

## **Documents complémentaires**

## Document complémentaire 1

### Perceptions et attentes des élèves<sup>1</sup>

#### Résumé

Dans un premier temps, nous traitons de la façon dont les élèves vivent l'évaluation des apprentissages, puis nous abordons la question des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur la vie des élèves : dans le cadre de l'école (leur vision de l'école et de l'évaluation ainsi que leurs comportements d'étude) et pour ce qui s'ensuit (leurs aspirations, leur cheminement d'étude et de carrière). Finalement, nous considérons les attentes qu'ils expriment par rapport à l'évaluation, ce qui nous instruit sur leurs conceptions.

Pour préparer son avis au ministre de l'Éducation intitulé *Des conditions de réussite pour le collégial*, le Conseil supérieur de l'éducation a mené une consultation en milieu étudiant. Dans le cadre d'entrevues, le Conseil a rencontré des élèves de 19 collèges publics et de 4 établissements privés de toutes les régions, inscrits dans l'un ou l'autre des trois programmes préuniversitaires choisis et dans une douzaine de programmes techniques. Sous le thème "Les conditions de réussite liées au collège", on a notamment sollicité l'avis des élèves sur l'évaluation des apprentissages et sur la relation maître-élèves.

Le document que le CSE a élaboré à la suite de cette consultation constitue notre principale source en ce qui a trait aux perceptions et attentes des élèves (pour cette section et la section B.3 qui suit).

#### Les perceptions et les sentiments à l'égard de la pratique d'évaluation des apprentissages

Le CSE rapporte que les élèves ont fait valoir "des points de vue plutôt critiques" sur la façon dont est menée l'évaluation des apprentissages (CSE, 1995, p. 59).

Nous allons présenter, dans la section C.4, les pratiques que les élèves reprochent au personnel enseignant.

Notons pour l'instant que les élèves considèrent que certaines caractéristiques de l'évaluation pratiquée sont de nature à leur causer des **préjudices** sérieux. À cet égard, les élèves dénoncent "une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout, voire qui contrôle mal, causant ainsi d'importants préjudices aux élèves" (CSE, 1995, p. 59) ainsi que "la perte de sens de l'évaluation, celle-ci reposant trop sur la subjectivité de chacun [...] source de préjudices graves pour les étudiantes et les étudiants" (*ibid.*, p. 60). (voir aussi Wiggins, 1993)

---

<sup>1</sup> Tiré de Cécile D'Amour et Groupe de travail de Performa. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. [s. l.]. Fascicule I, *La problématique*, avril 1996, p. 11-17.

## Les impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur les élèves

*Impacts des modalités d'évaluation sur les conceptions, les attitudes, les comportements d'étude, la performance*

De nombreuses études tendent à démontrer que les modalités d'évaluation sommative (contenus, instruments, critères, exigences) ont des **impacts majeurs sur les stratégies d'apprentissage et les comportements d'étude** des élèves (*cf.* Howe et Ménard, 1993, p. 65-67; Roy, 1991, p. 121-125).

Les modalités d'évaluation ont également des **impacts sur les conceptions** que développent les élèves : elles sont en effet porteuses de messages — sur l'école, l'apprentissage, l'évaluation, etc. Lorsqu'il n'y a pas cohérence entre le message implicite véhiculé par les modalités et celui qui est annoncé par l'enseignant, ce dernier "se tire dans le pied", comme disent Howe et Ménard (1993, p. 66).

En fait, il semble bien que le message qui porte le plus, celui qui exerce la plus grande influence sur les conceptions des élèves, provienne des modalités d'évaluation. Et ce message est contre-productif s'il ne colle pas à ce vers quoi tendent, en principe, les efforts du personnel enseignant : un apprentissage en profondeur, durable et utile, qui change l'élève; un sérieux engagement des élèves dans leurs études et dans les activités d'évaluation des apprentissages.

Parmi les modalités d'évaluation et les attitudes des évaluateurs qui transmettent des **messages contre-productifs**, on peut nommer — et la liste n'est pas exhaustive :

— les pratiques d'évaluation sommative continue, du genre : nombreuses étapes juxtaposées d'évaluation sommative portant chacune sur des petites tranches de matière — sans parler des pratiques qui consistent à donner des points pour la présence aux cours, pratiques d'ailleurs dénoncées par les élèves (CSE, 1995, p. 59);

(Ces pratiques ont pour effet de banaliser l'évaluation sommative; avec de telles pratiques, les élèves peuvent se contenter d'apprentissages superficiels à court terme.)

— les propos ou comportements donnant l'impression que le but de l'activité scolaire est l'évaluation plus que l'apprentissage;

(Il semble en effet que l'élève qui conçoit que l'enseignante ou l'enseignant poursuit des buts d'évaluation veut tout simplement valider ses résultats d'apprentissage plutôt que de viser à développer ses connaissances, à accroître sa compréhension, à développer sa compétence [*cf.* Dweck, 1989, mentionné par Tardif, 1995, p. 187].)

— les prévisions de piètres résultats d'évaluation (faible moyenne ou forte proportion d'échecs) annoncées aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant;

(De telles attitudes peuvent, selon les élèves, les amener à "détester un contenu ou même l'expérience scolaire dans son ensemble" [CSE, 1995, p. 88].)

— les instruments d'évaluation ou les exigences de correction qui ne correspondent pas aux objectifs d'apprentissage, par exemple, "la pratique d'examens bourrés de colles' ou encore le fait de devoir s'imposer une approche conformiste, dénuée de sens critique, pour être en mesure d'obtenir de bonnes notes" (CSE, 1995, p. 59);

(L'effet démotivant de telles conditions d'évaluation a été signalé par les élèves.)

— la grande variation dans les conceptions et les modalités d'évaluation, voire des "approches contradictoires d'un enseignant à l'autre", une évaluation "reposant trop sur la subjectivité de chacun" (CSE, 1995, p. 59 et 60).

(Ces caractéristiques entraînent une "perte de sens de l'évaluation", ce qui est susceptible de provoquer une perte de motivation ou un sentiment d'incompréhension chez les élèves [*ibid.*, p. 60].)

Pour éviter de tels effets contre-productifs, il faut s'assurer que les modalités d'évaluation retenues transmettront un message cohérent avec les visées éducatives, ce qui suppose d'abord que soient établis clairement ces visées et les messages à transmettre aux élèves à cet égard. Dedic et Rosenfield (1994), professeurs de sciences dans un cégep, se sont intéressés à cette question et se sont prêtés à l'exercice avec des résultats intéressants.

### *Impacts des résultats de l'évaluation sur les aspirations ainsi que sur le cheminement d'étude et de carrière*

Un des messages lancés par les élèves dans le cadre de la consultation du CSE attire l'attention sur le **pouvoir des “notes”** et sur la **distinction à faire** entre, d'une part, l'évaluation des apprentissages au collégial et, d'autre part, la sélection à l'entrée dans les programmes universitaires.

“Considérant le pouvoir dont les notes sont porteuses, on est [les élèves sont] d'avis qu'il faut se donner les moyens de bien noter, de faire preuve d'équité en matière d'évaluation. On ajoute aussi, au regard de la sanction des études, que les 'collèges n'ont pas à s'occuper du contingentement universitaire au moment de l'évaluation', celle-ci devant porter essentiellement sur l'atteinte des objectifs visés.” (CSE, 1995, p. 60)

De par l'**utilisation que les universités ou les employeurs feront des notes**, celles-ci ont un impact sur le cheminement d'étude ou de carrière.

Elles peuvent également avoir un impact, à ce sujet, quant aux **aspirations** que l'élève entretient (ou n'entretient plus) à l'égard de telle discipline ou de tel champ d'activité. En effet, il ressort d'études sur le cheminement de carrière (notamment dans les domaines exigeant des mathématiques ou des sciences) que les élèves se ferment eux-mêmes des portes sur l'avenir parce qu'ils ont conclu, à la lumière de piètres résultats d'évaluation (pas nécessairement des échecs), qu'ils n'étaient “pas faits” pour telle discipline ou tel domaine d'activité.

Compte tenu de ces impacts — qui jouent de l'extérieur et de l'intérieur de l'élève —, on comprend bien qu'une évaluation qui “contrôle mal” cause “d'importants préjudices aux élèves” (CSE, 1995, p. 60).

### **Les attentes exprimées**

Dans les propos tenus au cours de la consultation du milieu étudiant menée par le CSE, on trouve des informations sur les conceptions et les attentes des élèves en ce qui a trait à la compétence et aux attitudes des enseignantes et des enseignants, à leurs interventions, à l'évaluation des apprentissages. Selon le CSE, il s'agit là, pour la plupart, d'**attentes justifiées**.

En matière d'évaluation des apprentissages, **les élèves souhaitent** “une évaluation qui aide à la compréhension de la matière, plutôt qu'une évaluation limitée au contrôle et à la sanction” (CSE, 1995, p. 86); ils précisent leurs attentes comme suit (*ibid.*, p. 59 et 60) :

- une évaluation qui note bien, qui soit équitable;
- une évaluation qui les renseigne sur leurs forces et sur leurs faiblesses;
- une évaluation qui permet l'intégration des différents savoirs;
- une évaluation qui fait cheminer, qui fait réellement partie de l'apprentissage, qui fait grandir;
- plutôt qu'une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout, voire qui contrôle mal.

Comme on pourra le constater à propos des pratiques d'évaluation dénoncées par les élèves (*cf.* section C.4), on remarque ici des **convergences** entre le point de vue des élèves et ce que nous apprend la littérature actuelle sur l'évaluation des apprentissages, notamment la grande importance de la fonction de soutien à l'apprentissage et des exigences élevées quant à la qualité de l'évaluation, principalement en matière de justesse et d'équité (*cf.* section C.2).

Les attentes et les conceptions exprimées au regard d'autres dimensions de la pratique enseignante complètent l'éclairage — l'évaluation des apprentissages ne pouvant, pas plus pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants, être détachée de l'ensemble de la pratique d'enseignement. Nous abordons, dans la section B.3 qui suit, les attentes touchant les attitudes des enseignants et la relation avec eux. Nous présentons par ailleurs, dans la section C.1 (p. 27 et 28), les attentes relatives aux interventions pédagogiques.

## Les dimensions relationnelles et affectives

### Résumé

D'abord, nous traitons de la relation maître-élèves sur le terrain de l'évaluation des apprentissages. Nous indiquons comment les élèves conçoivent cette relation et l'importance qu'ils lui accordent. Par la suite, nous signalons très rapidement des éléments à considérer sur trois terrains affectifs délicats où maître et élèves sont concernés, où ils se trouvent en vis-à-vis, où ils vivent des choses apparentées par certains côtés et opposées par d'autres : le terrain de la justice, celui de l'affirmation de soi, celui de la cohabitation du guide et du juge.

*Remarque* — Pour cette section comme pour la précédente, notre principale source d'information concernant les attentes et les perceptions des élèves du cégep est l'*Avis sur les conditions de réussite au collégial* que le CSE a élaboré après avoir consulté le milieu étudiant.

### La relation maître-élèves vue par les élèves

Sur ce sujet, il est intéressant de noter d'abord que la capacité des enseignantes et des enseignants d'entrer en relation avec leurs élèves est l'un des trois éléments sur lesquels les élèves se basent **pour jauger la compétence** des enseignants (CSE, 1995, p. 84).

On peut observer que la relation maître-élèves est au cœur des **préoccupations** des élèves. En effet, outre la compétence disciplinaire, trois des cinq grandes préoccupations des élèves au regard du personnel enseignant touchent cette relation : la disponibilité des enseignantes et des enseignants à des contacts personnalisés avec leurs élèves (*ibid.*, p. 84), un rapport maître-élèves caractérisé par le respect (*ibid.*, p. 85 et 86), une réciprocité maître-élèves dans la rigueur et l'exigence (*ibid.*, p. 86 et 87).

Sur le terrain de l'évaluation des apprentissages, ces qualités recherchées sont de première importance, puisque l'évaluation constitue un **acte de communication** (voir Hadji, 1990, qui se réfère à Watzlawick).

En ce qui a trait au **respect** dans les rapports maître-élèves, les élèves qui ont participé à la consultation menée par le CSE ont particulièrement

“souhaité la présence d’un complice plutôt que d’un juge, d’un guide plutôt que d’un patron, d’une personne qui contrôle plus son cours que ses étudiantes et ses étudiants, qui les traite comme des adultes et non comme des bébés, qui adopte une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante [...]” (CSE, 1995, p. 85).

En ce qui concerne **la rigueur et l’exigence**, les élèves apprécient les enseignantes et les enseignants qui en font preuve, mais ils veulent que cela joue dans les deux sens.

“Exiger oui, mais aux conditions suivantes : être aussi exigeants pour eux-mêmes; exiger pour le développement et non pour le contrôle; avec des limites et des pressions raisonnables; dans une vue d’ensemble des exigences imposées aux élèves; tout en formulant des consignes claires, en démontrant l’utilité, en garantissant un feed-back sur le résultat, et ce, dans un climat de confiance, de complicité, de négociation.” (CSE, 1995, p. 87)

En lien avec un autre objet de préoccupation des élèves — des démarches pédagogiques qui permettent la compréhension de la matière par le plus grand nombre —, on trouve encore des messages relatifs à la relation maître-élèves sur le terrain de l’évaluation des apprentissages.

En effet, les élèves ont,

“à maintes reprises, revendiqué non seulement le droit de faire des erreurs [...], mais aussi le droit d’en tirer profit, en particulier par une rétro-information substantielle et au bon moment sur les examens et sur les travaux.” (*ibid.*, p. 86)

De plus, les élèves valorisent

“les comportements de ces enseignantes et de ces enseignants qui savent exprimer à leurs élèves le sentiment 'qu’il ne faut pas lâcher', qui partagent avec eux et elles la fierté d’un examen réussi ou encore les progrès enregistrés, si minimes soient-ils.” (*ibid.*, p. 86)

Ils disent également apprécier l’ouverture des enseignantes et des enseignants à leurs questions, cette ouverture pouvant être “perçue comme une marque de respect de leur droit 'd’être considérés comme des personnes' en démarche d’apprentissage.” (*ibid.*, p. 86).

Ces divers propos touchent directement ou indirectement l’évaluation des apprentissages. On constate en effet que **les élèves souhaitent** :

- des enseignantes et des enseignants capables de rigueur, mais aussi exigeants envers eux-mêmes qu’envers leurs élèves;
- des enseignantes et des enseignants qui sont complices plus que juges;
- des enseignantes et des enseignants qui les traitent en adultes et non en bébés;
- un climat de confiance et de respect mutuel;
- des exigences raisonnables;

- des exigences liées au développement et non liées au contrôle;
- des consignes claires, dont le sens et l'utilité sont rendus manifestes;
- la reconnaissance de l'apprentissage comme une démarche, la reconnaissance du droit de faire des erreurs et d'en tirer profit;
- une rétroaction, substantielle et obtenue au bon moment, sur les travaux et sur les examens.

### Trois terrains affectifs délicats

La relation maître-élèves est empreinte d'affectivité. Sur le terrain de l'évaluation des apprentissages, les enjeux affectifs sont généralement encore plus importants qu'ils ne le sont dans les autres composantes de la relation. Il y a en effet **peu de démarches relationnelles plus délicates** que celles qui demandent de formuler ou de recevoir une critique.

Nous signalons ici trois "terrains" affectifs délicats où maître et élèves sont concernés, où ils se trouvent en vis-à-vis, où ils vivent des choses apparentées par certains côtés et opposées par d'autres — comme les deux faces d'une même médaille : le terrain de la justice, celui de l'affirmation de soi, celui de la cohabitation du guide et du juge.

Ce qui suit ne repose pas sur une recension d'écrits portant sur ces questions. Nous nous contentons de formuler certaines perceptions et de signaler quelques références, **dans le simple but d'attirer l'attention sur des questions que nous jugeons importantes.**

#### *La justice*

Les élèves s'attendent à ce que le processus d'évaluation des apprentissages leur réserve un traitement juste et équitable (CSE, 1995, p. 59).

Ce sont les enseignantes et les enseignants qui ont la responsabilité du processus et qui, donc, doivent assurer que l'opération rend justice aux élèves. Il s'agit là d'une lourde responsabilité qui peut tourner au casse-tête (*cf.* Howe et Ménard, 1993, p. 62). Une bonne part de la difficulté réside dans l'exercice du jugement : comment poser un jugement valable, avec la part de subjectivité que cela comporte nécessairement, tout en assurant un traitement juste et équitable aux élèves?

#### *L'affirmation de soi*

Dans une démarche d'apprentissage, l'élève voit souvent son estime de soi ébranlée. À peine parvient-il à une certaine maîtrise d'un concept, d'un principe, d'une théorie, d'une méthode, à peine développe-t-il une certaine confiance, ressent-il une certaine fierté qu'il doit s'attaquer à un nouvel objet d'apprentissage ou à une tâche plus complexe dont l'apprentissage comporte des erreurs et des errances souvent porteuses de craintes et de doutes quant à sa capacité d'apprendre et de réussir.

Les élèves souhaitent que se manifestent chez leurs enseignantes et leurs enseignants plusieurs attitudes liées à cet état de fait : ils souhaitent bénéficier de la part de l'enseignante ou de l'enseignant d'"une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante" (CSE, 1995, p. 85); ils désirent que leur soit reconnu le droit de faire des erreurs et d'être éclairés sur celles-ci par une rétroaction (*ibid.*, p. 86); ils souhaitent des enseignants capables de partager avec eux la fierté du progrès réalisé (*ibid.*).

L'évaluation formative est un lieu où devraient se vivre de telles complicités entre élèves et enseignants.

L'évaluation des apprentissages est aussi un lieu où s'affirme l'enseignante ou l'enseignant : c'est elle ou lui qui exerce le jugement, qui rend *son* jugement, et il s'agit là d'une forme de pouvoir. La formulation du jugement d'évaluation renvoie donc l'enseignante ou l'enseignant à sa conception de l'exercice de l'autorité et du pouvoir (*cf.* Morissette, 1993).

### *La conciliation du rôle de guide et du rôle de juge*

Dans l'enseignement collégial, mis à part le cas des examens ministériels uniformes, l'évaluation des apprentissages est presque toujours menée exclusivement par les enseignantes et les enseignants qui ont guidé l'apprentissage des élèves. Le guide et le juge cohabitent donc généralement en une seule et même personne.

Il s'agit là d'une situation qui comporte des avantages, mais qui entraîne également des difficultés. Contentons-nous d'en mentionner deux :

- Comment l'élève peut-il se sentir suffisamment en confiance pour faire part de ses difficultés à l'enseignante ou l'enseignant sans craindre que les révélations faites en cours d'apprentissage viennent biaiser l'exercice du jugement d'évaluation sommative?
- Comment l'enseignante ou l'enseignant peut-il arriver à être à la fois assez proche de l'élève, assez complice pour soutenir celui-ci dans son apprentissage (le soutenir non seulement sur le plan cognitif mais aussi sur le plan affectif) et suffisamment "distant" pour porter un regard lucide sur ses apprentissages? (*cf.* Mc Donald, 1993 et Wiggins, 1993).

## Document complémentaire 2

### D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages

#### Notes de lecture de :

**Jacques Laliberté**, membre du Groupe de recherche-action PERFORMA, Université de Sherbrooke, *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995.

Aux États-Unis, les limites inhérentes à l'utilisation, fort répandue, des tests standardisés ont amené des spécialistes et des éducateurs à chercher d'autres façons d'évaluer<sup>2</sup> les apprentissages des élèves. À cela s'ajoutent l'influence grandissante d'une conception cognitive et constructiviste de l'apprentissage de même que celle qui découle d'une orientation du curriculum dans le sens de l'éducation basée sur le développement de compétences (*Competence-based education*) ou, en termes plus larges, l'éducation basée sur les résultats recherchés (*Outcome-based education*). Tout cela a eu des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages chez nos voisins du Sud.

En février 1991, dans un article intitulé « "Évaluation" dites-vous? Non, "assessment"... » et publié dans *Pédagogie collégiale* (vol. 4, n° 3, p. 36-39), Paul Forcier analysait les caractéristiques essentielles d'un renouveau des pratiques d'évaluation des apprentissages aux États-Unis. Cet article conserve toute sa pertinence et il est d'une actualité encore plus vive, puisque ce qui apparaissait alors comme une tendance naissante a, depuis ce temps, pris de l'ampleur.

Notons, au passage, que dans la documentation américaine subsiste un problème de terminologie, puisque, dans plusieurs écrits, le terme *assessment* a une acception générique et désigne pratiquement toute forme d'évaluation, tandis que, dans d'autres textes, leurs auteurs l'emploient pour faire référence à ces « nouvelles » façons d'évaluer les apprentissages des élèves dont il vient d'être question.

Sous-jacentes à ces formes nouvelles se retrouvent les préoccupations suivantes évaluer ce que les élèves sont capables de faire avec leur savoir, leurs habiletés et leurs capacités, leurs attitudes et dispositions (souci d'intégration et de transfert des apprentissages); évaluer leur capacité de faire la démonstration de leur maîtrise d'une compétence, leur capacité de résoudre un problème difficile ou de réaliser une tâche complexe; évaluer leurs capacités supérieures de pensée; évaluer leur degré d'atteinte de standards précis et publics; rapprocher l'évaluation du monde réel par la contextualisation des épreuves, des tâches ou des problèmes servant à l'évaluation.

Les trois notices descriptives présentées ici portent sur des articles et un ouvrage, récemment publiés aux États-Unis, qui s'inscrivent dans ce mouvement de recherche de nouvelles formes d'évaluation et qui pourraient sans aucun doute inspirer notre réflexion et notre action, à un moment où, dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, on s'interroge sur des nouvelles façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages.

Catherine TAYLOR. (« Assessment for Measurement or Standards: The Peril and Promise of Large-Scale Assessment Reform », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 2, été 1994, p. 231-262.

---

<sup>2</sup> Dans la documentation américaine, on emploie l'expression « *alternative assessment* » pour désigner des pratiques qui ne sont pas forcément inédites, mais qui apparaissent nouvelles au regard des pratiques conventionnelles, très largement répandues. C'est dans ce sens que je parle de « nouvelles façons d'évaluer ».

Sous un titre un peu rébarbatif et qui semble annoncer un propos d'allure très technique, Catherine Taylor, dans cet article très récent, nous convie à une réflexion en profondeur sur les finalités de l'évaluation des apprentissages et, en dernière analyse, sur la philosophie de l'éducation qui sous-tend les pratiques d'évaluation auxquelles on a recours dans les établissements scolaires ou à l'échelle de tout un système d'enseignement. Vers la fin de son texte, elle formule clairement l'enjeu fondamental en ces termes : « Allons-nous continuer de créer des instruments qui sont conçus pour classer et comparer les élèves, ou voulons-nous des systèmes d'évaluation qui nous permettent de savoir si les élèves atteignent des cibles d'apprentissage complexes? » (p. 254) Et un peu plus loin, elle ajoute : « Nous devons commencer à croire que *la plupart des* élèves sont tout à fait capables d'apprendre et de réussir, que les différences considérables [*dramatic differences*] que nous observons dans les performances étudiantes sont la résultante de conditions qui n'ont aucun rapport avec la capacité d'apprendre des élèves. » (p. 255) Conditions et différences dont il faut bien tenir compte cependant...

Dans l'expression de cette conviction, on peut voir une autre façon de mettre de l'avant le postulat d'éducabilité proposé par Meirieu, notamment comme moteur de l'activité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant et qui exige, comme une espèce de corollaire naturel, la conception et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, si l'on veut vraiment tenir compte de l'hétérogénéité des groupes-classe.

Mais, ne nous y trompons pas, l'article de Taylor, du début à la fin, a bien pour objet l'évaluation des apprentissages et porte essentiellement sur des considérations d'ordre méthodologique d'une grande portée : les exigences relatives à la validité et à la fidélité dans la conception des instruments et l'interprétation des résultats; le choix et l'utilisation des critères et des standards; la nature et les connotations du jugement professionnel à exercer.

Taylor part du constat qu'aux États-Unis les éducateurs et les législateurs sont à la recherche de systèmes d'évaluation (*assessment*) qui vont requérir des élèves qu'ils s'engagent dans la résolution de problèmes et dans des tâches complexes exigeant le recours à des capacités supérieures de pensée plutôt que de faire simplement la démonstration d'un savoir cloisonné (*discrete knowledge*)<sup>3</sup> et de l'habileté à appliquer ce savoir (p. 232). Parmi les méthodes, moyens et modalités d'évaluation qui sont de plus en plus utilisés ou recherchés, on note l'évaluation *authentique*, l'évaluation de *performances* et les évaluations à l'aide du *portfolio*.

Selon l'auteure, il faut prendre conscience que, dans le cas des entreprises d'évaluation sur une large échelle, les éducateurs et les législateurs demandent que l'on conçoive des épreuves ou des instruments qui vont servir deux finalités incompatibles :

- a) déterminer si les élèves maîtrisent les standards ou les performances désirés ou du moins progressent en ce sens;
- b) fournir des évaluations relatives (*relative measurements*) des élèves, des écoles, des districts scolaires ou des États par rapport à des échelles de rendement (p. 232). À ce sujet, Taylor craint que le fait d'appliquer au développement d'évaluations de la performance un modèle fondé sur la mesure, et ce, sur une large échelle, n'en vienne ultimement à saper les efforts qu'on fait sur le plan national pour améliorer la qualité de l'éducation de tous les élèves (p. 233).

---

<sup>3</sup> J'ai eu beaucoup de difficulté à traduire cette expression. S'agit-il d'un savoir restreint, circonscrit, limité, ou d'un savoir cloisonné dans le sens qu'il serait considéré comme un en-soi, qui n'est pas mis en relation avec autre chose, qui n'est pas mobilisé dans le cadre d'une tâche complexe?

Dans son article, Taylor compare les caractéristiques essentielles, les visées profondes, les conséquences pratiques et pédagogiques de deux modèles d'évaluation des apprentissages : le *modèle fondé sur la mesure* (qui est le modèle dominant aux États-Unis depuis une soixantaine d'années) et le *modèle fondé sur des standards* (actuellement en forte émergence chez nos voisins du Sud).

Dans le premier modèle, on est à la recherche des différences observables chez les personnes. On postule qu'on peut situer l'individu, pour une caractéristique ou un trait donné, par rapport à une courbe de distribution « normale », cette fameuse courbe qui a donné lieu à l'établissement de procédures psychométriques servant à établir la fiabilité des tests, à assurer la rigueur et la validité de l'interprétation des résultats, etc. (p. 236-242). Dans le *modèle fondé sur la mesure*, c'est la différenciation et le classement des individus qui priment sur la détermination d'attentes précises à l'égard des élèves. « L'excellence, écrit Taylor (p. 242), est déterminée par le fait que quelqu'un a une note supérieure à tous les autres qui ont passé le même examen », le même test ou la même épreuve, pourrait-on ajouter.

Quant au *modèle fondé sur des standards*, il repose sur quatre postulats :

- nous pouvons déterminer des standards publics et travailler à les atteindre;
- la plupart des élèves peuvent assimiler et réaliser les standards;
- des performances et des démonstrations très différentes de la part des élèves peuvent refléter les mêmes standards;
- les éducateurs peuvent être formés à assimiler les standards et à devenir des juges fiables et constants de diverses performances étudiantes (p. 243).

On voit combien ces deux modèles sont profondément différents l'un de l'autre. Et l'auteure, tout en rappelant et en soulignant les limites du testing traditionnel, ne fait pas mystère des défis qu'ont à relever les théoriciens et les praticiens d'une évaluation basée sur la performance : assurer la fiabilité et la fidélité d'un pareil type d'évaluation; déterminer les performances essentielles dans des disciplines données; établir des standards et des critères relatifs à ces performances; obtenir des exemples de performances reflétant ces standards et ces critères ; communiquer le tout au public; ... (p. 247-253). Ce qui entraîne plusieurs conséquences et exigences sur le plan pédagogique (p. 254-259).

On peut, me semble-t-il, tirer une double leçon des propos de Taylor :

- d'une part, le type d'évaluation qu'on préconise et qu'on utilise doit être en harmonie avec les visées éducatives qu'on poursuit;
- d'autre part, une évaluation basée sur la performance, pour donner des fruits et être crédible, ne doit pas simplement avoir un caractère d'authenticité par rapport au monde réel et par rapport à ce qui est fondamental dans une discipline; elle doit également être finalisée par des critères et des standards exigeants et intervenir dans un environnement éducatif où l'on a tout mis en œuvre pour aider les élèves à atteindre ces standards, à respecter ces critères, à travers des productions ou des démonstrations, variables d'un élève à l'autre, mais toutes adéquates.

Rien donc qui ressemble à un automatisme, ou à un nivellement par le bas...

Jean (Ed.) MacGregor. Student Self-Evaluation: Fostering Reflective Learning, *New Directions for Teaching and Learning*, n° 56, hiver 1993, 123 p.

Plusieurs commentateurs ont souligné que, par une utilisation judicieuse des critères et des standards, l'approche par compétences pourrait avoir pour effet de contribuer au développement, chez les élèves, de la capacité d'autoévaluer, avec rigueur et précision et sans complaisance, leurs apprentissages et leurs comportements. Celles et ceux que cette thématique de l'autoévaluation intéresse liront avec grand profit ce numéro que le périodique *New Directions for Teaching and Learning* consacre à la question. Non seulement y trouveront-ils des éléments de justification de cette pratique pédagogique ainsi que des possibles modalités d'application, mais également une évocation des retombées qu'elle peut avoir pour les élèves, les enseignantes et les enseignants. Tout le numéro est à lire. En plus de la notice préliminaire, il rassemble sept textes d'auteurs différents. Chaque contribution mériterait d'être commentée. Je me contenterai ici de donner du relief à quelques facettes seulement de ce recueil de textes.

Pour Edith Kusnic et Mary Lou Finley, « l'expression autoévaluation étudiante (*student self-evaluation*) renvoie tout à la fois à une production écrite, qui peut prendre une diversité de formes, et au processus conduisant à de telles productions par les élèves. En tant que processus, l'exercice de s'autoévaluer demande aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont appris et d'écrire sur le sujet. L'autoévaluation étudiante, comme processus, est un puissant outil d'apprentissage. En tant que productions, les autoévaluations étudiantes décrivent et analysent l'apprentissage des élèves pour eux et pour nous » (p. 8).

Deux caractéristiques fondamentales ressortent avec force dans cette citation : l'importance de l'écriture dans l'autoévaluation étudiante et le rapport que celle-ci entretient avec la qualité de l'apprentissage des élèves. À travers tout le numéro, on retrouve exprimée, sous diverses formes, cette double articulation.

Dans leur article (p. 5-14), Kusnic et Finley indiquent ou nous permettent d'inférer quelques-unes des retombées positives que peuvent avoir des exercices ou des tâches amenant les élèves à rédiger des autoévaluations de leurs apprentissages. Cela peut :

- aider les élèves à utiliser leur savoir;
- aider les élèves à développer des capacités de réflexion sur soi (*self-reflection*) et à établir des relations actives et signifiantes avec la matière qu'ils étudient;
- amener les élèves à renforcer leurs capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation; à trouver du sens à ce qu'ils ont appris et à explorer la relation que ce nouveau savoir entretient avec leurs connaissances et leurs idées antérieures; à devenir plus conscients de leurs valeurs et des façons dont se forment leurs valeurs; à approfondir ce qu'ils ont appris et à établir des liens entre eux et le contenu de leurs études; à développer les capacités, la compétence et l'assurance requises pour un apprentissage efficace tout au long de leur vie;
- apporter une nouvelle forme de rétroaction aux élèves sur leur apprentissage et fournir des données utiles pour une évaluation des résultats de l'éducation et de l'enseignement;
- amener les élèves à se mettre au centre et aux commandes de leur expérience d'apprentissage (voir p. 5 à 9 tout particulièrement).

De son côté, Carl J. Waluconis (p. 15-33) décrit différents contextes pour des autoévaluations étudiantes. On peut concevoir des exercices d'autoévaluation :

- centrés sur une brève période;
- portant sur un travail qui s'étale sur plusieurs semaines;
- portant sur tout un cours;
- ayant pour objet plus d'un cours.

L'auteur parseme son article d'extraits de textes rédigés par des étudiantes et des étudiants.

Pour terminer cette trop rapide présentation, je voudrais attirer l'attention sur l'annexe (p. 101-117) dans laquelle on retrouve :

- des exemples de tâches, de conseils et de directives concernant des exercices d'autoévaluation par les étudiantes et les étudiants;
- des exemples d'essais d'autoévaluations étudiantes d'une certaine ampleur;
- une liste de ressources additionnelles des ouvrages à caractère théorique touchant le développement des étudiants et la valeur de la réflexion sur soi; des approches pratiques et des études se rapportant spécifiquement à l'autoévaluation étudiante.

Il faut noter que la totalité des exemples précis qui sont fournis dans cette annexe sont de niveau postsecondaire, la plupart sinon tous se référant vraisemblablement à des études du premier cycle universitaire.

Grant P. Wiggins. *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 1993, XX et 316 p.

À quelqu'un qui me demanderait : « Dans la documentation américaine que tu as lue récemment, y a-t-il un livre que tu me recommanderais pour ce qu'il pourrait m'apporter touchant l'évaluation des apprentissages des élèves dans une approche par compétences? », je répondrais sans hésiter : « L'ouvrage de Grant P. Wiggins, *Assessing Student Performance...* ». J'estime, en effet, que ce livre peut, de bien des manières, nous aider à approfondir notre compréhension de ce que des spécialistes américains appellent l'*assessment* lorsqu'ils veulent faire référence à de nouvelles tendances dans les façons de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages des élèves. De plus, *Assessing Student Performance...* peut être une source d'inspiration extrêmement riche pour la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, et pour celle des conseillères et des conseillers pédagogiques qui travaillent avec eux.

Il n'est pas aisé de rendre justice ici au contenu de cet ouvrage. Tout de même, pour en donner un aperçu aussi concret que possible, j'ai choisi d'attirer l'attention sur un certain nombre de thèmes traités par Wiggins et dont chaque lecteur, selon ses centres d'intérêt, ses préoccupations et ses convictions, peut tirer profit.

1. On y trouve une critique du testing traditionnel largement répandu aux États-Unis. Les tests standardisés ne sont pas sans mérites, mais ils comportent plusieurs limites : un accent abusif sur la simple connaissance de faits; une simplification et une décontextualisation des tâches afin d'assurer plus de précision à la notation; une conception fixiste de l'intelligence se traduisant par des pratiques évaluatives où le classement des élèves les uns par rapport aux autres apparaît plus important que la qualification d'une performance en regard de standards clairement identifiés; ... (voir les chapitres 1, 3, 4 et 5 principalement).
2. On y fait la promotion d'une conception large et exigeante de l'*assessment* défini comme « une analyse complète d'une performance, analyse personnelle, basée sur le jugement et comportant plusieurs facettes. » Comme l'écrivait, il y a une trentaine d'années, Lee Cronbach, professeur à l'Université Stanford et doyen des psychométriciens américains : « l'*assessment* nécessite l'utilisation d'une variété de techniques, repose principalement sur des observations (de la performance) et exige l'intégration d'une information diversifiée dans un jugement synthèse [*summary judgment*]. » (p. 13)

3. Dans une perspective d'*assessment*, le professeur devient l'allié de l'élève davantage qu'un juge (p. 14). Wiggins soutient que « de judicieux *assessments* ne diffèrent pas des tests simplement parce qu'ils sont plus complexes. Les questions relatives aux droits et aux responsabilités sont cruciales : dans un *assessment* adéquat, nous faisons passer les droits des élèves en premier » (p. 22). De quelle nature sont ces droits? Wiggins nous en donne une idée à l'aide de deux documents : le premier est un ensemble de principes adoptés par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande et qui visent à mettre l'*assessment* au service d'un meilleur apprentissage (p. 26 et 27); le second est une Déclaration des droits des élèves en matière d'*assessment* que Wiggins lui-même a rédigée (p. 28), mais dont il a le regret de dire qu'elle a été mal reçue par plusieurs enseignants à qui il l'a présentée dans des ateliers...
4. Lorsqu'on veut évaluer le progrès intellectuel des élèves, on est en butte à huit dilemmes que Wiggins décrit sommairement (p. 37-45). Par exemple :
  - nous devons nous préoccuper de ce que les élèves savent, mais nous devons aussi nous préoccuper d'évaluer si ce qu'ils savent a de la signification pour eux;
  - nous devons établir un équilibre entre une évaluation de la maîtrise que les élèves ont des idées et des productions d'autrui et une évaluation de leur maîtrise de leurs propres idées et productions.
5. Wiggins dégage neuf postulats à respecter, si l'on veut mettre en place un système d'*assessment* sérieux; parmi ceux-ci :
  - un système d'évaluation authentique doit reposer sur des critères et des standards connus, clairs, publics et non arbitraires;
  - on évalue mieux le degré de compréhension des élèves en donnant suite aux questions qu'ils posent qu'en se limitant à une notation de leurs réponses;
  - on devrait évaluer l'honnêteté intellectuelle des élèves et d'autres dispositions d'esprit; au-delà des cas de tricherie, on devrait aussi prendre en considération la capacité des élèves d'admettre leur ignorance ou d'exprimer leur perplexité concernant une question ou un problème.
6. Soucieux que l'évaluation ait un effet positif sur la motivation des élèves à apprendre, Wiggins y va de quelques recommandations en ce sens, notamment les deux suivantes :
  - évaluez le progrès et les réalisations des élèves ; pour cela, que votre notation soit basée sur des modèles d'une performance exemplaire vers laquelle les élèves tendent à travers des cheminements différents (p. 171 et 172);
  - concevez un système d'évaluation en vertu duquel les proportions de ce qui compte dans la notation peuvent varier : au début, on peut accorder une pondération plus forte à l'effort et au progrès, mais en faisant porter l'accent, par la suite et de plus en plus, sur le rendement et la réalisation (p. 172 et 173).
7. L'auteur accorde une grande importance à la rétroaction qu'on peut donner aux élèves. Il compare les caractéristiques respectives d'une rétroaction efficace et d'une rétroaction inefficace (p. 198 et 199). Il avait auparavant rappelé à quelles exigences doit satisfaire tout système d'information conçu pour donner le maximum de support à la performance. Ces exigences, au nombre de huit, ont été proposées par T. F. Gilbert dans son ouvrage intitulé *Human Competence* (New York, McGraw Hill, 1978, p. 178 et 179). Elles sont présentées sous la forme de huit étapes allant de l'identification des

réalisations attendues (n° 1) à l'identification d'actions visant à apporter un correctif spécifique à des aspects d'une piètre performance (n° 8) en passant par la description de la manière dont la performance sera évaluée et des raisons pour lesquelles on procédera ainsi (n° 3) et l'identification de personnes dont les performances sont exemplaires de même que l'identification de ressources disponibles dont on peut se servir pour devenir comme ces personnes exemplaires dans leurs performances (n° 5).

8. Dernier élément que je soulignerai : l'ouvrage est intéressant et utile par les exemples et les outils qu'il renferme :

- des exemples de tâches complexes;
- une liste de critères formulés par Lauren Resnick et qu'on peut associer aux formes supérieures de la pensée (higher order thinking, p. 215);
- une liste de critères pour juger de l'authenticité de tests ou d'épreuves visant à évaluer le rendement intellectuel des élèves (p. 239 et 240);
- une liste de standards de performance (p. 286-288).

Quand on termine la lecture de cet ouvrage, on ne s'étonne pas du fait que Grant Wiggins ait écrit un article, à large diffusion, intitulé : « Creating Tests Worth Taking » (*Educational Leadership*, vol. 49, n° 8, mai 1992, p. 26-33), et qu'il soit considéré comme une figure de proue au sein du mouvement faisant la promotion d'une évaluation dite « authentique ».

Source : *Le Relais. Journal pédagogique de l'Assemblée générale*, Performa collégial, Université de Sherbrooke, vol. 4, n° 1, janvier 1995, p. 37-49.

## Document complémentaire 3

### Principes de l'évaluation en formation par compétences (FPC) en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)

#### Principes de l'évaluation en FPC en lien avec les principes de la FPC<sup>4</sup>

Les sections précédentes nous ont permis d'analyser certains aspects de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative (sommative). Dans cette section, je vous présente un tableau synthèse résumant un certain nombre de principes pour l'évaluation en FPC. Certains principes se rapportent spécifiquement à l'évaluation formative, d'autres à l'évaluation certificative, et quelques-uns sont généralisables aux deux types d'évaluation. Les principes sont présentés de façon à faire le lien entre les principes d'évaluation en FPC et les principes de la FPC qui ont été expliqués au chapitre 6. Vous noterez, dans le tableau, que les derniers principes d'évaluation ne sont pas mis en parallèle avec les principes de la FPC, car ils sont d'ordre général.

<b>Cohérence</b>	<p>On ne peut dissocier l'évaluation de l'apprentissage. L'évaluation, tout comme l'enseignement, est un soutien à l'apprentissage.</p> <p>On devrait pouvoir observer une similitude entre les tâches intégratives servant à l'apprentissage et celles utilisées pour l'évaluation formative en phase de préparation en fin de cycle et l'évaluation certificative en fin de cycle également.</p>
<b>Globalité</b> <b>Application</b> <b>Globalité</b> <b>Intégration</b> <b>Globalité</b>	<p>L'évaluation d'une compétence se fait par des tâches intégratives qui sollicitent l'agencement de toutes les composantes (capacités) de la compétence concernée.</p> <p>Pour évaluer l'intégration d'une compétence, on devrait utiliser les critères d'évaluation de la compétence mentionnés dans le devis de la compétence.</p> <p>Contrairement à une idée trop souvent véhiculée, en FPC on doit vivre des évaluations avec un degré de subjectivité plus grand qu'avec les évaluations purement objectives comme des évaluations à réponses choisies (ex. : choix multiples) ou à réponses courtes. Cela s'explique du fait que les tâches intégratives d'évaluation sont plus englobantes. Le fait de vivre des évaluations plus subjectives suscitera du stress à l'occasion, et ce, autant pour l'enseignant ou l'enseignante que pour l'élève. Les acteurs en éducation auront donc des ajustements à faire en fonction de ces nouvelles formes d'évaluation.</p>

<sup>4</sup> Tiré de : François Lasnier. *Réussir la formation par compétences*, Guérin, 2000, p. 229-232.

<b>Construction</b>	<p>On ne peut dissocier évaluation formative en cours d'apprentissage et évaluation certificative de fin de cycle. Il doit y avoir un <i>continuum</i>. L'évaluation formative, bien qu'elle porte souvent sur des parties de la compétence (phase d'élaboration), doit aussi comprendre des évaluations formatives formelles portant sur l'intégration des composantes de la compétence (phases d'intégration).</p> <p>En évaluation formative, on devrait évaluer une composante ou une compétence en se basant sur plus d'un seul critère. Le jugement porté sur le développement de la compétence se fait au moment de l'application des critères d'évaluation de la compétence. Le jugement porté sur le développement des composantes de la compétence (capacités) se fait au moyen des critères d'évaluation de la composante issus des manifestations liées à chaque composante de la compétence. On devrait aussi évaluer les stratégies d'apprentissage associées à une composante ou à une compétence.</p> <p>En FPC, afin de respecter l'esprit de l'évaluation formative, l'apprenant ou l'apprenante doit être informé clairement des critères d'évaluation, et ce, avant l'évaluation, de sorte qu'il ou elle puisse se préparer à la réalisation de la tâche d'évaluation ou de la tâche d'apprentissage. Idéalement, pour les évaluations formelles, l'apprenant ou l'apprenante doit avoir en main la grille d'évaluation descriptive qui sera utilisée pour l'évaluation certificative en fin de cycle ou toute autre grille pour l'évaluation formative.</p>
<b>Signifiante</b>	<p>L'évaluation d'une compétence se fait en plaçant l'élève dans des conditions conformes au contexte de réalisation et en lui demandant de réaliser des tâches significatives.</p> <p>L'élève doit se sentir responsable de son évaluation, il ou elle doit s'impliquer dans des activités d'autoévaluation.</p>
<b>Alternance</b>	<p>En tant qu'évaluateur ou évaluatrice, on porte un jugement sur le degré de développement des composantes d'une compétence et sur la compétence considérée comme un tout.</p> <p>Bien que l'évaluation doive être globale, en évaluation formative, toutes les composantes d'une compétence doivent être évaluées, mais par des tâches intégratives afin d'en favoriser l'intégration, ce qui n'exclut pas, à l'occasion, de réaliser des évaluations à partir d'activités d'apprentissage, portant sur une seule composante, afin de corriger des erreurs ou de perfectionner son utilisation.</p>
<b>Intégration</b>	<p>L'évaluation en FPC nécessite qu'on mette principalement l'accent sur l'évaluation de la compétence et des composantes de la compétence, et non sur les connaissances déclaratives utilisées pour activer la compétence. Ces connaissances seront généralement évaluées indirectement, car elles sont intégrées aux composantes (une compétence ne s'exerce pas à vide, c'est-à-dire qu'elle est contextualisée en étant associée à une famille de situations et à un ensemble de connaissances liées à un contenu disciplinaire donné). Ainsi, l'évaluateur ou l'évaluatrice ne cherche pas simplement à savoir si l'élève s'est approprié une connaissance déclarative, mais s'il ou si elle sait appliquer cette connaissance. (Ce principe n'exclut pas la possibilité d'évaluer du contenu disciplinaire à l'occasion, en évaluation formative.)</p> <p>En FPC, la complexité de l'évaluation vient du fait qu'on doit évaluer une situation complexe, liée à la compétence et qui regroupe plusieurs composantes pouvant être d'ordre intellectuel, affectif, social et quelquefois psychomoteur. Toutefois, l'utilisation de critères précis, accompagnés de grilles adéquates, facilite grandement cette tâche.</p> <p>Le principal danger consiste à évaluer une série de critères sans tenir compte de l'aspect intégrateur des composantes d'une compétence (solution possible : tenir compte du processus et du produit, et ajouter un critère portant sur l'intégration). Évaluer l'acquisition d'une compétence par une tâche intégratrice ne consiste donc pas à bâtir un examen qui porte sur tout le contenu disciplinaire (ce serait revenir aux années 40), mais plutôt qui permet de vérifier l'intégration des composantes d'une compétence. Ce principe nécessite donc un choix de contenu disciplinaire pour élaborer la tâche intégratrice.</p>

<b>Distinction</b>	L'évaluation en FPC devrait porter sur le processus (comment l'évalué exécute la tâche en recourant aux composantes de la compétence) et sur le produit (résultat qualitatif de la tâche). Ainsi, on devrait retrouver des critères d'évaluation permettant de porter un jugement sur ces deux aspects de l'évaluation.
<b>Itération</b>	Une compétence doit être évaluée plusieurs fois afin de permettre à l'élève de corriger ses erreurs et de garantir une stabilité par rapport à son acquisition.
<b>Remarques générales</b>	La formation par compétences commande une évaluation critériée, c'est-à-dire qui se fait au moyen de critères précisant les résultats attendus. On doit remarquer que l'évaluation critériée n'est pas en opposition bipolaire avec une évaluation normative, si ce n'est par les principes sous-jacents à chacune. Ainsi, une évaluation critériée pourrait très bien être transposée en évaluation normative si on l'associe à une échelle numérique correspondant aux différents échelons de la grille critériée. En fait, ce qui distingue ces deux types d'évaluation, c'est beaucoup plus l'intention de l'évaluateur que la technique utilisée pour élaborer les instruments de mesure. En évaluation critériée, on veut que l'apprenant ou l'apprenante puisse comparer son degré de maîtrise d'une compétence avec la description de différents niveaux d'un critère précis, c'est-à-dire d'un résultat attendu. Ces critères constituent une référence pour l'apprenant ou l'apprenante par rapport à ce qu'il ou elle doit maîtriser et ce qu'il ou elle doit améliorer, tandis qu'avec une évaluation normative, quelle que soit la technique de mesure, on veut pouvoir discriminer les évalués en les étalant du plus fort au plus faible, ou par intervalles. Dans ce cas, l'évalué interprète ses résultats en fonction de normes (tableau de normes, généralement élaboré au moyen de rangs centiles) qui le comparent aux autres évalués et non à ce qu'il ou elle doit maîtriser. L'interprétation du résultat d'un élève en le comparant à la moyenne de la classe constitue aussi un bon exemple d'évaluation normative. L'évaluation normative n'est pas dans l'esprit de la FPC.
<b>Remarques générales (suite)</b>	<p>Les critères d'évaluation de la compétence, qui serviront à l'évaluation certificative et à certaines évaluations formatives formelles, sont plus ou moins dérivés des critères d'évaluation en lien avec les composantes qui sont issus des manifestations. Les critères d'évaluation de la compétence sont plus globaux que les critères d'évaluation des composantes. Ils proviennent d'une sélection ou d'un regroupement des critères d'évaluation des composantes. Ils peuvent aussi être créés pour permettre un jugement global sur le degré d'acquisition de la compétence. On notera qu'il est difficile d'opérationnaliser plus de 7 critères (<math>\pm 2</math>), sauf si l'évaluateur ou l'évaluatrice peut procéder à plusieurs observations successives, comme dans le cas de tâches interactives ou de stages. Si la tâche est évaluée par une observation directe (en temps réel), il est difficile d'observer efficacement plus de 5 critères à la fois (et ce, même si le nombre de sujets à observer est très petit).</p> <p>Comme l'apprentissage est progressif (on apprend par couches successives), l'évaluation d'une compétence ne devrait pas prendre la forme dichotomique (succès-échec), mais pouvoir décrire des niveaux gradués de la maîtrise d'une compétence ou d'une composante. Une vision dichotomique de l'évaluation pourrait affecter négativement le niveau de motivation de l'apprenant (tu es bon ou tu n'es pas bon) ou de l'apprenante. La notation, si elle a lieu, se fait donc à partir de grilles descriptives qualitatives ou qualitatives-quantitatives, selon le besoin de notation propre au milieu. Au sujet de la notation, on constate un cheminement vers son abolition. Elle a tendance à être remplacée par des grilles critériées à échelles descriptives précisant différents degrés d'acquisition en fonction de chaque critère d'évaluation de la compétence.</p> <p>Une grille d'évaluation descriptive peut préciser un seuil de réussite attendu. Contrairement à ce qui a déjà été dit et écrit, un critère d'évaluation ne représente pas un seuil minimal de réussite. Le seuil de réussite est fixé à partir des échelons de la grille d'évaluation, donc des différents niveaux de maîtrise d'un critère. On doit cependant être très prudent par rapport à la fixation du seuil de réussite attendu. En effet, il est pratiquement impossible de fixer avec certitude un seuil sans avoir expérimenté l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une compétence. En</p>

	<p>conséquence, il est fortement recommandé de valider l'utilisation d'une grille descriptive et de fixer le seuil de réussite attendu d'un critère seulement après une bonne expérimentation de celle-ci. Quant à la pondération des critères pour orienter la décision relative à la sanction, la tendance est de ne pas les pondérer, car cela nuit au jugement global par rapport au degré de maîtrise de la compétence. Toutefois, la non-pondération des critères augmente la subjectivité de l'évaluation.</p> <p>Au cours de l'évaluation d'une compétence ou d'une composante d'ordre affectif, on doit considérer les contraintes relatives à l'éthique. Étant donné que l'engagement par rapport à une attitude ou un comportement repose sur un système de valeurs personnelles, on pourra exiger de l'apprenant ou l'apprenante seulement des activités d'évaluation correspondant aux premiers niveaux des taxonomies d'ordre affectif (réception d'information, réponse ou discussion de l'attitude ou du comportement, évaluation des impacts de l'attitude, estimation des avantages et des désavantages pour soi et les autres, identification des comportements souhaités, sélection d'actions immédiates).</p> <p>En somme, relativement aux compétences affectives, on peut sélectionner des capacités affectives de niveaux taxonomiques élevés pour les activités d'apprentissage, mais il serait très discutable de les évaluer, sauf dans des cas exceptionnels, comme dans le cas des compétences professionnelles et de celles de certains programmes techniques ou universitaires directement reliés à la profession.</p>
--	---

### **Synthèse de la définition des principes propres à la formation par compétences<sup>5</sup>**

- Globalité :** éléments analysés à partir d'une situation globale (situation complexe, vue d'ensemble, approche globale).
- Construction :** activation des acquis antérieurs, élaboration de liens entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages, organisation des informations.
- Alternance :** global — spécifique — global;  
compétence — capacités — compétence;  
tâche intégratrice — activité d'apprentissage  
spécifique — tâche intégratrice.
- Application :** apprentissage par l'agir.
- Distinction :** entre le contenu et le processus lié à la compétence.
- Signifiante :** situation signifiantes, motivantes pour l'apprenant.
- Cohérence :** relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation et la compétence.
- Intégration :** les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence; l'apprenant développe la compétence en utilisant les éléments de la compétence de façon intégrée.
- Itération :** l'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence, à un même contenu disciplinaire

<sup>5</sup> François Lasnier. « Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence », *Pédagogie collégiale*, Vol. 15 n° 1, octobre 2001, p. 28-33.

## Document complémentaire 4

### De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours

Au moment d'établir le plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours, de nombreuses décisions ont déjà été prises dans les premières étapes du processus d'élaboration de programme. Les choix à faire au moment de l'évaluation des apprentissages reposent sur ces informations antérieures.

Afin de clarifier le contexte des décisions à prendre pour la détermination de l'épreuve terminale de cours, il est bon de se rappeler tout le processus d'élaboration tant en ce qui concerne le programme qu'en ce qui concerne le cours. Les informations colligées lors de la réalisation de ces étapes ont un effet cumulatif qui agit sur le contexte et sur le contenu du plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours.

Précisons le processus d'élaboration d'abord en ce qui a trait au programme et ensuite en ce qui a trait au cours; puis une explicitation de chacune des étapes est fournie, suivie du contexte de réalisation (outils d'aide contextuels) et accompagnée d'exemples dans la dernière colonne du tableau suivant.

Dans le but d'établir le plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours, l'enseignant doit avoir en mains les documents afférents ou se référer aux étapes du processus d'élaboration pour valider ses choix pour l'évaluation des apprentissages.

Processus d'élaboration	Explication	Contexte de réalisation
<p><b>I. En ce qui concerne le programme</b></p> <p><i>Analyse de l'ensemble des compétences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Analyse une par une des compétences</li> <li>— Vue d'ensemble des compétences</li> </ul>	<p>Interprétation locale des compétences afin d'en assurer une lecture univoque</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— À partir du devis ministériel</li> <li>— À l'aide de l'outil d'analyse d'une compétence</li> <li>— À l'aide de la matrice des compétences</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Choix des contenus essentiels</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Élaboration locale de la troisième colonne du devis ministériel</li> <li>— Le « Rappel » est aussi du contenu essentiel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Lorsque, dans une compétence, il faut revenir sur une autre compétence, l'indiquer par « Rappel, enrichissement ou approfondissement »</li> </ul>
<p><i>Définition des axes de formation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Axes de formation</li> <li>— Regroupement des compétences autour des axes</li> </ul>		
<p><i>Répartition des compétences dans le temps</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Répartition des compétences dans les six trimestres du programme</li> <li>— Précision du nombre d'heures par compétences et par cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Outil : matrice du programme</li> <li>— Logigramme de compétences</li> <li>— Logigramme de cours</li> </ul>
<p><i>Relation objectif/cours</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Indique comment seront développés les compétences dans les cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— À l'aide du tableau du ministère</li> </ul>

<p><b>II. En ce qui concerne le cours</b></p> <p><i>Analyse de la cible de formation</i></p> <p>— <b>Si une seule compétence dans le cours</b></p>	<p>— Clarification de la compétence</p> <p>— Sens et portée de la compétence</p> <p>— Interprétation univoque</p>	<p>— Schéma intégrateur</p>
<p>— <b>Si plusieurs compétences dans le cours</b></p>		
<p>— <b>Vue d'ensemble des compétences traitées dans le cours</b></p>	<p>— Établir les liens qui unissent les compétences ou les parties de compétences et les justifier (afin d'assurer l'intégration)</p>	<p>— Illustrer graphiquement (vue d'ensemble) l'agencement des compétences en qualifiant les relations qui les unissent</p>
<p>— <b>Déterminer un objectif terminal d'intégration</b></p>	<p>Correspond à la compétence dans le cas d'un cours/une compétence</p> <p>Si une compétence est étalée sur plus d'un cours ou si un cours contribue au développement de plus d'une compétence, il faut s'assurer que l'objectif intégrateur poursuivi corresponde à une partie significative de cette ou de ces compétence(s) et en respecte la nature.</p>	<p>Un objectif est dit « intégrateur » quand :</p> <p>— il coordonne les réalisations, les contextes et les situations d'application, de traitement et de conduite qui paraissent les plus déterminants et caractéristiques.</p> <p>— il fait apparaître l'enjeu essentiel de l'apprentissage</p> <p>— il élabore le système dynamique, stable et durable de connaissances (le quoi, le comment, le quand).</p>

<p><b>Choix des objets d'apprentissage</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Définir les apprentissages essentiels à maîtriser pour atteindre l'objectif intégrateur</li> <li>— Les objets d'apprentissage sont tirés des contenus essentiels (définis lors de l'étude de chaque compétence).</li> <li>— Lorsque, dans un cours, il y a plusieurs compétences, il faut retenir les contenus essentiels de chaque partie de compétence qui deviendront les objets d'apprentissage d'un cours donné.</li> <li>— Le « Rappel, enrichissement et approfondissement » sont aussi des contenus essentiels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Voir I.A et I.B</li> <li>— Schéma intégrateur du cours</li> </ul>
<p><b>Mise en séquences des apprentissages</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Établir la progression des apprentissages visant la maîtrise des apprentissages définis en II.B</li> <li>— La dernière séquence fournit des indices certains du contenu de l'épreuve terminale de cours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Choix des parties de cours : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Méthode holistique</li> <li>○ Méthode analytique</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Stratégie générale d'évaluation des apprentissages d'un cours</b></p>	<p>La stratégie générale d'évaluation détermine pour chaque séquence d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— L'objectif terminal d'intégration de chaque partie de cours</li> <li>— La liste des activités d'évaluation</li> <li>— Les objets d'évaluation</li> <li>— Les moyens d'évaluation</li> <li>— Les types d'évaluation</li> <li>— La pondération</li> </ul>	

<p><b>Plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours</b></p> <p><b>A. Analyser la cible de formation</b></p> <p><b>1. Caractériser la cible de formation</b></p> <p><b>2. Déterminer la vraie nature de cette cible</b></p>	<p>Le plan d'évaluation repose sur les choix de planification faits dans les étapes précédentes.</p> <p>— Comment sont intégrés les divers éléments de la compétence</p> <p>— De quelle compétence s'agit-il?</p> <p>— Quel type de production commande cette cible?</p>	
<p><b>B. Choisir et opérationnaliser les objets à évaluer</b></p> <p><b>1. Identifier les objets ou les apprentissages essentiels à évaluer</b></p> <p><b>2. Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer des manifestations de ces apprentissages</b></p>	<p>— Lien avec l'objectif intégrateur qui précise le résultat attendu à la fin du cours</p> <p>— Lien avec les contenus essentiels de chaque séquence d'apprentissage</p> <p>— Ce ne sont pas tous les objets d'apprentissage qui sont objets d'évaluation. Ne pas évaluer ce qui a déjà été évalué.</p> <p>— Nature des indicateurs : processus, produit, discours</p> <p>— Les indicateurs sont des actions qui illustrent la maîtrise de la compétence.</p>	<p>— Analyse des éléments de la compétence et des critères de performance</p> <p>— Voir la progression des apprentissages dans le choix des parties de cours</p> <p>— Pour s'assurer qu'ils sont orientés vers l'action, utiliser un verbe à l'indicatif présent.</p>
<p><b>3. Déterminer les critères d'évaluation</b></p>	<p>— Qualité attendue en lien direct avec les indicateurs</p>	
<p><b>4. Préciser le contexte de réalisation</b></p>	<p>— Précise à partir de quoi exercer la compétence, à l'aide de quoi, dans quel environnement</p>	

<p><b>C. Choisir les moyens d'évaluation ou le type d'épreuve et construire les instruments d'évaluation</b></p> <p><b>1. Déterminer le moyen d'évaluation le plus approprié pour le type de cible de formation</b></p> <p><b>2. Élaborer les instruments qui serviront à l'évaluation</b></p>	<p>— Il s'agit de déterminer la tâche évaluative ou de choisir les moyens qui respectent le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence.</p> <p>— Correspondent à l'ensemble des documents et activités qui accompagnent le moyen d'évaluation retenu</p>	<p>— Le moyen doit permettre d'évaluer l'intégration des apprentissages.</p> <p>— Concept à retenir : l'évaluation authentique</p> <p>— Choisir une situation-problème</p>
<p><b>D. Mettre au point un dispositif pour porter un jugement d'évaluation</b></p> <p><b>1. Construire les outils nécessaires : grille d'observation et grille de correction</b></p> <p><b>2. Définir une échelle d'appréciation relative aux critères d'évaluation</b></p>	<p>La grille d'observation est composée d'indicateurs, de critères et d'une échelle d'appréciation qui permettent de réaliser une correction analytique en examinant le produit, le processus, le discours et l'attitude en fonction de chaque critère d'évaluation.</p>	<p>— La <b>grille d'observation</b> est un instrument d'évaluation formative et la <b>grille de correction</b> est un instrument d'évaluation sommative.</p>

## Document complémentaire 5

### L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme<sup>6</sup>

Ce texte présente un extrait d'un dossier de recherche incontournable produit à Performa disponible dans chaque collège et à l'adresse électronique de l'Université de Sherbrooke.

Un dossier de Performa collégial comprenant les documents suivants :

- *Présentation du dossier*, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, iii et 16 p.
- *Fascicule I. La problématique*, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, ii et 66 p. u *Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables*. Première édition, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, Liste des tableaux, ii et 85 p.
- *Fascicule III-IV – 1<sup>er</sup> volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages. Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème*. [s. l.], janvier 1997, Présentation, Table des matières, vi et pagination multiple.
- *Fascicule III-IV – 2<sup>e</sup> volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages. Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème*. [s. l.], janvier 1997, Présentation, Table des matières et pagination multiple.
- *Appendices*, [s. l.], janvier 1997, Table des matières et pagination multiple.

#### Notes sur les auteurs du dossier

##### Description du contenu

- 1<sup>o</sup> des informations sur le dossier : son origine, ses destinataires, son contenu, sa forme, son utilité et ses limites, p. 1-7;
  - 2<sup>o</sup> les deux perspectives de travail qui ont été retenues pour explorer la question de l'évaluation des apprentissages avec le personnel enseignant : une approche systémique p. 8-11, une perspective de « recherche-action », p. 12-16.
1. *l'évaluation des apprentissages comme composante de l'enseignement* qui entretient des liens avec les autres composantes que sont a) l'orientation de la formation et des cours; b) la planification à l'échelle du cours et à l'échelle du programme; c) l'intervention pédagogique et didactique; d) le retour critique sur la pratique, p. 3-5;
  2. *les principaux acteurs de l'évaluation des apprentissages* :
    - a) **les enseignantes et les enseignants**, dont on décrit : des perceptions et des sentiments que nombre d'entre eux ont face à la pratique de l'évaluation des apprentissages; des conceptions, des convictions et des valeurs qui fondent leur pratique; des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur leur activité professionnelle, p. 6-10;
    - b) **les élèves**, dont on décrit : les perceptions et les sentiments face à la pratique d'évaluation des apprentissages; les impacts que l'évaluation est susceptible

<sup>6</sup> Cécile D'Amour et Groupe de travail de Performa. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, [s. l.], 1996-1997. [http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D\\_Amour\\_et\\_al.htm](http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D_Amour_et_al.htm)

d'avoir sur eux et des attentes qu'ils ont exprimées à l'occasion d'une consultation menée par le Conseil supérieur de l'éducation sur ce sujet, p. 11-14;

- c) les dimensions relationnelles et affectives qui caractérisent l'évaluation des apprentissages sont traitées sous deux angles : comment les élèves voient la relation maître-élèves à cet égard et trois terrains affectifs délicats à prendre en considération : le terrain de la justice dans le processus d'évaluation, celui de l'affirmation de soi des deux groupes d'acteurs et celui de la cohabitation du guide et du juge dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, p. 15-18;

3° *le contexte d'exercice de l'évaluation des apprentissages* marqué par :

- a) l'évolution du métier d'enseignant, p. 23-29;
- b) le changement de paradigme dans le monde de l'évaluation des apprentissages, p. 30-43;
- c) certains traits marquants de l'enseignement collégial québécois, p. 44-47;
- d) l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement collégial québécois, p. 48-55;

4° *la problématique* qui est exposée en deux temps :

- a) quel est le problème et pourquoi s'y attaquer, p. 56-60;
- b) en quoi la recherche apporte des éléments de solution au problème, p. 61-66.

1° *les conceptions et convictions qui marquent le cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages* : une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme, p. 15-17; une évaluation menée de façon professionnelle, p. 17; une évaluation menée dans une perspective de programme, p. 17-18.

**Remarque** : La pagination dans ce fascicule passe de la page 5 à la page 15, espace qui avait été réservé à la présentation d'autres conceptions et convictions qui sont nommées dans la table des matières, mais dont on dit [en page 5] que « la rédaction des sections A. 1 et A. 2 n'étant pas terminée, ces sections vous seront distribuées ultérieurement »;

2° *la nature, les fonctions et les suites de l'évaluation des apprentissages* sont exposées de façon détaillée dans la deuxième section du fascicule sous trois rubriques principales : a) ce qu'est l'évaluation des apprentissages, p. 21-36; b) à quoi et à qui sert (et ne devrait pas servir) l'évaluation des apprentissages, p. 37-42; c) à quoi mène l'évaluation des apprentissages, p. 43-44;

3° *les unités de formation (le cours et le programme) et les objets d'évaluation* font l'objet de la troisième section, p. 45-64. Le traitement réservé aux objets d'évaluation est ce qu'il y a de plus développé dans cette section, p. 47-64. **On établit, notamment, des distinctions entre les objets de l'évaluation formative et ceux de l'évaluation sommative.** On précise que « ces deux types d'objets d'évaluation sont par ailleurs situés dans un réseau composé d'éléments relatifs à ce que la formation doit être (les visées, les objectifs d'apprentissage, les exigences minimales), à ce qu'elle est (formation effectivement offerte, apprentissages effectivement réalisés) et aux façons dont on peut évaluer les résultats de celle-ci (indicateurs et manifestations des apprentissages réalisés par l'élève) » p. 47;

- 4° *six principes généraux* ont été retenus comme principes directeurs « pour guider toute l'opération d'évaluation des apprentissages : deux perspectives générales (professionnalisme et responsabilité collective); l'affirmation de la double fonction de l'évaluation des apprentissages (soutien et attestation); deux principes se rapportant aux exigences éthiques, celles de l'évaluation sommative et celles de l'évaluation formative; un dernier principe portant sur les exigences méthodologiques de toute l'opération ». p. 66 **La première partie de la section** p. 66-69 est consacrée à l'énoncé des six principes généraux, aux liens entre ces principes et à l'origine de chacun de ces principes. **La deuxième partie** p. 70-85 traite du déploiement des principes généraux. Ce déploiement est résumé en ces termes : « Chacun des principes généraux se déploie en un certain nombre de principes plus précis. Le système ainsi constitué comporte en tout 37 principes : 6 principes généraux et 31 principes secondaires qui précisent le sens des premiers. C'est le quatrième principe général portant sur les exigences éthiques de l'évaluation sommative qui donne lieu au plus grand nombre de principes secondaires, soit 12, regroupés autour de quatre thèmes : la justice, la justesse, l'équité et l'apparence de ces qualités » p. 70.
- 1° des suggestions générales [N = 5] touchant *l'animation pédagogique sur le thème de l'évaluation des apprentissages ou de l'épreuve synthèse de programme (ESP)*;
- 2° *l'intégration des apprentissages* : une série de documents pour faire de l'animation pédagogique sur ce thème et une autre fournissant des moyens d'intervenir ou des éléments de réflexion en rapport avec la problématique de l'intégration des apprentissages ou avec un cadre de référence relatif à ce concept;
- 3° *l'évaluation des apprentissages* : des instruments d'animation pédagogique; un document portant sur la planification de l'ensemble de l'évaluation des apprentissages et une série de documents suggérant quelques avenues pour ce qui a trait à l'évaluation formative.
- 1° *l'élaboration d'un dispositif d'évaluation sommative* : on fournit, tout d'abord, des instruments d'animation pédagogique pour réfléchir à l'importance relative des critères et à leur utilisation et d'autres matériaux pouvant aider à élaborer et à décrire un dispositif d'évaluation sommative; ensuite, est offerte une série de documents proposant des éléments d'un cadre de référence touchant des aspects méthodologiques de l'évaluation des apprentissages, notamment dans une perspective sommative;
- 2° *le cas particulier de l'ESP* a droit à un traitement élaboré, incluant : a) des instruments d'animation pédagogique; b) des informations touchant les balises officielles sur l'ESP; c) une évocation de la dynamique et des résultats de travaux effectués dans le réseau des collèges sur le thème de l'ESP; d) des éléments d'un cadre de référence sur l'ESP; e) des documents portant sur le « profil de sortie » comme référentiel pour le choix des objets de l'ESP; e) des matériaux pouvant être utiles lorsqu'il s'agit d'élaborer une ESP ou de procéder à un retour critique sur celle-ci.

## Descripteurs

épreuve synthèse de programme/évaluation des apprentissages/évaluation formative/évaluation sommative/formation des enseignants/intégration des apprentissages/perfectionnement des enseignants/profession enseignante/profil de sortie/recherche-action

### ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME

1. Le titre du dossier étant *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, on ne sera pas surpris de constater que l'épreuve synthèse de programme (ESP) y fait l'objet d'un traitement très élaboré. Environ les deux tiers du *Fascicule III-IV – 2<sup>e</sup> volet* sont consacrés exclusivement à cette question, mais on l'aborde également, de façon directe ou indirecte, dans le premier volet de ce fascicule. Les deux autres volets proposent des « avenues quant au comment faire » en matière d'évaluation des apprentissages.
2. Par ailleurs, toutes les réflexions, recommandations ou suggestions pratiques touchant l'ESP doivent être mises en relation avec le *Cadre de référence* sur l'évaluation des apprentissages exposé dans le *Fascicule II*. Les auteurs du dossier y développent leur pensée sur ce qu'il appellent « les questions préalables » et qui ont trait aux réalités ou aspects suivants : nature, fonctions et suites de l'évaluation des apprentissages; unités de formation et objets d'évaluation; principes directeurs pour guider les opérations d'évaluation des apprentissages. **En somme, ce Fascicule II permet d'explicitier encore plus les fondements théoriques des actions à mener en matière d'ESP.**
3. Outre les balises officielles sur l'ESP [*cf. Fascicule III-IV – 2<sup>e</sup> volet*, Doc E.2.1, 4 p.], c'est dans la section E.4 du 2<sup>e</sup> volet du *Fascicule III-IV* qu'on trouve les éléments d'un cadre de référence touchant l'ESP. Trois documents, datés respectivement de mars, juin et septembre 1996, permettent de se faire une bonne représentation de la conception de l'ESP que préconisent les auteurs du dossier.<sup>4</sup> **Deux définitions de l'ESP** sont proposées, puis expliquées dans les documents de juin et septembre 1996 :
  - 1<sup>o</sup> « L'ESP est une activité d'évaluation sommative dont l'objectif est d'attester, au terme d'un programme d'études, l'intégration que l'élève a réalisée des apprentissages essentiels visés par ce programme. » [*id.*, « Un pas de plus vers un cadre de référence sur l'ESP », Doc E.4.2].
  - 2<sup>o</sup> « L'«épreuve synthèse de programme» associée à un programme donné est une activité d'évaluation de nature sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme d'études, le niveau de développement des grandes compétences attendues des personnes diplômées de ce programme — développement de compétences qui résulte de l'intégration que l'élève a accomplie des apprentissages effectivement réalisés dans ce programme. » [*id.*, « Une définition opérationnelle de l'ESP », Doc E.4.3]. Notons que, dans la présentation de cette deuxième définition, Cécile D'Amour précise que par cette définition elle tente « d'établir la jonction entre deux modes de formulation de ce qu'est l'ESP : une formulation

en termes d'intégration des apprentissages et une formulation en termes de compétences ». [*ibid.*]

3° Au-delà, mais toujours en fonction de cette définition, les auteurs du dossier proposent également des éléments de réflexion et des suggestions sur :

- des perspectives générales de travail dans le dossier de l'ESP [*id.*, Doc. E.4.1, p. 3];
- la conception de l'évaluation des apprentissages qui doit présider à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'ESP [*id.*, Doc. E.4.1, p. 1-3 et p. 10 et 11; Doc. E.4.2, p. 6-10];
- les rapports entre l'ESP et l'intégration des apprentissages [*id.*, Doc. E.4.1, p. 6-7];
- l'élaboration des épreuves synthèse de programme, leur validation, leur mise à l'essai et leur évaluation [*id.*, Doc. E.4.1, p. 8 et 9 et l'ensemble du document E.4.2, 11 p.]

4° L'ESP a fait son apparition dans le décor de l'enseignement collégial en 1993, sans que les esprits aient été préparés à cette nouvelle exigence et sans précisions autres que celles que l'on pouvait dégager d'une analyse des dispositions du *Règlement sur le régime des études collégiales* [RRÉC, 1993]. Les acteurs du réseau, tout particulièrement les conseillers pédagogiques et les directions d'études des collèges, ont dû, petit à petit, se donner des représentations de ce que pourrait ou devrait être une ESP. Le dossier fournit des traces du cheminement ardu du réseau sur la question. Il y a davantage que les historiens de l'éducation qui pourraient trouver intérêt et profit à analyser les pièces documentaires que les auteurs du dossier ont rassemblées et qui témoignent de certaines avancées théoriques mais aussi du portrait bigarré (sans connotation péjorative) des initiatives concrètes prises dans nombre de collèges sur cette question de l'ESP. Voici ces principaux textes et documents :

- deux documents de travail reflétant l'état de la réflexion et des préoccupations d'un Groupe de travail sur l'ESP mis sur pied dans le cadre de Performa [*cf.* Appendices, 6.2 a et b];
- une présentation des grandes tendances et des particularités relevées dans les institutions collégiales concernant l'ESP selon trois axes : réglementaire, conceptuel et procédural [*cf.* Fascicule III-IV, 2<sup>e</sup> volet, Doc. E.3.1, juin 1996, 14 p.];
- l'esquisse d'une typologie des pratiques et travaux enregistrés concernant l'élaboration des ESP en avril 1996 [*id.*, Doc. E.3.2, 2 p.];
- une liste de travaux effectués ailleurs que dans les collèges en date de février 1996 : à la Fédération des cégeps, à Performa et à la Délégation collégiale (Regroupement des collèges Performa) et à l'Association québécoise de pédagogie collégiale, AQPC [*id.*, Doc. E.3.3, 2 p.];
- une analyse de la situation concernant l'ESP en date de février 1996 [*id.*, Doc. E.3.4, 7 p.];
- une synthèse du matériel provenant du réseau collégial et utilisé pour les études de cas sur l'ESP dans le cadre d'une session de perfectionnement de Performa sur

l'ESP en 1996 [id., Doc. E.3.5, 4 p.]. Concernant cette session de perfectionnement, on fournit également dans le fascicule consacré aux Appendices les informations suivantes :

- *les grandes lignes des séminaires de septembre 1996 sur l'ESP* [Appendices 4.1, 3 p.];  
évaluation des séminaires [Appendice ,4.2, 7 p.].

5 Pour qui voudrait organiser des activités d'information, d'animation pédagogique ou de perfectionnement sur le thème de l'ESP, le dossier offre, outre tout ce qui précède, les matériaux suivants :

- des suggestions formulées par les membres d'un Groupe de travail de Performa sur l'évaluation des apprentissages, suggestions touchant les orientations du perfectionnement à offrir au personnel enseignant sur le thème de l'évaluation des apprentissages [*cf.* Fascicule III-IV, 1<sup>er</sup> volet, Doc. A.1. a, 3 p.];
- deux types d'exercices comme entrée en matière pour amorcer une activité d'animation ou de perfectionnement pédagogique [id., Doc. A.1 b, 4 p.];
- « L'apprentissage par/pour la résolution de problèmes » et « l'apprentissage coopératif » comme stratégies pédagogiques pertinentes pour des activités de perfectionnement pédagogique [id., Doc. A.1 c et d];
- « Études de cas : approches inductive et déductive », extrait du Cahier de participation des séminaires de Performa sur l'ESP, septembre 1996 [id., Doc. A.1 e];
- « Les intentions éducatives de la formation générale » [*cf.* Fascicule III-IV, 2<sup>e</sup> volet, Doc. E.2.2, 7 p.];
- « Vue d'ensemble : des activités de formation-apprentissage aux résultats intégrés » : deux schémas produits à la suite des séminaires de performa sur l'ESP septembre 1996 [*cf.* Fascicule III-IV, 1<sup>er</sup> volet, Doc. B.2.3, 3 p.];
- *Continuum* et catégorisation des objectifs intégrateurs [id., B.2.4a, 3 p.];
- « Des grandes compétences pour établir des profils de sortie qui mènent à une élaboration d'ESP de façon économique et dans une perspective d'équivalence » [id., Doc. B.2.4 b, 2 p.];
- « Planifier l'ensemble de l'évaluation des apprentissages dans un cours ou un programme » [id., Doc. C.2.1 a, 2 p.].