

LA NOTE DE L'ÉVALUATION FINALE D'UN COURS DANS L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES: QUELQUES ENJEUX PÉDAGOGIQUES



ROBERT HOWE
Consultant en mesure et
évaluation

Avant l'implantation de l'approche dite par compétences, la note finale d'un cours était constituée de l'addition des notes des diverses évaluations de la session, incluant la note de l'évaluation finale. Puisque l'évaluation finale mesure habituellement l'atteinte de l'objectif terminal du cours, il est plausible de penser qu'elle ait un poids plus importante que les évaluations intra-session.

Depuis que le ministère de l'Éducation a imprimé un mouvement en faveur de l'approche par compétences, en 1993, plusieurs se questionnent sur la valeur à donner à l'évaluation finale des cours et sur la place de celle-ci dans la composition de la note globale. Il est certes logique de penser que l'étudiant devrait être compétent au terme de l'apprentissage. De là, certains estiment qu'on ne devrait évaluer la compétence qu'à la fin de la période d'apprentissage. Dans ce courant de pensée, il ne devrait y avoir qu'une seule évaluation sommative, à la fin de la session, valant 100 % de la note. En conséquence, les évaluations intra-session ne seraient alors que des évaluations formatives.

D'autres, n'allant pas aussi loin, suggèrent que l'évaluation finale d'un cours devrait compter pour au moins 40 % à 50 % de la note finale afin de garantir que l'étudiant qui réussit le cours démontre sa maîtrise de la compétence visée. La logique de cette suggestion est double. D'une part, on veut éviter qu'un étudiant ne se trouve à accumuler 60 % et plus de ses notes avant la fin du cours alors que c'est là, en fin de cours, qu'il devrait démontrer qu'il a atteint la compétence prévue pour ce cours¹. D'autre part, on veut refléter la réalité de la prédominance de la compétence sur les éléments constitutifs de cette compétence.

Dans le cadre de l'approche par compétences, la réflexion sur le poids de l'évaluation finale serait bien incomplète si l'on ne s'en tenait qu'à cette logique voulant que l'étudiant devrait avoir atteint la compétence à la fin d'une session. On aurait ainsi oublié de prendre en compte des réalités pédagogiques de la salle de classe, soit la motivation des étudiants et l'impact des pratiques d'évaluation sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Dans le but de favoriser la cohérence de nos actions en matière d'évaluation, ce texte a pour but de rappeler diverses considérations à prendre en compte dans la réflexion sur la proportion que devrait avoir l'évaluation finale d'un cours. Enfin, nous proposons une piste de solution au problème, soit le recours au double seuil de réussite.

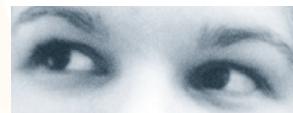
¹ Cet argument semble porter sa propre incohérence. En effet, dans un tel cas d'atteinte de 60 points avant l'examen final, il est plausible de penser que c'est l'étudiant fort qui atteindrait ce seuil en ayant de bonnes notes à tous les intras et que ce même étudiant aura très probablement une bonne note à la fin de la session de toute façon. Ce n'est pas celui-là qui nous inquiète. C'est plutôt l'étudiant plus faible qui risque d'avoir une note faible à l'examen final et qui aurait, malgré cela, accumulé 60 points grâce à des intras seulement. Ce type de situation semble plutôt improbable, à moins que l'enseignant fasse preuve de maladresse en prévoyant des évaluations «faciles» en session et une évaluation plus difficile en fin de session. Dans un tel cas, il faudrait questionner la façon par laquelle un collègue s'assure qu'un étudiant incompetent ne pourra pas masquer son incompetence lors des évaluations.

UNE COMPÉTENCE, UN COURS ?

D'emblée, il est loin d'être certain que la compétence sera atteinte à la fin d'une session. Même si certains devis ministériels sont conçus selon l'approche dite «une compétence, un cours», par exemple en sciences humaines, en sciences de la nature ou en formation générale, il s'avère que la plupart des programmes techniques permettent aux collèges de déployer le développement de plusieurs compétences sur plusieurs cours, soit, «une compétence, plusieurs cours».

Dans le cadre de l'approche par compétences, la réflexion sur la valeur de l'évaluation finale serait bien incomplète si l'on ne s'en tenait qu'à cette logique voulant que l'étudiant devrait avoir atteint la compétence à la fin d'une session.

De même, il arrive qu'un cours soit conçu pour développer simultanément, mais partiellement, deux ou trois compétences, on dira alors «un cours, plusieurs compétences». Dans de tels cas, la compétence n'est pas atteinte après un cours de 45 heures, mais après plusieurs cours. À titre d'exemple, en techniques de design d'intérieur, différentes compétences se développent au fil de plusieurs cours ou parties de cours. À la fin du dernier des cours touchant le développement d'une compétence donnée on pourra mesurer, par la performance finale, l'acquisition de cette compétence. Mais l'on ne pourra pas en faire autant à la fin des cours qui précèdent. Si, par exemple, une compétence est développée sur deux cours, ce n'est pas



la compétence qu'on pourra évaluer à la fin de la première des deux sessions. ce qu'on pourra évaluer, ce ne sont que des apprentissages partiels correspondant à des éléments de compétence, exactement comme dans la situation des évaluations intra-session. Si, pour des fins administratives, les cours sont conçus en blocs de 30, 45, 60 ou 75 heures dans un cadre trimestriel de 15 semaines, la réalité pédagogique justifie souvent que l'apprentissage d'une compétence s'étale sur plus d'une seule session. Dans de tels cas, il faudra bien reconnaître les apprentissages partiels et les sanctionner à la fin de chaque bloc administratif de 15 semaines.

▶ LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

Outre la validation de l'atteinte de la compétence, il y a lieu d'aborder l'impact de l'organisation des évaluations sur les étudiants. Ainsi, faire porter sur l'évaluation de fin de session l'essentiel du verdict de réussite à un cours correspondrait à passer le message aux étudiants que seule la fin de session compte. En corollaire, plusieurs étudiants seraient incités à accorder moins de valeur au processus d'apprentissage, à ce qui se passe au cours de la session et aux étapes qui mènent à l'atteinte de l'objectif général du cours.

Il faut montrer clairement aux étudiants que les objectifs intermédiaires ou que les éléments de la compétence sont importants. Viau (1994) résume les conclusions de plusieurs auteurs influencés par le sociocognitivism en

Ainsi, faire porter sur l'évaluation de fin de session l'essentiel du verdict de réussite à un cours correspondrait à passer le message aux étudiants que seule la fin de session compte.

affirmant que «la motivation est déterminée (entre autres) par un ensemble de perceptions que l'étudiant développe par rapport à une activité donnée». Selon cet auteur, une des variables qui influence la motivation est «la perception que l'étudiant a de la valeur de l'activité, c'est-à-dire son utilité, son importance et les buts qu'il se fixe par rapport à cette activité». (p. 54)

Dès lors, on peut aisément supposer que certains étudiants seraient peu motivés par des évaluations intra-session correspondant à une faible proportion de la note globale. À cet égard, plusieurs enseignants de cégeps connaissent une anecdote comme celle qui suit. Pensant pouvoir motiver ses étudiants à faire un exercice en classe, un enseignant annonce que celui-ci compte pour trois points. Un étudiant, ayant calculé qu'il aura accumulé assez de points pour «passer», annonce alors qu'il ne fera pas l'exercice, se lève et quitte la classe. Il s'était fondé sur la faible valeur en notes de cet exercice pour prendre une décision de gestion de son temps. Pourtant, c'est probablement cet étudiant peu motivé que l'enseignant cherchait justement à séduire avec ces quelques petits points offerts en guise de «carotte».

Gross Davis (1993) rappelle l'importance de l'évaluation fréquente dans la motivation des étudiants et il recommande de fournir à ces derniers plusieurs occasions de montrer ce qu'ils savent. Ce faisant, l'enseignant obtiendra une vision plus juste des capacités de l'étudiant et évitera ainsi de le pénaliser s'il n'était pas en forme lors de l'unique évaluation. Ainsi, en plus de l'évaluation finale en alternance avec l'évaluation formative, l'auteur recommande d'administrer deux ou trois évaluations intra-session, composées d'examens ou de productions écrites.

▶ L'ERREUR DE MESURE ET LE FACTEUR HUMAIN

Contrairement à l'enseignement secondaire où les apprentissages sont sanctionnés par des épreuves nationales uniques dont la validité est éprouvée par des équipes de spécialistes, l'évaluation des apprentissages au collégial est toujours conçue, planifiée et administrée par les enseignants eux-mêmes. Les moyens d'évaluation au collégial sont préparés de façon artisanale par les enseignants.

N'y aurait-il pas lieu alors de s'interroger sur la façon dont certains enseignants préparent et valident leurs dispositifs de mesure? À ce sujet, Roland Louis (1999) fait, par exemple, la mise en garde suivante:

Il n'est pas rare que l'enseignant se rende compte après l'examen que certaines questions posées exigeaient des réponses dépassant le niveau d'habileté des élèves. Cette constatation arrivant après coup, il est certainement possible que la perception [par l'élève] de la probabilité de réussir soit négativement affectée. (p. 13)

Dans notre recherche de 1993, nous avons constaté que la grande majorité des 12,000 enseignants des collèges n'avaient peu ou pas de formation en mesure et évaluation. La situation a possiblement évolué depuis mais nous pensons qu'il y a encore un grand nombre d'enseignants qui ne sont pas encore aguerris dans ce domaine.

De plus, dans une étude dont les résultats pourraient bien se transposer dans la réalité collégiale québécoise, Haladyna et Downing (2004) nous préviennent que la validité des résultats des évaluations peut être altérée par diverses sources d'erreurs



de mesure. Parmi ces sources, on note les variations de qualité dans la préparation et la correction des moyens d'évaluation (rédaction des questions, consignes, questionnaires, critères d'évaluation), les différences entre étudiants dans leur capacité de répondre à un examen donné à un moment donné, les conditions d'administration des évaluations et la comparabilité des corrections entre les enseignants.

Dans les collèges, les PIEA (politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages), aident à baliser les pratiques d'évaluation des enseignants en favorisant notamment que les évaluations soient équitables, équivalentes et valides. Malgré cela, il reste fort possible que l'erreur de mesure soit présente dans certains moyens d'évaluation, à cause du caractère artisanal de ceux-ci, et il serait fort imprudent de faire porter la réussite ou l'échec à un cours de 15 semaines sur le seul résultat de l'évaluation finale.

► LA PLANIFICATION DE L'ÉTUDE

Nous savons que les évaluations font étudier. Selon Crooks (1988), la relation causale entre les pratiques d'évaluation et les pratiques d'étude est si forte que le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des étudiants est de modifier les pratiques d'évaluation. On peut donc s'inquiéter de l'assiduité à l'étude des étudiants qui auront été avisés que le seul examen qui compte réellement n'aura lieu que quinze semaines plus tard. Quel serait l'influence de ce phénomène sur l'engagement de l'étudiant dans son étude? Certains étudiants jugeraient peut-être qu'ils ont encore beaucoup de temps pour se mettre à l'ouvrage. Cette attitude, on le sait, peut compromettre leur réussite à l'évaluation finale. Pire, elle aurait aussi pour effet de compromettre leur intégration des apprentissages, au fur et à mesure, pendant la session. Nous serions alors en situation de paradoxe en regard des orientations ministérielles qui nous encouragent à favoriser l'intégration des apprentissages, processus qui ne saurait se faire en fin de session seulement.

Se fier uniquement à l'évaluation formative pour rassurer étudiant et enseignant sur les possibilités de réussite à l'évaluation sommative pourrait être trompeur.

► L'EFFET D'ENTRAÎNEMENT SUR L'ENSEIGNEMENT ET SUR L'APPRENTISSAGE

Il a été démontré que l'évaluation a un effet d'entraînement sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Il est bien connu que l'on enseigne ce qu'on évalue et qu'on évalue ce qu'on enseigne. Nous n'avons qu'à penser à l'influence majeure de l'épreuve uniforme ministérielle de français sur ce qui s'enseigne et sur ce qui s'évalue dans nos classes de français pour démontrer que l'enseignement se fait souvent en fonction d'une évaluation dont l'enjeu est important². Qu'arriverait-il, alors, si les évaluations en cours de session avaient moins d'impact sur la réussite du cours? Peut-on imaginer que ce faible impact pourrait avoir de l'influence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant? Ainsi, les enseignants feraient-ils aussi souvent des récapitulatifs et des exercices d'intégration si toutes les évaluations n'étaient que formatives? Évidemment, nous n'en sommes ici qu'à des spéculations et une recherche approfondie sur la question serait certainement nécessaire.

² La documentation anglophone nomme ce phénomène « Teaching to the test ».

► LES ÉCARTS POSSIBLES ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Dans le réseau collégial, certains affirment qu'il serait préférable de ne faire que des évaluations formatives pendant la session, les compétences n'étant évaluées qu'à la fin du cours. Cette orientation comporte plusieurs écueils.

Bien que cela puisse paraître surprenant, il n'est pas démontré, que les résultats à l'évaluation formative sont prédictifs des résultats de l'évaluation sommative. Se fier uniquement à l'évaluation formative pour rassurer étudiant et enseignant sur les possibilités de réussite à l'évaluation sommative pourrait être trompeur.

Les stratégies de mesure adoptées en évaluation formative ne sont pas nécessairement équivalentes aux outils de mesure en évaluation sommative.

En évaluation formative, l'enseignant fera fréquemment usage de stratégies informelles pour recueillir de l'information sur la progression des apprentissages des étudiants. Surprises et déceptions attendent ceux qui s'appuieraient uniquement sur l'évaluation formative pour prévoir le résultat final, et l'anxiété de plusieurs étudiants serait alors tout à fait légitime.

► UNE LOGIQUE ORIENTÉE SUR L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE

L'idée voulant que la compétence soit évaluée seulement à la fin d'un cours se fonde sur une logique toute simple: on est compétent ou on ne l'est pas. Le corollaire, tout aussi logique, veut que l'on évalue la compétence seulement lorsqu'elle est réputée acquise, donc à la fin de la formation.



En même temps, au collégial, l'approche dite par compétences est influencée par le courant constructiviste. Tardif (1995) est sans conteste le représentant le plus éloquent de ce courant au Québec. Il a largement contribué à ce que les compétences décrites dans les devis ministériels échappent au courant behavioriste³, celui-là même que l'on retrouvait à l'enseignement professionnel au secondaire et qui était décrié par les enseignants du collégial, au début des années 90, comme porteur d'apprentissages peu signifiants.

Ce qui caractérise le courant constructiviste et sociocognitivistique, c'est l'importance que nous reconnaissons au processus de l'apprentissage autant qu'au produit de l'apprentissage.

Telle que nous la vivons au collégial, l'approche dite par compétences, infusée de constructivisme, implique que nous donnions autant d'importance au processus de l'apprentissage qu'à son résultat. Or, si c'était surtout le résultat de l'évaluation finale qui avait de la valeur au bulletin, il serait incohérent d'avoir des pratiques d'évaluation qui accordent peu ou pas d'importance aux différentes étapes de la construction de ces compétences.

UNE PISTE DE SOLUTION: LE DOUBLE SEUIL DE RÉUSSITE

Que faire alors si on veut que la réussite au cours dépende absolument de la performance finale? À titre de réponse, certains croient qu'il faudra que la note finale ait un poids très élevé, à tel point que l'étudiant échouera son cours si la performance attendue n'est pas atteinte. Ils se fient à l'arithmétique en s'arrangeant pour que l'addition des notes des intras ne puisse arriver à 60% et que ce soit la note de l'évaluation finale qui fasse la réussite ou l'échec au cours.

Nous avons tenté ici de démontrer les dangers d'une telle pratique. La solution, semble-t-il, passe par le double seuil de réussite.

Le procédé est connu. Il s'agit d'annoncer clairement que, nonobstant le cumul des notes à l'ensemble des évaluations de la session, un échec à l'évaluation finale (ou à toute autre évaluation portant sur la compétence du cours) justifiera un verdict d'échec au cours. L'approche du double seuil de réussite nous permet de prévoir, en session, un nombre suffisant d'évaluations sommatives comportant un poids signifiant et pédagogiquement stimulant. Toutes ces évaluations sont cumulées et donnent lieu à une note finale sur cent, avec le seuil de réussite habituel à 60%. Il s'agit du premier seuil de réussite, alors que la réserve, voulant qu'un objectif particulier puisse à lui seul entraîner un échec au cours, correspond au second. Dans un cours où l'objectif terminal devrait absolument être atteint, sans égard aux réussites des objectifs intermédiaires, cette réserve nous permet d'éviter que, pour reprendre la parodie de Goulet (1993), l'étudiant qui devait apprendre à faire une tasse de café ait accumulé 80% des points grâce aux objectifs intermédiaires (20% pour les connaissances théoriques, 20% pour la mouture du café, etc.), mais ne nous serve qu'une tasse d'eau chaude après avoir oublié de mettre le café dans la cafetière. Aussi, cette même réserve nous permet d'intercepter un étudiant qui échouerait un élément de compétence qui, même s'il ne valait que 10% de la note du cours, s'avérerait capital dans un contexte particulier. Par exemple, en techniques de soins infirmiers dans le cadre d'un stage en milieu hospitalier, un élément de compétence lié à l'éthique pourrait valoir un échec au cours si l'étudiant l'échouait, même s'il ne valait que, disons, 10% de la note globale.

L'approche du double seuil de réussite nous permet de prévoir, en session, un nombre suffisant d'évaluations sommatives comportant un poids signifiant et pédagogiquement stimulant.

Mais alors, avec ce double seuil de réussite, quelle note doit-on accorder pour signifier un échec? Nous savons tous qu'une note d'échec proche du seuil de réussite déclenche probablement chez l'étudiant une demande de révision de note. Une solution à ce problème passe par l'adoption, dans la PIEA, d'une règle qui permet à l'enseignant d'accorder une note symbolique de, disons, 50% ou 55%⁴ afin de signifier qu'il y a échec franc au cours, même si l'étudiant avait accumulé 60 points ou plus dans l'ensemble des évaluations de la session. À titre d'exemple, citons un article d'une PIEA⁵ qui a adopté un tel mécanisme:

Dans l'esprit de l'approche dite «par compétences», il est possible que certains objectifs soient si importants qu'ils entraînent à eux seuls le verdict d'échec si le seuil de réussite n'est pas atteint. Dans de tels cas, le verdict d'échec se traduit

³ Rappelons que l'approche dite par compétences n'est pas nécessairement associée au paradigme constructiviste ou sociocognitivistique. Benjamin Bloom était nettement behavioriste et faisait pourtant la promotion, en influençant notamment le *Mastery Learning*, du développement de compétences en se fondant sur le postulat de l'éducabilité des gens.

⁴ Certains cégeps ont statué que cette note sera de 55%, alors que d'autres ont choisi la note symbolique de 50%.

⁵ Cette PIEA a été jugée entièrement satisfaisante par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial en 2001.



par la note de 50 %. Le plan de cours doit informer clairement l'étudiant de la pondération accordée à chacune des évaluations pendant et à la fin de la session. Lorsque des objectifs doivent être nécessairement atteints pour que le cours soit réussi, sans quoi la note maximale est de 50 %, le plan de cours doit être explicite quant à l'identité de ces objectifs et quant au mécanisme limitant la note finale à 50 %.

■ RÉTICENCES ET DÉFIS

Dans cet exemple, l'application du double seuil de réussite implique que l'enseignant peut, en fin de parcours, mettre une note de 50 % même si l'étudiant a accumulé une note supérieure, voire une note de réussite, égale ou supérieure à 60 %. Certains enseignants sont réticents à appliquer ce mécanisme. Depuis la mise en service du système Bleumanitou, ils disent ne pas vouloir s'exposer à devoir expliquer aux étudiants les motifs d'une note de 50 %, sachant que ces derniers ont accès à toutes les notes de la session et qu'ils auront pu additionner celles-ci et constater une différence. Alors que nous devrions être prêts à justifier notre jugement professionnel à l'étudiant, ces enseignants préfèrent s'en tenir à l'apparente objectivité d'une addition de notes. Ils vont donc insister pour que la note finale soit celle qui correspond au cumul des notes des diverses évaluations de la session et refuser le principe du double seuil de réussite. La profession enseignante nous expose à ce que des étudiants remettent parfois en question notre jugement professionnel⁶. Les réticences à l'égard de l'application du double seuil de réussite devraient pourtant s'atténuer si nous comprenons que :

- une note est un symbole de notre jugement professionnel;
- l'addition des notes, dans notre système collégial, donne une impression parfois trompeuse d'objectivité;
- l'addition des notes ne permet que de guider le jugement de l'enseignant mais ne saurait, à elle seule, garantir l'exactitude de ce jugement.

L'imposition d'une note symbolique (par exemple 50 % ou 55 %⁷) implique qu'enseignants et étudiants acceptent l'idée qu'une note est d'abord un symbole et non le résultat absolu d'une addition rigoureuse. Morrisette (1993) avait raison de rappeler qu'une note, c'est un symbole qui représente le jugement professionnel de l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs. Sans égard aux considérants secondaires comme son effet sur la motivation des étudiants, la note sert à communiquer un message, tout comme des mots. Elle permet d'exprimer la pensée de l'enseignant au regard de la compétence acquise par l'étudiant.

⁶ Certains enseignants craignent aussi que la direction de leur collège ne les appuie pas dans leur décision d'indiquer un échec franc par une note de 50 % ou de 55 %.

⁷ Puisque la note de passage est de 60 % et que beaucoup d'étudiants se prévalent de leur droit à une révision de note lorsqu'ils sont en échec, le cégep a choisi la note de 50 % comme symbole d'un échec franc. Ceci n'empêche nullement un étudiant de contester sa note et de déclencher le mécanisme de révision de notes prévu à la PIEA, mais l'établissement a convenu que le symbole de 50 % constituera un message « fort ».

■ CONCLUSION

Dans cet article, nous suggérons une réflexion d'expert sur la pondération à accorder à l'évaluation de fin de cours dans le cadre de l'approche par compétences. Nous étudions diverses considérations qui, du point de vue de la littérature en mesure et évaluation, doivent être prises en compte dans la détermination de la note qui sera portée au bulletin des étudiants au terme d'un cours.

Nous avons tenté d'illustrer quelques dangers ou incohérences de certaines pratiques d'évaluation, en attirant l'attention sur le caractère artisanal des moyens d'évaluation, source probable d'erreurs de mesure. De plus, nous avons rappelé les influences qu'ont les pratiques d'évaluation sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Enfin, nous proposons une approche qui, sans être forcément la seule voie à suivre, paraît avoir du mérite.

L'évaluation des compétences doit être conçue de façon à attester la compétence. Dans la pratique, divers enjeux pédagogiques justifient qu'on fasse preuve de précaution. Le présent article en fait la démonstration. ■

■ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CROOKS, J. J., « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students », *Review of Educational Research*, n° 58, 1988.

GOULET, J. P., « L'évaluation sommative des compétences : un "beau" problème », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, 1993.

GROSS DAVIS, B., *Tools for Teaching*, San Francisco, Jossey Bass, 1993.

HALADYNA, T. H. et DOWNING, S. M., « Construct-Irrelevant Variance in High Stakes Testing », *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 23, n° 1, 2004.

HOWE, R. et L. MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Rapport de recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, 1993.



LOUIS, R., *L'évaluation des apprentissages en classe*, Laval, Éditions Études vivantes, 1999.

MORISSETTE, D., *Les examens de rendement scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1993, p. 284-285.

TARDIF, J., «Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n° 2, 1995.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.

Détenteur d'une M.A. Ed. de l'Université de Montréal (1977), Robert HOWE est spécialiste en mesure et évaluation des apprentissages. Membre du National Council on Measurement in Education (NCME), il agit comme consultant et formateur auprès de plusieurs cégeps dans le domaine de l'évaluation des compétences, évaluation formative, évaluation des programmes. Il est chargé de cours à l'Université de Montréal où il enseigne le cours *Évaluation et compétences*. M. Howe a été conseiller pédagogique pendant plus de 15 ans, formateur dans le programme PERFORMA à l'Université de Sherbrooke et, pendant sept ans, directeur adjoint au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

roberthowe@netscape.ca

15 ans
15 ans,
150 000 étudiants
grâce à nos artisans!



cégepadistance

Plus de **15 bourses** à gagner.

Informez-vous!

cegepadistance.ca



Partenaire des collèges
Développement de cours en ligne
Matériel pédagogique offert
au personnel enseignant
Aide à la diplomation