

ÉVALUER POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE



MICHAËL HÉTU

Professeur
Cégep André-Laurendeau

CONSTATS, ORIENTATIONS, OBSTACLES ET PISTES DE RÉFLEXION

Sous sa forme actuelle, l'évaluation des apprentissages entre en contradiction avec la mission première de l'école, qui est d'amener chaque personne à se connaître et à développer son plein potentiel.

Telle est la conclusion du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), présentée dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, intitulé *Évaluer pour que ça compte vraiment*, déposé à l'Assemblée nationale en février dernier (CSE, 2018). Fruit de deux ans de recherches, de travaux, de réflexions et de consultations d'experts, de professeurs, de gestionnaires et de parents de tous les niveaux d'enseignement, ce rapport dresse un portrait consternant de l'évaluation, du préscolaire à la fin de l'université. Du même coup, il invite les pédagogues à un renversement de perspective : cesser d'évaluer comme ils ont eux-mêmes été évalués, pour installer une logique d'évaluation fondée sur la rétroaction permettant de témoigner des acquis et de mieux soutenir l'apprentissage chez la diversité d'apprenants dans tout le système scolaire.

Apport incontournable à la réflexion sur l'éducation, ce rapport n'en suscite pas moins de vives réactions, notamment parce qu'il remet en question des croyances et des pratiques bien établies. Voici en survol les constats de ce travail colossal de recherche sur l'évaluation des apprentissages, les orientations proposées par le CSE, les principaux obstacles au changement de cap souhaité et plusieurs avenues pour alimenter la réflexion des professeurs, des professionnels et des directions du milieu collégial.

► PRINCIPAUX CONSTATS DU CSE QUANT AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES ACTUELLES

Selon le CSE, les diverses pratiques d'évaluation observées, qui encouragent la compétition, la comparaison des apprenants entre eux et la recherche à tout prix du meilleur résultat, ont des effets néfastes sur l'apprentissage, sur le rapport aux savoirs, sur la santé physique et mentale, sur les choix de parcours et de carrière, ainsi que sur l'équité dans l'accès aux études.

Sur le plan de l'apprentissage, les pratiques ayant cours pour évaluer ne favorisent pas le développement de citoyens responsables ni celui des compétences recherchées. Plus précisément, l'attribution de notes en pourcentage (basées sur un cumul de points) et le calcul de la moyenne alimentent la perception que ce n'est que la note et le succès individuel qui comptent, au détriment de l'empathie, de la collaboration, du regard critique et de l'engagement. La notation et la concurrence qu'elle entraîne auraient donc des effets contreproductifs.

De plus, la note ne permet pas de témoigner des apprentissages réalisés ni de certifier le développement des compétences attendues. Elle a une valeur informative très pauvre : elle ne renseigne aucunement sur les forces ni sur les faiblesses de l'étudiant, elle n'informe pas davantage sur ce qui peut être mis en œuvre pour qu'il s'améliore. Ce faisant, la note nourrit un rapport malsain à l'erreur. Elle en fait un élément à éviter à tout prix, de par la sanction qui lui est rattachée. Or, l'erreur

devrait tout bonnement être considérée comme normale dans le processus d'apprentissage, puisqu'elle indique les difficultés auxquelles est confronté l'apprenant dans son apprentissage.

Au collégial, l'importance de premier ordre accordée à la cote R par un trop grand nombre d'étudiants constitue un exemple parlant de l'influence pernicieuse de la notation et de la sélection sur le rapport aux savoirs des apprenants. La cote R ne favorise ni la motivation ni la persévérance scolaires. Elle encourage plutôt l'adoption d'une vision restreinte de ce que sont l'apprentissage et la réussite, voire d'un rapport utilitaire aux savoirs qui se reflète par un appauvrissement des apprentissages. Chez une majorité d'étudiants, elle se traduit par certaines tendances :

- Ne s'investir et n'attribuer de la valeur aux apprentissages que « si ça compte » ;
- Ne pas prendre de risques de peur de perdre des points ;
- Chercher à restituer une réponse par cœur ou encore la réponse présumée attendue par le professeur, plutôt que présenter sa propre compréhension ;
- Bachoter (apprendre pour réussir ses examens – *learn for the test*), sans chercher à retenir l'information au-delà de l'évaluation ni à en développer une compréhension approfondie ;
- Se sentir justifié de tricher, se croire désavantagé d'être intègre.



Quant à la santé physique et psychologique, les répercussions de la notation sont tout aussi nombreuses. Puisque la notation n'encourage pas le droit à l'erreur, l'obtention de mauvaises notes à répétition développe un sentiment d'incompétence scolaire qui bloque le processus d'apprentissage. De nombreux étudiants s'identifient à leur note et la perçoivent comme le reflet de leurs capacités et de leur valeur personnelle. Cette identification les porte à croire que le talent est inné et qu'ils n'ont que peu ou pas de contrôle sur leur processus d'apprentissage, ce qui les déresponsabilise et les empêche d'adopter des stratégies leur permettant de favoriser leur apprentissage (Vanhulle, 2009). Même ceux qui réussissent bien ressentent des émotions négatives associées à ce système méritocratique. De plus en plus d'entre eux souffrent d'anxiété de performance et se retrouvent en situation d'épuisement: «ils réussissent, certes, mais à quel prix?» (CSE, 2016, p. 19)

Sur le plan social, c'est l'individu comme la société qui est perdant. La logique du mérite et de la sélection fait de l'école un concours à remporter par les plus forts et non un parcours qui permet à chacun de s'épanouir selon ses talents. La compétition n'est pas étrangère au décrochage, puisqu'elle implique qu'il y aura forcément des perdants, des exclus. Pourquoi un étudiant en difficulté voudrait-il participer à une course qu'il est certain de perdre? La notation exerce aussi une pression sociale sur les étudiants pour les amener à se diriger vers des programmes élitistes dont l'admission est contingentée, plutôt que pour les aider à choisir ce qui les intéresse:

« Au lieu de valoriser différents types de parcours en insistant sur le fait que tous les secteurs ont besoin de personnes performantes et compétentes, on nourrit en chacun l'illusion que les filières scientifiques ou les formations universitaires sont les seules valables et qu'elles conduisent automatiquement à un meilleur avenir.» (CSE, 2018, p. 66)

La performance et les notes peuvent ainsi se révéler un frein à la connaissance de soi, puisqu'elles influencent les choix des étudiants très tôt dans leur parcours éducatif, parfois même avant qu'ils aient pu expérimenter différentes voies qui leur auraient permis de découvrir un intérêt particulier ou bien un talent marqué. Finalement, ce biais dans l'orientation contribue à la reproduction des inégalités sociales: les places dans les programmes contingentés étant limitées, une offre de services privés parallèle d'aide à la réussite permet aux clientèles bien nanties et mieux informées de suivre des cours supplémentaires afin d'augmenter leurs chances d'obtenir une cote R plus élevée.

Dans ce contexte, les professeurs contribuent souvent, malgré eux, à entretenir un système où l'évaluation semble surtout viser la sélection de l'élite sur la base du mérite. L'importance démesurée accordée à la notation appauvrit les pratiques d'enseignement: de nombreux professeurs se sentent contraints d'enseigner à réussir les examens (*teach to the test*), quitte à réduire l'apprentissage à des pratiques répétitives ou même à l'enseignement de «recettes», au lieu de miser sur des activités variées permettant de développer les compétences attendues, ce qui garantirait une réelle réussite. Plusieurs adoptent aussi une posture défensive par rapport à l'évaluation, n'osant pas faire confiance en leur jugement professionnel, et s'en tiennent à ce qui est facile à mesurer en accumulant des preuves, plutôt que d'aborder les compétences de haut niveau, souvent plus complexes à évaluer.

► ORIENTATIONS PROPOSÉES PAR LE CSE POUR QUE L'ÉVALUATION SOUTIENNE L'APPRENTISSAGE

Pour favoriser l'apprentissage, le bien-être et le développement du plein potentiel de tous les apprenants, le CSE recommande au milieu de l'éducation d'adopter une nouvelle perspective face à l'évaluation des apprentissages: l'étudiant ne devrait pas apprendre pour être évalué, il devrait être évalué pour mieux apprendre (CSE, 2018). Concrètement, ce changement de paradigme implique de construire un rapport positif à l'évaluation et de privilégier une évaluation qualitative (critériée et non notée) de manière à la recentrer sur ses finalités: soutenir l'apprentissage de tous les apprenants de même que certifier avec plus de précision le développement par chacun des compétences recherchées.

Bien sûr, ces orientations impliquent d'envisager autrement la planification de l'évaluation. Ni le cumul de points ni l'évaluation unique en fin de parcours ne témoignent réellement des acquis de l'apprenant. La compétence ne correspond pas à la réussite d'une tâche en particulier, elle s'apparente plutôt à un continuum composé de divers niveaux de complexité et d'efficacité qui tendent vers un niveau de performance global élevé (Allal, 2000). Pour évaluer le degré de maîtrise d'une compétence, il faudrait viser une évaluation en continu, qui s'appuie à la fois sur des observations, sur des productions, sur des conversations avec l'étudiant, bref, sur la connaissance que le professeur a de l'apprenant et sur laquelle il peut baser son jugement professionnel. L'implication de l'étudiant à l'évaluation serait également nécessaire à son apprentissage et au développement de sa capacité d'autoévaluation, compétence essentielle à l'exercice de la citoyenneté et à l'apprentissage tout au long de la vie.



Dans une **visée de certification**, ces orientations supposent d'envisager sérieusement la possibilité de communiquer les résultats de l'évaluation en termes de réussite ou d'échec. Dans une **visée de soutien** à l'apprentissage ou de sélection, ce jugement devrait :

- situer l'apprenant par rapport au degré de compétence développé;
- l'informer du niveau, de la profondeur et de la qualité des apprentissages réalisés;
- préciser ce qu'il peut faire pour s'améliorer, continuer à apprendre et à progresser;
- identifier les forces qui le distinguent.

Cette perspective permettrait, du coup, de sortir de la logique de la concurrence pour enfin vraiment situer chacun des apprenants dans son processus d'apprentissage en fonction des compétences à maîtriser.

Certains obstacles semblent freiner l'adhésion à une conception de l'évaluation qui soit réellement profitable aux apprentissages.

► OBSTACLES AU CHANGEMENT DE PARADIGME EN ÉVALUATION

La plupart des professeurs adhèrent à la mission de l'école québécoise et aimeraient que tous leurs étudiants puissent réaliser des apprentissages durables, se responsabiliser face à leur cheminement scolaire et développer leur plein potentiel. Toutefois, le changement de pratiques évaluatives permettant d'atteindre ces visées ne s'opère pas. Les orientations proposées par le CSE ne sont pourtant pas nouvelles (CSE, 2018)! Pourquoi est-il si difficile de mettre en œuvre ces idées ?

Certains obstacles semblent freiner l'adhésion des professeurs, mais aussi des étudiants, à une conception de l'évaluation qui soit réellement profitable aux apprentissages. La majorité des personnes qui enseignent aujourd'hui ont non seulement été scolarisées dans un contexte où prédominait l'évaluation normative, mais elles y ont performé en dépit des travers du système. Même si ces professeurs comprennent et approuvent les orientations suggérées par le CSE, ils auront une tendance naturelle à reproduire ce qu'ils ont vécu comme étudiants. Les pierres d'achoppement relèvent donc essentiellement de perceptions erronées, de croyances profondément ancrées ou de craintes non fondées. Voici en bref six de ces obstacles.

Premier obstacle

LA CROYANCE EN L'OBJECTIVITÉ ET LA REPRÉSENTATIVITÉ DE LA NOTE

Le système d'évaluation basé sur les notes en pourcentage et les notes littérales jouit d'une crédibilité et d'une légitimité importantes socialement. Ce système donne en effet l'illusion de l'objectivité de la mesure, fortement associée à la validité et à l'équité (Nizet, 2015). Contrairement à la croyance populaire, une note chiffrée n'est cependant pas plus objective qu'un autre symbole : ce n'est qu'une des manières possibles de représenter le jugement que porte le professeur quant au degré de compétence de l'étudiant. Ce verdict peut prendre la forme de commentaires, d'une mention succès/échec, d'un positionnement sur une échelle de l'atteinte de la compétence visée, etc. Dans tous les cas, l'évaluation est toujours une activité subjective (Louis et Bédard, 2015).

Le principal problème de la note relève donc de sa construction. Suivant les pratiques d'évaluation actuelles, de quoi la note témoigne-t-elle vraiment? Construire une évaluation à partir d'un cumul de points a pour effet de garder des traces des premières erreurs dans le résultat final au lieu de refléter les apprentissages. Le fait d'attribuer des points à une activité d'apprentissage fait en sorte que les erreurs « comptent ». Au final, la note ainsi constituée ne témoigne pas des acquis réels; elle reflète plutôt la facilité ou la difficulté que l'apprenant a eue à réaliser un apprentissage donné ou à atteindre un degré de compétence visé. Dans le même ordre d'idées, ce qui est considéré dans l'évaluation est d'ailleurs parfois étranger aux connaissances à acquérir ou aux compétences à développer. Par exemple, l'évaluation servirait parfois à encourager l'effort, la présence, la participation, l'adoption de certains comportements, le respect de consignes, etc., plutôt qu'à témoigner des apprentissages réalisés (CSE, 2018).

Quels apprentissages, quelles incompréhensions persistantes, quelles forces, quelles faiblesses, quelles aptitudes, quels intérêts ou quels désintérêts se cachent derrière une note, quelle qu'elle soit? Un soin particulier devrait être porté à la construction du jugement évaluatif et à la manière de le communiquer afin que l'évaluation puisse pleinement jouer le rôle d'information qui est le sien¹.

¹ Au-delà de ses avantages pour l'apprentissage, la haute teneur informative de l'évaluation critériée serait particulièrement pertinente pour les processus de sélection, puisqu'elle permet d'établir une meilleure correspondance entre les aptitudes individuelles d'un candidat et le domaine d'études qu'il veut intégrer. À ce sujet, voir l'encadré « La cote R ne permet pas de rendre compte des aptitudes ».



Deuxième obstacle

LA CONFUSION ENTRE L'ÉVALUATION ET LA NOTATION

Chez les professeurs, il existe parfois une confusion entre l'évaluation des apprentissages et l'attribution d'une note. Pour certains, ne pas mettre de note équivaldrait à arrêter de corriger ou à corriger moins. Pour d'autres, cela impliquerait de ne se fier qu'à une épreuve finale pour témoigner du degré de compétence développé par l'apprenant. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de perceptions erronées.

Les habiletés comportementales et interpersonnelles sont au moins aussi importantes que les habiletés cognitives pour performer et réussir dans la vie.

Dans une approche par compétences, le professeur ne corrige ni plus ni moins que dans une approche normative. Il doit encore demander à ses étudiants de réaliser des exercices, des projets, des productions, de poser des gestes, etc., pour leur offrir ensuite de la rétroaction sur le travail réalisé. Ce qui change, c'est le regard qu'il pose sur ces activités. Il ne cherche pas à leur attribuer de notes ni à les pondérer pour les additionner, il les utilise pour informer l'étudiant de ce

qu'il a bien et moins bien compris et de ce qu'il peut faire pour s'améliorer. Il utilise aussi ces activités pour se faire un portrait de l'évolution et du niveau d'atteinte de la compétence par l'étudiant, de manière à pouvoir statuer sur ce dernier à la fin de la session.

Pour le CSE, ce jugement devrait dans l'idéal simplement se traduire par une mention succès/échec. Dans le contexte actuel, qui nécessite encore d'alimenter la cote R, il pourrait quand même se traduire par une note. Elle ne serait cependant pas basée sur un cumul de points, mais sur l'ensemble des informations recueillies tout au long de la session : les éléments maîtrisés, les difficultés rencontrées, celles surmontées efficacement, celles qui persistent, etc. Bien sûr, pour le professeur, certaines tâches ou productions seront plus significatives que d'autres pour appuyer son jugement professionnel et évaluer judicieusement les apprentissages réalisés, ne serait-ce que parce qu'elles sont plus représentatives des compétences visées.

Un tel changement modifierait profondément le regard que les apprenants posent sur les activités qu'on leur demande de réaliser. Une telle approche de l'enseignement-apprentissage pourrait permettre de contourner la tendance des étudiants à ne s'investir que lorsque ça compte et, du coup, de réduire l'anxiété de performance, de les responsabiliser dans leurs apprentissages, de les amener à s'autoévaluer et à s'autoréguler, comme ils ont à le faire dans les autres sphères de leur vie et de la même façon qu'ils auront à le faire sur le marché du travail.

LA COTE R NE PERMET PAS DE RENDRE COMPTE DES APTITUDES

Les universités québécoises sont depuis longtemps conscientes du fait que la cote R n'est pas représentative des apprentissages ni des capacités des étudiants, tout comme du fait que ces derniers peuvent très bien réussir en mémorisant ou en appliquant des « recettes ». Pour remédier à cette problématique lors de la sélection des candidats dans les programmes contingentés, elles sont plusieurs à avoir maintenant recours à des entrevues, à des mises en situation et à des tests qualificatifs, et ce, dans le but de repérer chez les candidats les qualités et les aptitudes considérées comme nécessaires à la réussite du programme et à la pratique (Faculté de médecine de l'Université de Montréal, 2017). Pour améliorer la procédure, de nombreuses facultés en santé ont innové en 2017 et lancé un nouveau processus d'évaluation des candidatures : le test d'évaluation des compétences transversales (TECT), qui porte sur l'évaluation des attitudes des étudiants. Son importance dans le mécanisme de sélection varie de 20 % à 50 % du score global qui sert à l'admission d'une faculté à l'autre (Université de Montréal, 2017).

Ce que de tels procédés novateurs mettent en évidence, c'est le fait que les habiletés comportementales et interpersonnelles sont au moins aussi importantes que les habiletés cognitives pour performer et réussir dans la vie (Linkins et collab., 2014). Dans cette perspective, ce qui est recherché par les universités, c'est de savoir comment l'étudiant s'est construit en tant qu'individu : ce qui le distingue (ses forces, ses faiblesses, son profil de personnalité), comment il peut participer à un domaine d'études donné et s'inscrire dans une équipe de travail ou une culture d'entreprise qui veut l'embaucher. Une telle démarche tente de transformer la vision de l'évaluation centrée sur les erreurs et sur les manques pour se concentrer sur ce que chaque étudiant peut apporter aux autres et à la société.



Troisième obstacle

LA VISION RÉDUCTRICE DE LA PERFORMANCE

Le débat qui entoure l'idée de faire disparaître les notes et les moyennes révèle à quel point le système actuel est bâti sur une vision réductrice de la performance. Comme mentionné plus tôt, la note seule n'est pas très utile pour connaître les forces et les faiblesses de l'apprenant. La moyenne ne permet pas davantage de savoir si celui-ci progresse normalement ni où il se situe dans son apprentissage, mais plutôt s'il a eu plus d'aisance que la moyenne des autres à apprendre un élément particulier pendant une période de temps donnée.

Avoir de la facilité à apprendre ou rencontrer des difficultés dans son parcours d'apprentissage est-il représentatif des capacités individuelles développées au final, du potentiel de chacun ? Pas vraiment. Seulement, l'ensemble du système scolaire et de la société traite les notes et l'écart à la moyenne comme si tout cela était le reflet direct des capacités individuelles. Si obtenir de bonnes notes peut ouvrir bien des portes, et ce, peu importent les performances subséquentes, obtenir une mauvaise note crée une entrave qui ne donne même pas la chance à une personne de montrer ce dont elle est capable. Cette vision figée de l'apprentissage est fondamentalement problématique, puisqu'avoir une mauvaise note a souvent pour conséquence que :

« toute votre vie, on considèrera que vos compétences, vos aptitudes, votre comportement et votre motivation n'auront pas changé en 10 ans, ou même en 20 ans, et que vous êtes la même personne qu'alors » (Izquierdo Prindle, 2018).

Pourtant, nombre d'étudiants considérés comme prometteurs par leurs bons résultats scolaires ne se démarqueront jamais sur le marché du travail. En contrepartie, bien des personnes réputées comme faibles poursuivront malgré tout leur cheminement vers des carrières de haut niveau.

Dans le même ordre d'idées, la performance est couramment associée à un parcours scolaire linéaire et continu. Même s'il s'agit encore du modèle qui est valorisé, il n'est plus vraiment représentatif de la réalité : moins de 40 % des étudiants du collégial terminent leurs études dans le temps prévu par les programmes (MEESR, 2015). Que penser des autres (60 %) ? Est-ce à dire qu'ils n'en ont pas les capacités ? Le fait de se chercher comme personne, de changer de programme, d'avoir des conditions de vie plus difficiles, de devoir travailler ou de choisir de le faire, de quitter le nid familial, de manquer de motivation ou de maturité est-il anormal à cet âge ? Les étudiants dont les circonstances personnelles ne leur permettent pas de consacrer tout leur temps à leurs études ou de s'insérer dans

ce parcours linéaire prévu sont automatiquement désavantagés dans leurs chances d'accéder à un programme contingenté, et se voient écartés des bourses d'excellence, qui sont octroyées aux plus performants dans ce système méritocratique.

Quatrième obstacle

LA CROYANCE QUE LA COMPÉTITION MÈNE À LA RÉUSSITE

Pour certains, l'abandon de la moyenne et de la sélection basée sur autre chose que les meilleures notes correspondrait à faire preuve d'un égalitarisme naïf ou d'un nivèlement vers le bas. Contrairement à ce qu'en disent ces détracteurs, adhérer aux orientations suggérées par le CSE serait plutôt synonyme de chercher à développer et à favoriser l'excellence chez tous. De l'avis de la Harvard Graduate School of Education, la logique de la concurrence et de la sélection nuirait bel et bien à l'évolution et à l'avenir de la société, puisqu'elle aurait pour effet de la priver de l'apport et du potentiel des apprenants d'origines économiques variées (Weissbourd et collab., 2016). Les organisations et les pays qui se développent le mieux et où l'indice de bien-être est le plus élevé ne sont pas ceux qui ont misé sur l'excellence d'une poignée de personnes, mais ceux où l'écart entre l'élite et le reste de la population est le plus faible. En fait, ce qui pose problème ici, c'est la vision individuelle de la performance.

L'attachement à la moyenne témoigne aussi de la croyance que la compétition mène à la réussite. Si ce calcul peut servir de motivation extrinsèque aux plus performants, il est surtout un facteur de démotivation chez tous les autres, en particulier chez ceux qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. Concernant la motivation extrinsèque, ce qu'il est intéressant de constater, c'est que ce type de motivation n'a pas de raison de s'établir par rapport aux pairs. Elle peut être tout aussi efficace pour les apprentissages si elle est établie pour soi, par rapport à l'atteinte ou au dépassement des seuils de compétence visés. Sur le marché du travail, ce qui est attendu d'un professionnel, ce n'est pas qu'il performe mieux que ses collègues, c'est qu'il contribue à repousser les limites du savoir, à trouver une solution innovante ou inédite à un problème, ou bien à améliorer les processus ou à augmenter la qualité d'un produit, d'un service ou de la vie. C'est par l'échange, la discussion, la confrontation des idées et la concertation que l'individu se développe et apprend, et ce, tant personnellement que socialement, puisque c'est alors toute la communauté qui en bénéficie².

² L'encadré « L'excellence ne se trouve pas nécessairement dans l'élite » présente un exemple éclairant que la collaboration mène à des degrés d'accomplissement significativement plus élevés.



Cinquième obstacle

LA PEUR QUE LES MEILLEURS NE SOIENT PAS RECONNUS OU QU'ILS GASPILLENT LEURS TALENTS

L'attachement à la notation et à la moyenne révèle aussi la peur que les meilleurs ne soient pas reconnus ni récompensés. Encore une fois, il s'agit d'une perception réductrice de la réalité. Sur le marché du travail et dans sa vie personnelle, un individu se distingue non pas par ses notes, mais bien par ses actions, son savoir-être, ses productions et son degré de compétence dans un domaine donné. Dans le contexte actuel, la sélection axée sur la concurrence et sur les résultats ne laisse pas de place à une approche orientante de l'école ni à la recherche de cohérence entre le profil de compétences de l'individu et celui qui est attendu dans un domaine et dans un milieu donnés.

L'idée du gaspillage de talent est tout aussi pernicieuse, car elle se fait au détriment des aspirations et du bien-être des individus. Certains, qui n'ont pas la motivation, les aptitudes ou l'intérêt pour des études universitaires poussées ou pour des filières scientifiques, ressentent pourtant une pression sociale à se diriger dans ces voies qui ne leur correspondent pas. D'autres ont les aptitudes, la motivation et l'intérêt pour

les études poussées, mais se passionnent pour des domaines qui relèvent d'un diplôme d'études professionnelles ou techniques. Dans un cas comme dans l'autre, plusieurs passent d'abord par le collégial ou l'université pour revenir ensuite vers une formation professionnelle, qui correspond véritablement à leurs champs d'intérêt ou à leurs aptitudes (CSE, 2018). Cela est sans compter ceux qui, au-delà de la formation, persistent dans des emplois qui ne leur conviennent pas, au nom d'une réussite qui n'est pas la leur.

Sur le marché du travail et dans sa vie personnelle, un individu se distingue non pas par ses notes, mais bien par ses actions, son savoir-être, ses productions et son degré de compétence dans un domaine donné.

Cette idée de gaspillage de talents prive des domaines réputés moins prestigieux (comme l'alimentation, l'agriculture, le commerce de détail, l'entrepreneuriat, etc.) de gens performants potentiellement allumés par ces domaines, à une époque où les problèmes demandent de réinventer l'ensemble du rapport au monde et à la consommation.

L'EXCELLENCE NE SE TROUVE PAS NÉCESSAIREMENT DANS L'ÉLITE

La firme Google, originalement reconnue pour son approche élitiste de recrutement, est arrivée à une conclusion inattendue au terme d'une évaluation interne qui visait à repérer ses équipes les plus innovantes et les plus productives. Les résultats ont révélé que ce n'était pas les équipes d'élite (*A-teams*), regroupant des scientifiques de haut niveau, hyperspécialisés et capables de soumettre des projets à la fine pointe de la science, qui étaient les plus performantes. L'étude a plutôt dévoilé que les nouvelles idées les plus intéressantes, les plus productives et les plus porteuses pour l'entreprise provenaient de ses équipes de second rang (*B-teams*), composées d'employés qui ne font pas nécessairement partie de l'élite, mais qui travaillent efficacement en équipe (Strauss, 2017). Le secret de leur performance: l'égalité, la générosité, la curiosité à l'égard des idées des autres, l'empathie, l'intelligence émotionnelle et la sécurité émotionnelle. Dans ces équipes, chaque personne sait qu'elle peut parler et qu'elle sera entendue, qu'elle peut faire des erreurs et que ce n'est pas grave (*ibid.*).

Une autre recherche réalisée par Google appuie ces constats. En évaluant l'efficacité de ses critères d'embauche (en compilant les données relatives à l'embauche, à la mise à pied et aux promotions accumulées depuis son incorporation en 1998), la firme est arrivée à la conclusion que les compétences en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques sur lesquelles elle avait d'abord misé se classent au final en huitième et dernière position des compétences répertoriées chez leurs employés les plus performants. Les compétences les plus importantes seraient plutôt d'ordre général: agir en bon *coach*, bien communiquer, être à l'écoute des autres, faire preuve de perspicacité (comprendre et considérer le point de vue et les valeurs des autres), manifester de l'empathie, soutenir ses collègues, posséder un esprit critique, résoudre des problèmes, faire des liens et traiter des idées complexes (Strauss, 2017). On retrouve ici, en fait, les fameuses «compétences du 21^e siècle» attendues de la part des citoyens et des professionnels pour suivre l'évolution de la société d'aujourd'hui (CSE, 2018).



Sixième obstacle

LA PERCEPTION D'IMPUISSANCE CHEZ LES PROFESSEURS

De nombreux professeurs ont tendance à supposer que les conditions qui leur permettraient d'évaluer autrement ne sont actuellement pas réunies. Pour le moment, il n'est en effet pas possible d'arrêter d'attribuer des notes. Certains changements, comme abolir la cote R, nécessiteront une volonté politique qui dépasse le rôle du professeur dans sa classe³. Cependant, il existe au collégial une marge de manœuvre sous-utilisée sous la forme des *Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages* (PIEA), des *Politiques départementales d'évaluation des apprentissages* (PDEA) et des plans-cadres départementaux, qui sont votés par leurs membres.

À plus petite échelle, transformer les pratiques d'évaluation que le professeur met à profit au quotidien dans ses cours est à sa portée et peut contribuer à faire changer le visage de l'évaluation. Rien ne l'empêche d'agir sur la construction de la note ou bien d'explorer en parallèle ou en cours de session d'autres modes de transmission des résultats, en vue de s'y familiariser et d'en explorer les apports, les limites et les effets sur l'apprentissage.

■ IDÉES POUR ÉVALUER AFIN DE SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Les étudiants comprennent rapidement que, pour réussir, ils doivent se conformer aux pratiques d'évaluation mises en place. Si on leur demande de restituer des savoirs appris par cœur, mais sans liens entre eux ni avec le sujet, si on attend d'eux qu'ils se contentent d'atteindre minimalement les exigences, cela les empêche malheureusement de vraiment s'approprier les savoirs, de penser et de comprendre les dialectiques complexes sur lesquelles ils s'appuient et de développer les compétences visées (Cariou, 2006; Vanhulle, 2009). La réalité est que les pratiques pédagogiques ainsi que les modes d'évaluation que les professeurs mettent en place exercent une grande influence sur la quantité et la qualité des apprentissages des étudiants (Tardif, 1997).

Si on désire que tous les étudiants réalisent des apprentissages durables, qu'ils développent les compétences visées et qu'ils deviennent autonomes dans leur cheminement, il importe que les pratiques évaluatives les mènent vers ces finalités. Voici quelques suggestions à mettre à l'essai ou encore pour stimuler la réflexion.

Évaluer en cohérence avec l'approche par compétences

Comme le développement d'une compétence s'inscrit dans un continuum, les pratiques évaluatives nécessitent d'être en cohérence avec cette approche :

- Envisager l'évaluation sous l'angle de la rétroaction qu'elle permet, ce qui suppose une évaluation critériée indiquant à l'étudiant où il se situe au regard des compétences à développer et quels moyens déployer pour progresser;
- Fonder son jugement sur plusieurs traces d'apprentissage réparties tout au long de la session (abandonner le cumul de points);
- Corriger les erreurs sans les pénaliser;
- Se servir de l'erreur comme outil d'apprentissage;
- Explorer l'évaluation de compétences de haut niveau;
- Remettre en question ce qui entre dans la construction de la note;
- Impliquer les étudiants dans l'évaluation;
- Envisager la sanction succès/échec;
- En fin de parcours ou en fin de session, se poser une question : cet étudiant maîtrise-t-il ce qu'il faut pour passer à la prochaine étape de son apprentissage ?

Donner de la latitude aux étudiants dans la manière d'exprimer leur compréhension dans les évaluations

Actuellement, l'évaluation cible souvent la manière d'exprimer une réponse et l'inscription dans une norme définie. Ce que l'évaluation devrait plutôt révéler, c'est ce que l'étudiant a compris d'un phénomène donné ou bien la compétence qu'il a développée. Pourquoi ne pas oser une consigne ouverte, comme : « À l'aide du moyen de votre choix (mots, vidéo, dessin, théâtre, etc.), montrez que vous avez compris / ce que vous avez compris au sujet de... » Dans le cadre d'une telle évaluation, il n'est pas possible de simplement répéter ce qui a été appris par cœur. L'étudiant doit montrer qu'il a donné un sens, une portée, à ce qui a été acquis. Cette consigne peut s'appliquer à un concept, à une notion, à une compétence, au contenu d'une session... Déstabilisante pour les étudiants habitués de répéter des éléments mémorisés, elle permet néanmoins de favoriser une réelle appropriation de la matière. Bien sûr, elle nécessite une certaine souplesse de la part du professeur, ainsi que l'exercice de son jugement professionnel. La difficulté à

³ À noter que les universités remettent déjà en question l'utilisation de la cote R dans les admissions (voir l'encadré sur le sujet). Cette situation laisse entrevoir une ouverture à des changements dans l'avenir.



évaluer vient souvent d'un manque de repères solides, qu'ils prennent la forme de critères de performance observables ou du moins de savoirs conceptualisés. L'élaboration d'outils de correction appropriés, telles des grilles critériées, s'avère alors une étape incontournable.

CONCLUSION

Comme en témoigne le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018* du CSE, il serait peut-être temps d'abandonner la vision compétitive de l'éducation pour oser explorer une approche différente, plus inclusive, plus respectueuse de l'apport des différents profils d'individus à la société et plus cohérente avec la mission première de l'école. Il y aurait beaucoup à gagner, sur le plan tant individuel que collectif.

Les obstacles au changement sont profondément ancrés dans des croyances, dans des valeurs, dans des peurs et dans des représentations qui sont parfois difficiles à faire évoluer. Il n'en reste pas moins qu'une transformation des pratiques évaluatives est possible. Profitons de la publication du rapport du CSE pour réfléchir à nos pratiques d'évaluation et à leurs effets sur les apprentissages de nos étudiants pour *Évaluer pour que ça compte vraiment*. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAL, L. «Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire», dans DOLZ, J. et E. OLLAGNIER (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, de Boeck Université, 2000, p. 77-94.

CARIOU, D. «Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique», dans HAAS, V. (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 119-130.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Gouvernement du Québec, 2018 [cse.gouv.qc.ca/lp/rebe/evaluer-compte-vraiment/index.php].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Gouvernement du Québec, 2016.

FACULTÉ DE MÉDECINE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. *L'entrevue de sélection*, 2017 [medecine.umontreal.ca/etudes/doctorat-en-medecine/futurs-etudiants/entrevue-de-selection].

IZQUIERDO PRINDLE, T. «Un pardon pour le dossier "criminel scolaire"», *La Presse+*, 11 mars 2018.

LINKINS, M. et collab. «Through the lens of strength: A framework for educating the heart», *The Journal of Positive Psychology*, 21 février 2014.

LOUIS, R. et D. BÉDARD. «Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur», dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 23-63.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR). *Statistiques – Obtention d'une sanction des études collégiales*, ensemble du réseau collégial, Gouvernement du Québec, 6 mai 2015 [education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/enseignement-superieur/statistiques-obtention-dune-sanction-des-etudes-collégiales].

NIZET, I. «Les pratiques évaluatives au quotidien: enjeux culturels et identitaires», dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 105-128.

STRAUSS, V. «The surprising thing Google learned about it's employees – and what it means for today's students», *The Washington Post*, 20 décembre 2017.

TARDIF, J. «La construction des connaissances», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, 1997, p. 14-19.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. *Guide d'admission et des programmes d'études*, 2017 [admission.umontreal.ca/admission/1er-cycle/tect-en-ligne].

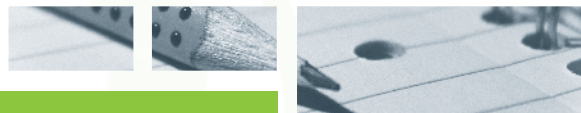
VANHULLE, S. *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne, Peter Lang, 2009.

WEISSBOURD, R. et collab. *Turning the Tide. Inspiring Concern for Others and the Common Good through College Admissions*, Cambridge, 2016.

Michaël HÉTU est professeur de français au Cégep André-Laurendeau, chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES) et étudiant au doctorat en Éducation à l'UQAM. Il s'intéresse à la formation à l'enseignement, en particulier sous les angles de l'évaluation, de la pratique réflexive, des représentations des savoirs et de leur transfert dans les pratiques d'enseignement. Il a été membre du comité à l'origine du *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Il est membre du Conseil supérieur de l'éducation depuis août 2018.

michael.hetu@clairendeau.qc.ca

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est un organisme autonome, distinct du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Il est un organisme de consultation et de réflexion critique, à l'intérieur des institutions démocratiques et à l'abri des groupes de pression qui a pour fonction de conseiller le ministre sur toute question relative à l'éducation. À cette fin, le CSE doit, tous les deux ans, produire un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Le thème de ce rapport est choisi par les membres du CSE. Son contenu est le fruit des réflexions critiques et des consultations d'un comité constitué d'enseignants et de professeurs, de directions d'établissements, de professionnels, de parents et d'étudiants des différents ordres d'enseignement, de même que de représentants de la société externes au milieu de l'éducation.



POUR EN SAVOIR PLUS

NDLR: Le lecteur qui cherche à s'outiller pour évaluer en vue de soutenir les apprentissages et le développement des compétences est invité à consulter une série d'articles portant sur ce sujet dans *Pédagogie collégiale*.

- BRIÈRE, M. « L'erreur pour apprendre. Étudier les erreurs des étudiants: un processus novateur pour analyser sa pratique et mieux faire apprendre », vol. 31, n° 2, hiver 2018, p. 31-37 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/briere-vol.31-2.pdf].

- CHAUMONT, M et J. L. LEROUX. « Le jugement évaluatif. Subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur », vol. 31, n° 3, printemps 2018, p. 27-33 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/chaumontleroux-vol.31-3.pdf].

- *CÔTÉ, F. « Évaluation des attitudes: s'outiller pour mieux juger », entrevue réalisée par Isabelle Delisle, vol. 29, n° 3, printemps 2016, p. 6-11 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/entrevuecote-vol.29-3.pdf].

- Dossier thématique intitulé « Évaluer les apprentissages », paru à l'été 2017 (vol. 30, n° 4):

*BAUDRY, P. « C'est dommage qu'on ne puisse pas faire ça à l'examen! Quand l'évaluation sommative fait partie intégrante du processus d'apprentissage: la méthode des cas revisitée », p. 43-48 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/audry-vol_30-4.pdf].

BÉLEC, C. « Pourquoi évaluer? », p. 10-16 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol_30-4.pdf].

CÔTÉ, F. « L'évaluation des apprentissages au collégial: un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », p. 3-9 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/cote-vol_30-4.pdf].

HOWE, R. « Le tableau d'analyse et de cohérence: pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages », p. 29-35 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/howe-vol_30-4.pdf].

MASTRACCI, A. « L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage », p. 22-28 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/mastracci-vol.30-4.pdf].

MORIN, C. et M. PAGÉ. « Une démarche de planification de l'évaluation finale de cours: pour tenir compte de la globalité des compétences », p. 36-42 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/morin_page-vol_30-4.pdf].

E³UQ.info

L'ARCHIVE OUVERTE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS



ACCÈS DIFFUSION PARTAGE

35 000 DOCUMENTS EN ÉDUCATION COLLÉGIALE



centre de
documentation
collégiale

cdc.qc.ca

* Articles présentant des exemples de grilles descriptives ou de grilles critériées.