

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL



FRANCE CÔTÉ
Directrice adjointe
des études
Cégep Marie-Victorin

UN RÉSEAU DE CONCEPTS POUR GUIDER LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Depuis près de 25 ans, l'approche par compétences est implantée dans les programmes d'études des collèges. Avec les années, l'expertise pédagogique par rapport à cette approche s'est développée et les professeurs ont eu recours à diverses stratégies pour rendre les étudiants compétents. Toutefois, lorsque vient le temps de certifier ces fameuses compétences, il subsiste des questionnements quant aux pratiques évaluatives à adopter. Le but de cet article est de dresser un portrait des principaux concepts associés à l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences. Considérée comme un acte complexe, l'évaluation sera traitée à partir d'un réseau notionnel qui comporte plusieurs facteurs interreliés. Une analyse des pratiques plus traditionnelles et des paramètres à tenir en compte pour faire écho aux compétences permettra au professeur de situer ses pratiques à l'intérieur d'un cadre de référence souple qui vise à favoriser la conciliation et la concertation des actions au regard de l'évaluation.

UNE DÉFINITION DE L'ÉVALUATION

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il importe d'avoir une compréhension commune de ce qu'est l'évaluation. Sur le plan pédagogique, que signifie *évaluer*? Est-ce que cela se résume à corriger une pile de copies? Est-ce la même chose que *mesurer*? Cela se limite-t-il à attribuer une note? Dans les faits, l'évaluation des apprentissages constitue un concept bien plus englobant qui influence toute la pédagogie d'un professeur. On retiendra ici la définition officielle de l'évaluation des apprentissages formulée par le ministère de l'Éducation en 2003:

« L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p. 4).

Même si elle date de plusieurs années, cette définition marque quelques jalons sur le travail à accomplir par un professeur

pour évaluer les apprentissages de ses étudiants. Tout d'abord, en associant l'évaluation à un **processus**, il est clair qu'il y a un ordonnancement de gestes qui s'inscrivent dans une séquence prédéterminée. Ainsi, l'évaluation n'est pas un acte isolé, spontané ou improvisé. Elle constitue un acte planifié qui obéit à certaines règles. La définition proposée ci-dessus met par ailleurs en jeu le concept de **jugement**. Cela laisse entrevoir un niveau de complexité élevé quant aux habiletés intellectuelles à solliciter de la part du professeur lorsqu'il évalue ses étudiants. Ainsi, le geste d'évaluer ne peut se réduire à un mécanisme automatisé de mesures quantifiables, sans l'apport d'une réflexion humaine permettant de les interpréter. Pour rendre un jugement sur les apprentissages réalisés, le professeur prend en compte des **données** (issues d'examens, de projets, de portfolios, de grilles d'observation, de présentations orales, etc.) qui le conduisent, dans un premier temps, à prendre des **décisions pédagogiques** modulées, telles qu'une rétroaction formelle ou informelle, un ajustement de son enseignement ou encore un travail d'appoint à faire par l'étudiant. Ces décisions pédagogiques ont une fonction formative qui mène à la régulation des apprentissages. Puis, dans un deuxième temps, viennent les **décisions administratives**, tout aussi importantes, ayant pour fonctions la notation et la sanction.

UN RÉSEAU DE CONCEPTS

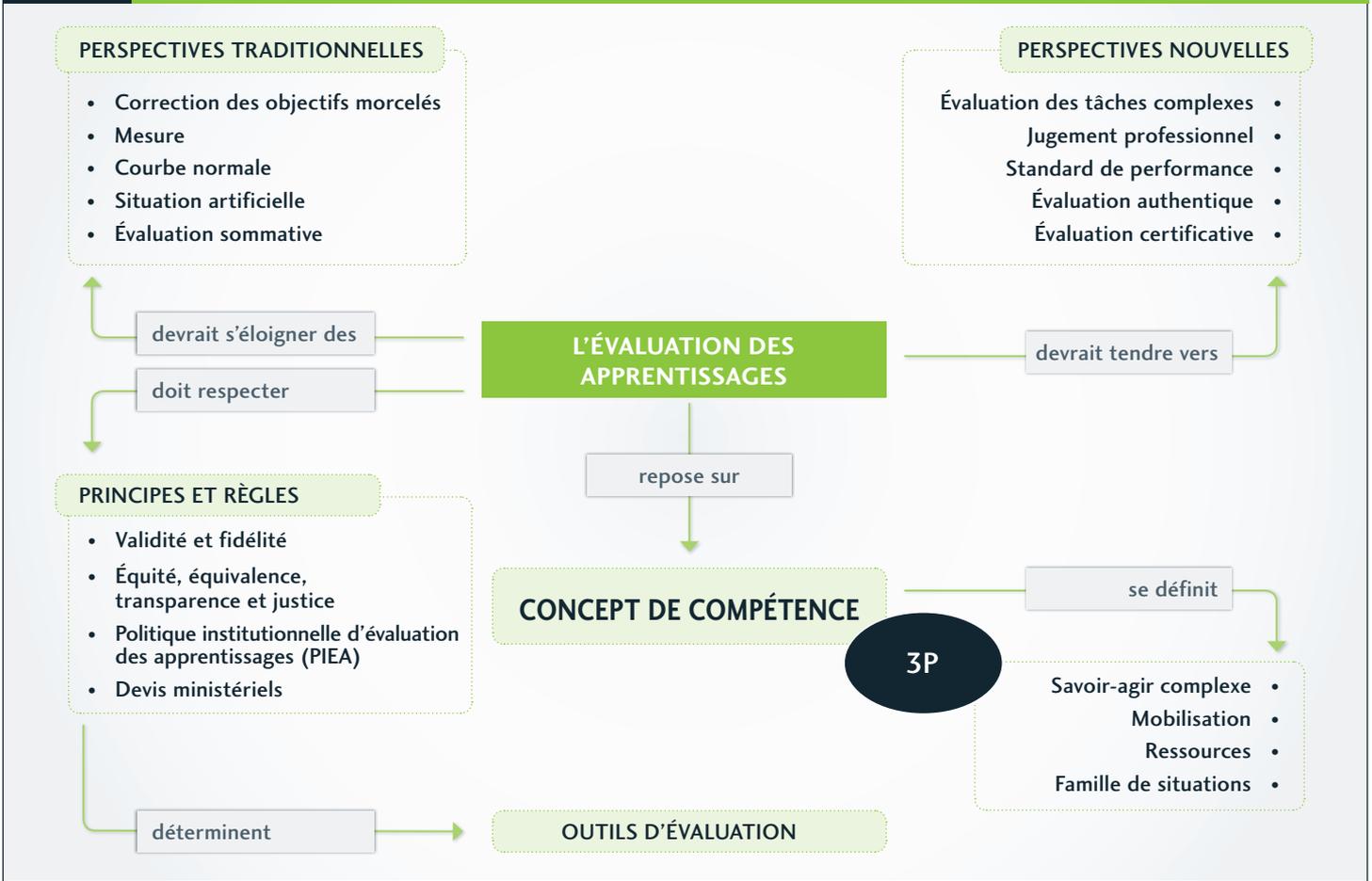
Les divers concepts associés à l'évaluation des apprentissages au collégial peuvent être placés dans un réseau notionnel et schématisés comme le présente la **figure 1**. Ces concepts se définissent ainsi:

- L'évaluation des apprentissages repose sur le concept de compétence.
- L'évaluation des apprentissages devrait s'éloigner un peu des perspectives traditionnelles.
- L'évaluation des apprentissages devrait tendre vers des perspectives nouvelles.
- L'évaluation des apprentissages prend en compte les 3P: le Produit, le Processus et le Propos.
- L'évaluation des apprentissages nécessite des outils développés dans le prolongement des principes et des devis.
- L'évaluation des apprentissages requiert de la concertation en toile de fond.



FIGURE 1

UN RÉSEAU DE CONCEPTS POUR GUIDER LES PRATIQUES ÉVALUATIVES



L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES REPOSE SUR LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Selon Tardif (2006), une compétence se traduit par un **savoir-agir complexe**, où l'étudiant mobilise des ressources variées, à l'intérieur d'une famille de situations, dont les contextes sont comparables. Puisque les compétences se retrouvent désormais au cœur des programmes, il est logique que la mobilisation des ressources qu'elles imposent se situe au cœur de l'évaluation. L'objet d'évaluation qui permet d'attester a compétence est donc cette capacité de l'étudiant à remettre en question, à sélectionner, à combiner, à organiser, à utiliser et à réinvestir ses apprentissages dans une action complexe. Ainsi, dans une approche par compétences, même s'il demeure essentiel de s'assurer de la maîtrise de certaines connaissances déclaratives (lesquelles constituent l'une des ressources incontournables

du domaine à l'étude), même s'il est souvent opportun de vérifier ces connaissances de manière très spécifique avec un examen, il devient hasardeux, voire insuffisant, de limiter l'évaluation d'une compétence à cette seule fin.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DEVRAIT S'ÉLOIGNER UN PEU DES PERSPECTIVES TRADITIONNELLES

D'entrée de jeu, il faut préciser que l'exercice de distinction entre les **perspectives traditionnelles** et les **perspectives nouvelles** de l'évaluation qui est décliné dans les prochains paragraphes n'a pas pour motif de les opposer. D'ailleurs, il est



préférable de ne pas cristalliser les divers points de vue dans des positions polarisées. Cela entraînerait un débat stérile nuisant à la réflexion. En intégrant ces deux perspectives de manière systémique dans un même réseau, on comprend que chaque professeur se situe quelque part entre les deux pôles, influencé par ses croyances et ses expériences, certes, mais également teinté par sa discipline, les types d'apprentissages à réaliser et les politiques de son collègue. Le système proposé dans le schéma de la **figure 1** se veut souple afin de permettre une mobilité à l'intérieur du cadre, en fonction des contextes d'enseignement variés, sans perdre de vue toutefois que ce sont des compétences que les étudiants doivent développer et que les professeurs doivent évaluer. Les lignes qui entourent les regroupements de concepts dans le réseau sont pointillées pour marquer cette perméabilité à l'intérieur du système.

En se limitant à la vérification de connaissances, le professeur n'a pas la possibilité d'apprécier pleinement comment l'étudiant est en mesure de mobiliser ses acquis, et l'évaluation de la compétence demeure par le fait même partielle.

Dans son ouvrage portant sur l'évaluation des apprentissages, Scallon (2004) dresse quelques distinctions entre les pratiques traditionnelles et les pratiques nouvelles en évaluation. Celles-ci ont d'ailleurs inspiré l'écriture de cet article. Pour bien les apprécier, il faut faire un pas en arrière et se replonger dans la structure des programmes d'études qui précédaient l'ère des compétences. Avant la venue de ce renouveau pédagogique qui s'est amorcé en 1993 dans les collèges du Québec, les programmes d'études étaient définis à partir d'un découpage de contenus, organisés en fonction d'objectifs à atteindre. Ceux-ci constituaient des listes parfois longues d'objets d'apprentissage qui, bien qu'apparentés entre eux, étaient plutôt considérés comme des objets distincts, entraînant des apprentissages souvent morcelés. Les pratiques évaluatives alors en vigueur avaient pour finalité de vérifier et de mesurer chaque objet d'enseignement. Les modalités d'évaluation telles que les examens à courtes réponses ou à choix multiples constituaient une option souvent utilisée et celles-ci étaient avantageuses pour vérifier les nombreuses connaissances prescrites.

Bien qu'on les classe à titre de pratiques traditionnelles, les examens de vérification de connaissances peuvent encore être requis et utiles dans le contexte de l'approche par compétences, surtout pour certaines disciplines à vocation plus théorique. Il importe cependant de combiner ces examens à diverses modalités comprises à l'intérieur d'une démarche évaluative qui ne se limite pas qu'à la vérification des acquis. Utilisé seul, ce type d'évaluation ne serait pas complet pour

certifier une compétence. Rappelons que les connaissances font partie intégrante des compétences, mais que ces dernières requièrent aussi d'autres ressources, telles que des habiletés intellectuelles supérieures et des attitudes à investir dans la réalisation d'une production complexe. En se limitant à la vérification de connaissances, le professeur n'a pas la possibilité d'apprécier pleinement comment l'étudiant est en mesure de mobiliser ses acquis, et l'évaluation de la compétence demeure par le fait même partielle.

Les pratiques traditionnelles ont été fortement influencées par le paradigme scientifique axé sur la mesure (modèle quantitatif) et les tests psychométriques. Dans ce modèle, l'évaluation se veut normative, c'est-à-dire qu'elle compare les étudiants entre eux plutôt que de comparer leur performance à un standard attendu. L'utilisation de la courbe normale (ou courbe de Gauss ou courbe en cloche) renforce cette comparaison entre les étudiants, distinguant de ce fait les plus forts des moyens et des plus faibles. On va jusqu'à piéger les étudiants afin que les plus forts se démarquent, ou encore on normalise les notes afin de se rapprocher de ce modèle probabiliste. La standardisation et le contrôle des variables constituent des paramètres importants de ce courant. Les apprenants sont placés dans un environnement artificiel contrôlé, avec une uniformité des conditions de passation – défense de poser des questions, pas le droit d'utiliser des ressources, pas d'interactions et durée uniforme pour tous –, bref, des situations artificielles n'ayant rien à voir avec les contextes dans lesquels les étudiants seront appelés à réinvestir leurs acquis, que ce soit à l'université, sur le marché du travail ou dans leur vie personnelle. Finalement, l'attribution de la note s'effectue par une évaluation sommative. On additionne les points obtenus à chaque question pour obtenir la note d'une épreuve; puis, la note finale est déterminée par un algorithme de calcul qui effectue la somme des résultats après les avoir pondérés. L'interprétation de la réussite ou encore de l'échec se fait en fonction d'un seuil de référence en lien avec la représentativité du domaine. Par exemple, un seuil fixé à 60 % présuppose que l'étudiant aura réussi 60 % des objectifs relatifs à ce domaine et qu'il mérite la note de passage. Soulignons que cette mécanique de notation est encore omniprésente dans le réseau collégial.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DEVRAIT TENDRE VERS DES PERSPECTIVES NOUVELLES

Depuis 1993, des perspectives nouvelles ont émergé afin de permettre l'adaptation des pratiques évaluatives aux fondements de l'approche par compétences. Bien que l'on doive



tendre à s'approcher de ces nouvelles tendances, il ne faut pas perdre de vue que les pratiques traditionnelles ont laissé un profond héritage dans les collèges et qu'elles sont encore fortement ancrées dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA). Il est donc tout à fait logique que les pratiques évaluatives d'aujourd'hui ne soient pas toutes positionnées dans le pôle à la droite du réseau de concepts (voir [figure 1](#)), soit celui des perspectives nouvelles: les professeurs ont la responsabilité d'inscrire une note chiffrée au bulletin de l'étudiant et cette donnée quantifiée doit être composée de plusieurs épreuves qui sont généralement additionnées... Se situer quelque part entre les pôles permet de tenir compte du contexte d'évaluation et d'assurer un certain équilibre dans cet exercice complexe.

Les nouvelles tendances en évaluation sont donc étroitement arrimées au concept de compétence et à la démonstration par l'étudiant d'un savoir-agir complexe. Pour être qualifié de compétent, l'étudiant doit faire la preuve qu'il est en mesure de réaliser une tâche complexe. Qu'entend-on, au fait, par *tâche complexe*? Il s'agit d'une tâche multidimensionnelle qui requiert la mobilisation de ressources diversifiées, qui sollicite des habiletés intellectuelles supérieures, qui est contextualisée et qui possède un caractère intégrateur. Par exemple, exiger la lecture d'un ouvrage s'avère une stratégie pédagogique souvent utilisée par les professeurs pour susciter des apprentissages. Sur le plan de l'évaluation, soumettre les étudiants à un test de contrôle de lecture avec des questions de vérification correspond à une perspective plutôt traditionnelle qui sollicite surtout des habiletés de mémorisation. Par contre, demander aux étudiants de rédiger un paragraphe d'analyse à partir de cette même lecture se rapproche davantage d'une tâche complexe dans le cadre des nouvelles perspectives. Pour être compétent, il ne suffit plus de maîtriser des connaissances morcelées, il faut les intégrer et les mobiliser dans la réalisation d'une tâche complexe, arrimée avec les exigences du devis ministériel. L'évaluation des compétences doit alors permettre au professeur de s'assurer qu'un étudiant est capable de réaliser l'entièreté d'une tâche et non pas uniquement un pourcentage de celle-ci.

Lors d'une approche par compétences, la tâche complexe exigée implique également une mise en contexte. Sur le plan de l'évaluation, cela ajoute une difficulté additionnelle. Il s'agit de conférer un caractère authentique aux situations d'évaluation en plaçant l'étudiant dans un contexte qui se rapproche des situations de travail ou de la vie dans lesquelles il aura à réinvestir ses acquis. Il faut tenter de l'éloigner des situations artificielles contrôlées associées aux perspectives traditionnelles. Porteuse de sens, de motivation, de réalisme,

l'évaluation authentique¹ permet à l'étudiant de véritablement démontrer ses apprentissages et ainsi de donner le meilleur de lui-même.

Lorsqu'arrive le moment d'évaluer des tâches complexes à caractère authentique, que ce soit des projets, des études de cas, des travaux de recherche, des performances artistiques ou des interventions en stage, le professeur se retrouve face à des réalisations très variées d'un étudiant à l'autre. Il doit forcément faire appel à son jugement professionnel. L'enjeu, ici, est de développer une instrumentation qualitative et descriptive afin que le jugement soit balisé. Ce jugement professionnel s'exerce en fonction d'un standard de performance: pour évaluer les réalisations des étudiants, le professeur ne compare pas les travaux de ces derniers entre eux; il les évalue au regard du standard qui est défini dans les critères de performance des devis ministériels de chacun des programmes d'études collégiales.

Il s'agit de garantir un caractère authentique aux situations d'évaluation en plaçant l'étudiant dans un contexte qui se rapproche des situations de travail ou de la vie dans lesquelles il aura à réinvestir ses acquis.

Les perspectives nouvelles comportent également le concept d'évaluation certificative qui englobe l'intégration ainsi que le transfert des apprentissages dans le but de sanctionner une compétence ou un programme d'études. Ce type d'évaluation permet la mobilisation, l'utilisation et le réinvestissement des apprentissages dans une production personnelle de nature complexe avec une pondération suffisante pour qu'elle influence de manière significative la réussite du cours ou du programme. Sur le plan théorique, l'évaluation certificative peut se limiter à une mention *réussite* ou *échec*, comme c'est le cas pour les épreuves synthèses de programme. Toutefois, il est souhaitable de l'adapter pour qu'elle puisse aussi prendre la forme d'une épreuve à laquelle on attribue une note, tout comme l'évaluation sommative, car le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) (Gouvernement du Québec, 2016) et les PIEA des collèges exigent que des notes soient versées au bulletin. À titre d'exemple, une épreuve finale de

¹ De nombreux auteurs ont publié des écrits traitant des caractéristiques de l'évaluation authentique. Le volume *La situation authentique: de la conception à l'évaluation – Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*, d'Anne-Marie Duval et de Mélanie Pagé (2013), présente un cadre théorique, des outils et des conseils pratiques permettant aux professeurs de s'approprier la situation authentique. Rédigé par Julie Lyne Leroux, Alexandra Hébert et Johanne Paquin, le chapitre 5 « Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique », de l'ouvrage *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (2015), expose avec plusieurs nuances les caractéristiques et les avantages de cette avenue que l'on associe aux nouvelles tendances.



cours qui est intégratrice et qui témoigne de l'ensemble de la compétence ou d'un élément important de la compétence peut être définie comme une évaluation à la fois sommative, puisqu'on lui attribue une note, et certificative, puisqu'elle renseigne sur le niveau de développement de la compétence. En revanche, un examen de vérification de connaissances correspond à une évaluation sommative, mais ne peut être considéré comme une épreuve certificative, car il a une portée beaucoup plus limitée sur l'appréciation de la compétence dans son ensemble. Cela dit, une stratégie d'évaluation s'avère généralement mixte et comporte à la fois des modalités sommatives, qui vérifient certains apprentissages spécifiques, et des modalités certificatives intégratrices, avec une pondération suffisante pour influencer la réussite du cours.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PREND EN COMPTE LES 3P

Pour pleinement évaluer les manifestations d'une compétence, il faut porter des regards pluriels sur ce qui est démontré par l'étudiant. Il y a trois dimensions complémentaires à considérer afin d'alimenter et de consolider le jugement à cet égard : le **Produit** réalisé par l'étudiant, le **Processus** de travail de ce dernier et son **Propos** (Côté, 2014). Le produit est une réalisation concrète de l'étudiant qui démontre le résultat de ses apprentissages, par exemple, une dissertation, un projet d'aménagement en design d'intérieur ou une performance en musique. Cette dimension est habituellement bien intégrée aux stratégies d'évaluation des professeurs. Le processus, pour sa part, prend la forme de traces qui permettent de suivre la progression des apprentissages de l'étudiant. Portfolio, dossier de presse, journal de bord, cahier de suivi en laboratoire en sont des exemples. Ces traces ne sont pas toujours visibles dans la production finale. Toutefois, comme elles enrichissent grandement le jugement du professeur, il s'avère pertinent de demander à l'étudiant de fournir de l'information à cet égard. Quant au propos, il permet de s'assurer que l'étudiant est bien porteur de sa compétence. Ses capacités à justifier ses choix, à cerner ses points forts et ses points faibles, ses habiletés métacognitives de même que son sens critique constituent les contours de cette troisième dimension qu'un professeur peut évaluer. L'évaluation du propos peut s'effectuer de manière distincte, par une présentation ou un entretien oral, mais elle peut aussi être imbriquée dans l'évaluation du produit ou du processus. La stratégie globale d'évaluation sur tout un trimestre devrait prévoir, à un moment ou à un autre, l'appréciation de chacune de ces dimensions en vue de certifier de manière plus complète l'atteinte de la compétence ou la réussite du cours.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DOIT RESPECTER DES PRINCIPES

La rigueur en évaluation des apprentissages passe par le respect de certains principes et qualités, qui sont habituellement indiqués dans les PIEA de chaque collège. La *validité*, la *fidélité* (ou *fiabilité*), l'*équité*, la *transparence*, l'*équivalence* et la *justice* sont des termes fréquemment cités dans les PIEA, et il y en a d'autres. Peu importe que les pratiques évaluatives soient plus traditionnelles ou encore ancrées dans les fondements de l'approche par compétences, il est de la responsabilité des professeurs de garder le cap sur ces divers principes afin que la notation et la sanction demeurent crédibles et valables.

La *validité* se définit comme la « capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire » (Legendre, 2005, p. 1436). Les questions que se pose un professeur pour s'assurer de la validité de son évaluation peuvent se décliner ainsi :

- Est-ce que la tâche demandée est représentative de la compétence ou des compétences à développer dans le cadre du cours ?
- Est-elle en convergence avec les éléments de la compétence inscrits dans le devis ministériel ?
- Invite-t-elle l'étudiant à mobiliser plusieurs ressources (connaissances, stratégies, ressources documentaires, Web, attitudes, habiletés cognitives et métacognitives, savoir-faire, environnement, etc.) ?

Cette validité de contenu est importante puisqu'elle favorise le jugement de la pertinence de la modalité d'évaluation.

La *fidélité*, pour sa part, se définit comme la « qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré » (Legendre, 2005, p. 669). Elle témoigne de la constance du processus d'évaluation. Contrairement à l'approche psychométrique qui vise un contrôle et une uniformisation des variables, l'évaluation des compétences est souvent modulée pour tenir compte des situations authentiques. Lorsque des projets distincts sont exigés de la part des étudiants, les contraintes peuvent être assez différentes d'un projet à l'autre. C'est principalement pour cette raison qu'il est plus réaliste de viser la *fiabilité* de l'évaluation (plutôt que la *fidélité*) qui représente, quant à elle, le « degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés » (De Ketele et Gérard, 2005, p. 2). Les conditions ou l'environnement dans lesquels sont placés les étudiants demeurent des paramètres importants à considérer pour des évaluations fiables, même s'ils ne sont pas nécessairement identiques et hermétiques.



Des consignes de travail claires, des balises à respecter et un encadrement approprié devraient assurer des conditions de réalisation semblables d'un groupe à l'autre ou d'une année à l'autre, et être garants de la fiabilité des résultats. De plus, qu'il s'agisse de fidélité ou de fiabilité, il importe de se préoccuper d'avoir des outils d'évaluation stables d'un évaluateur à l'autre. C'est ce qu'on appelle *un bon accord interjuge*. Il est clair que la qualité des outils d'évaluation, en particulier les échelles d'évaluation, compte ici pour beaucoup.

Parmi les autres qualités dans la mire de l'évaluation, l'équité revêt une importance particulière. Elle assure à l'étudiant que la modalité d'évaluation est étroitement liée aux apprentissages réalisés dans le cours et que la note est représentative de ses apprentissages individuels. L'équité concerne aussi la prise en considération, lors de l'évaluation, de la diversité culturelle des étudiants et des mesures particulières à mettre en place pour les étudiants en situation de handicap.

Le défi en évaluation est de rendre explicites les paramètres qui nourrissent le jugement professionnel.

D'autres principes ont également pour rôle de guider les pratiques évaluatives, comme la **transparence**, visant à ne pas piéger les étudiants lors des évaluations, mais plutôt à bien les renseigner à priori sur ce qui est attendu d'eux afin qu'ils s'y préparent adéquatement; l'**équivalence**, permettant de s'assurer que les apprentissages sont comparables d'un groupe à l'autre, d'un professeur à l'autre; et la **justice**, se préoccupant d'accorder à l'étudiant un droit de recours réel lorsque celui-ci se croit lésé.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES NÉCESSITE DES OUTILS DÉVELOPPÉS DANS LE PROLONGEMENT DES PRINCIPES ET DES DEVIS

Les outils d'évaluation, pour qu'ils soient de qualité, doivent par ailleurs respecter les principes associés à l'évaluation et aux règles des PIEA. Ils prennent forme à partir des critères de performance des devis ministériels. Il existe de multiples outils d'évaluation pour répondre à divers contextes d'évaluation. Un examen demeure un bon choix pour vérifier des apprentissages théoriques. Toutefois, le concept d'examen devrait aller au-delà de la simple vérification de connaissances et intégrer des mises en situation ou des résolutions de problème permettant à l'étudiant de témoigner d'habiletés plus complexes. Pour évaluer les apprentissages pratiques, le recours à une liste de vérification ou à une grille d'observation s'avère souvent utile.

Pour certifier une compétence à travers la réalisation d'une tâche complexe, un outil explicite est indispensable. Certains professeurs développent avec l'expérience un **jugement professionnel** intuitif qui permet d'avoir une appréciation globale de la compétence d'un étudiant. Le défi en évaluation est de rendre explicites les paramètres qui nourrissent ce jugement. Étant donné que les étudiants sont autant diversifiés que leurs réalisations, il importe de formuler des descriptions détaillées pour exprimer clairement les attentes et pour situer précisément le niveau de performance de chacun des étudiants sur une **échelle de progression**².

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES REQUIERT DE LA CONCERTATION EN TOILE DE FOND

La réflexion sur l'évaluation des apprentissages ne serait pas complète si l'on ne prenait pas en considération le travail de **concertation** requis entre les professeurs d'un même programme. Ces pratiques de concertation composent en quelque sorte la toile de fond du réseau de concepts et permettent d'incarner les grands principes associés à l'évaluation, entre autres l'équité, la fiabilité et l'équivalence. Que ce soit la façon de corriger le français, le choix des attitudes à évaluer dans un programme, les exigences communes pour l'épreuve finale dans un cours, le standard attendu pour considérer une performance réussie, les conditions de passation d'une épreuve (droit aux notes, en classe, à la maison, etc.) ou même la façon d'utiliser une grille d'évaluation en stage, toutes ces situations, et bien d'autres, nécessitent une vision concertée de la part des professeurs afin que les principes associés à l'évaluation soient bien respectés.

Il est bien certain que tout cela représente un défi, car les professeurs n'ont pas toujours la même posture évaluative selon les contextes et ils peuvent se positionner différemment dans le réseau de concepts, selon leurs conceptions. Lorsque les pratiques évaluatives ne sont pas arrimées les unes aux autres dans un département, il est nécessaire de minimalement chercher une certaine convergence, qui se rapprochera sans doute du centre du réseau en évitant la polarisation des idées. L'ouverture aux idées des autres, le compromis et la concertation permettent de faire évoluer progressivement les pratiques évaluatives, sans perdre de vue la rigueur requise par un tel processus.

² Pour en apprendre davantage sur les échelles descriptives, le lecteur peut consulter l'ouvrage *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial – Guide d'élaboration et exemples de grille*, de France Côté (2014).



CONCLUSION

Que retenir de cette réflexion portant sur le réseau notionnel de l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences au collégial ? Dans un premier temps, comme professeur, il est intéressant de prendre du recul afin de situer sa propre pratique à l'intérieur du réseau de concepts en se posant certaines questions :

- Quelles sont les pratiques traditionnelles encore utilisées dans mes cours ?
- Tiennent-elles la route ? Si oui, pourquoi ?
- Ai-je occasionnellement ou souvent recours à des modalités d'évaluation qui correspondent aux perspectives nouvelles ?
- Suis-je en mesure de limiter le micro morcèlement de l'évaluation pour poser un regard global sur l'ensemble des capacités de chaque étudiant ?
- Ma stratégie d'évaluation prend-elle en compte une dimension certificative ?
- Quels aspects liés à mes pratiques d'évaluation pourraient être améliorés ou redéfinis afin de prendre en considération les fondements conceptuels de l'évaluation de compétences ?

Dans un deuxième temps, il ne faut pas perdre de vue que les changements sur le plan conceptuel, aussi louables soient-ils, ont l'obligation de s'inscrire dans le respect des normes règlementaires véhiculées à la fois par le RREC ainsi que par les PIEA. Ces politiques tracent la voie de l'équité et de l'équivalence en identifiant les grands principes de l'évaluation retenus par chaque collège. Le respect de ces dits principes constitue un gage de qualité, puisqu'il en va de la crédibilité même des notes et des diplômes.

Finalement, il faut garder en tête que les pratiques évaluatives des professeurs se situent aussi dans un réseau plus large qui cherche à s'arrimer avec les pratiques des collègues. Il vaut mieux adopter progressivement des pratiques adaptées aux compétences, en concertation avec les autres professeurs d'une même discipline ou d'un même programme. Il y a lieu alors de se demander :

- Où mes collègues se positionnent-ils quant à leurs croyances et à leurs pratiques évaluatives dans le réseau de concepts ?
- Quelle est la zone de convergence qui pourrait me servir de point de départ dans mes réflexions ?
- Comment éviter les postures trop rigides afin d'explorer des avenues nouvelles et convergentes ?

Tout comme Rome ne s'est pas construite en un seul jour, l'adhésion ainsi que l'adoption des professeurs à des pratiques s'inscrivant dans les perspectives nouvelles en évaluation des apprentissages, dans un contexte d'approche par compétences, requièrent patience et souplesse. Il faut miser sur la stratégie des petits pas : sans entrainer de révolution, celle-ci mènera éventuellement à des pratiques nouvelles, adaptées, valides, fiables et concertées. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

DE KETELE, J.-M. et F.-M. GÉRARD. *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences, version 2.0*, 2005 [fmgerard.be/textes/validcomp.html].

DUVAL, A.-M. et M. PAGÉ. *La situation authentique : de la conception à l'évaluation – Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*, collection Les Cahiers de l'AQPC, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2013.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. « Règlement sur le régime d'études collégiales », dans *LégisQuébec Source officielle*, 2016 [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29, r. 4].

LEGENDRE, R. et collab. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin Éditeur, 2005.

LEROUX, J. L., A. HÉBERT et J. PAQUIN. « Chapitre 5 – Concevoir des tâches en situation authentique », dans LEROUX, J. L. (dir). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Chenelière Éducation, 2015, p. 157-195.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003, p. 4.

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

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

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

france.cote@collegemv.qc.ca