synthèse de programme, nous oblige de plus à envisager le problème de la formation manquante pour un programme d'études.

L'épreuve synthèse, à laquelle on commence à se préparer lentement dans les collèges, devrait porter sur de grandes compétences que les élèves devraient avoir développées à travers l'ensemble des cours qu'ils ont suivis dans leur programme d'études. Imaginons, par exemple, que, pour le programme de sciences de la nature, on demande à l'élève d'appliquer la méthode expérimentale dans une recherche simple. Que fera-t-on des élèves qui ne peuvent démontrer qu'ils ont atteint le seuil minimal

L'approche par compétences jette un éclairage cru sur ce qu'on pourrait appeler le problème de la formation manquante

de compétence pour cet objectif ? Leur donnera-t-on leur DEC, même s'il leur manque une compétence jugée essentielle ? Ou, plus vraisemblablement, leur demandera-t-on de compléter leur formation ? Dans ce cas, devront-ils reprendre tous les cours où ils devaient faire des apprentissages portant sur la méthode expérimentale ? Ou bien leur offrira-t-on un cours sur la méthode expérimentale ? Si on allait dans ce sens, faudrait-il prévoir un cours spécifique pour chacun des grands objectifs du programme ? Et on se retrouverait de toute évidence avec les mêmes difficultés de « gestion » que pour la formation manquante dans un seul cours.

Les mêmes problèmes pourraient se retrouver dans tous les programmes ; en arts et lettres pour le finissant qui ne parviendrait pas à « rédiger un texte expressif », en génie mécanique pour celui qui n'arriverait jamais à « accomplir son travail de façon sécuritaire », etc.

S'en remettre aux autres

On pourrait évidemment éluder la question et refiler le problème aux autres. On compterait alors sur l'université et le milieu du travail pour compléter la formation. Mais, dans ce cas, il faudrait en premier lieu que le milieu du travail et l'université disposent d'une information appropriée (un bulletin descriptif faisant mention de la formation manquante ?) ; en second lieu, qu'ils soient prêts à offrir des activités de compléments de formation ; et, en troisième lieu, qu'ils aient les moyens de le faire (expertise et moyens financiers).

Outre qu'une telle prise en charge par le milieu du travail et par l'université soit assez peu probable, elle ne réglerait pas tout. Qui se chargerait, par exemple, de combler les lacunes d'apprentissage liées,


non pas au milieu du travail ou à l'université, mais à des situations de vie courante pour lesquelles le cégep devrait aussi offrir une formation ?

Conclusion

Ainsi donc, l'approche par compétences s'accorde mal avec les pratiques actuelles d'évaluation continue ; la comptabilité des notes, qui conduit à mesurer les apprentissages un à un, paraît inadéquate lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence, d'un tout intégré. De plus, l'approche par compétences nous oblige à considérer les mesures à mettre en œuvre à la suite de l'évaluation sommative, mesures auxquelles, présentement, nous portons très peu attention et dont la mise en application, dans le contexte actuel, constituerait un véritable casse-tête.

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas ici de mettre en cause l'approche par compétences. Pour ma part, j'y vois un moyen fort

intéressant de faire progresser les choses... entre autres par les questions qu'une telle approche nous amène à poser sur la signification même des notes ainsi que sur les moyens à prendre pour que les élèves complètent leur formation, à la suite d'un cours ou d'un programme d'études.

Il y a sûrement, dans le réseau, à l'heure actuelle, des gens qui réfléchissent à ces questions et certains ont possiblement déjà des éléments de solution. J'aimerais, et sans doute d'autres avec moi, savoir où ils en sont. C'est un appel à tous ! 

RÉFÉRENCES

1. LEGAULT, Bernard, « Plus qu'une révision de programme : une réforme en profondeur » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 35-39.
2. D'AMOUR, Cécile, « Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 28-34.

3. GOULET, Jean-Pierre, « Lucie, Claude et les autres... Sur la vague de l'évaluation continue » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 26.
4. Cité dans SAINT-ONGE, Michel, « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? Les pistes de développement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mai 1993, p. 13.
5. FORCIER, Paul, « Évaluation dites-vous ? Non, "assessment"... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36-39.
6. Voir LALIBERTÉ, Jacques, « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 38-42.

TRUCHAN, Leona, « Le programme éducatif du collège Alverno » dans *D'une liste de cours à des programmes d'études au collégial*, Acte du 9^e colloque annuel de l'AQPC, 1990, p. 75-80.