

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LA CEEC*



ROBERT HOWE
Consultant en mesure
et évaluation

Je suis très content qu'on commence enfin, comme l'ont fait récemment des acteurs du réseau collégial dans les pages de cette revue, à remettre ouvertement en question certains aspects de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Dans leur texte d'opinion, Desautels et Côté posent un certain nombre de questions, notamment celle de savoir si l'objectif de développer une culture de l'évaluation doit passer par la poursuite des opérations d'évaluation que nous connaissons et qui, peut-être, s'accompagnent de «dommages collatéraux». Je suis d'accord avec eux: il serait en effet pertinent que la Commission s'autoévalue.

Pendant cinq ans, à l'époque de la première équipe de commissaires, j'ai participé à différentes actions de la Commission comme expert externe, tant lors de visites dans des collèges que dans des comités consultatifs liés à des opérations d'évaluation. J'ai aussi connu la CEEC de l'intérieur des collèges, comme conseiller pédagogique chargé de projet à Montmorency et comme directeur adjoint à L'Assomption. Enfin, depuis que je suis à la retraite, il m'arrive d'être appelé comme consultant pour aider des départements et la Direction des études de certains collèges à donner suite à des recommandations reçues de la CEEC après une opération d'évaluation d'un programme ou d'une politique. Ces expériences de contacts directs et indirects avec la CEEC m'ont donné à percevoir quelques pistes de réflexion à prendre en compte dans une éventuelle opération d'autoévaluation que cet organisme pourrait mener.

Sans avoir mené une analyse poussée des travaux de la CEEC, il m'arrive en effet d'observer des ambiguïtés au chapitre de certains fondements conceptuels et de m'inquiéter de leurs conséquences dans les collèges, notamment auprès des enseignants. Je développe ma pensée dans les lignes qui suivent et suggère ainsi des aspects sur lesquels l'organisme pourrait réfléchir.

■ FONDEMENTS SCIENTIFIQUES OU IMPOSITION DE CONCEPTIONS PERSONNELLES ?

Les commentaires suivants portent sur l'évaluation des apprentissages dans les cours et sur l'épreuve synthèse de programme. Ces commentaires s'inspirent d'exemples réels de recommandations¹ de la CEEC et montrent, selon moi, en quoi cette dernière risque de créer de la confusion autour de certains concepts.

L'ÉVALUATION DE FIN DE SESSION

Concernant l'évaluation de fin de session, certaines recommandations de la CEEC me paraissent étonnantes. Voici un exemple que je crois éloquent. Il y a trois ans, à la suite de l'évaluation de l'un de ses programmes, un collègue s'est vu recommander ceci par la CEEC:

Cependant, [la Commission] estime que certaines de ces évaluations ne sont pas de nature intégratrice. De plus, dans quelques cas, les examens sont encore centrés sur la vérification des connaissances plutôt que sur l'attestation de l'atteinte des compétences. La Commission estime que les évaluations gagneraient à être davantage contextualisées et à viser l'intégration des apprentissages. Par conséquent, la Commission recommande au Collège de bien s'assurer d'évaluer l'atteinte de chaque compétence.

Ici, la Commission déplore que les évaluations ne soient pas de nature intégratrice. Elle conclut même «que les évaluations [devraient] viser l'intégration des apprentissages». Puisque, dans le contexte spécifique de l'évaluation qui était faite dans ce collège, elle traite de l'évaluation sommative menant à la certification, cette recommandation est déconcertante.

Une évaluation finale, dans sa fonction sommative, ne peut pas être «intégratrice». Le mot «intégratrice» appelle à un processus, comme le précise Legendre (2005) dans son *Dictionnaire de l'éducation*. On intègre lorsqu'on incorpore un élément dans un ensemble d'éléments. Or, l'évaluation sommative ne porte pas sur le processus de l'apprentissage, mais sur le résultat. C'est le cours lui-même, en amont, qui sera «intégrateur» si l'enseignant adopte une pédagogie qui favorisera l'intégration des apprentissages. Et dans cette pédagogie, on inclura des activités d'évaluation formative qui favoriseront l'intégration des apprentissages. Un stage, par exemple, peut constituer une activité intégratrice. Pas une évaluation sommative.

Ensuite, le commentaire qui mène à cette recommandation illustre manifestement une confusion entre évaluation formative

* Ce texte est une réponse au texte d'opinion de Luc Desautels et Marcel Côté paru dans *Pédagogie collégiale* (vol. 23, n° 1) à l'automne 2009 et intitulé: «Une autoévaluation de la commission d'évaluation de l'enseignement collégial: le moment est-il venu?».

¹ Puisque tous les rapports de la CEEC sont du domaine public, les lecteurs pourront facilement identifier la référence de ces recommandations. Je n'ai pas cru bon de l'indiquer ici, ne serait-ce que pour ne pas placer des collèges en particulier sur la sellette.



et évaluation sommative². Ce n'est pas le lieu, dans le présent texte d'opinion, de rappeler les nuances à faire entre ces deux fonctions de l'évaluation des apprentissages ni d'expliquer la place des mises en situation et des tâches qui permettent à l'étudiant de mobiliser ses savoirs et savoir-faire dans des situations contextualisées. Scallon (2004) décrit très bien ces nuances et il démontre que c'est dans une perspective d'évaluation formative qu'on parlera d'évaluation intégratrice, et non pas en évaluation sommative. Cette dernière conserve, même dans le cadre de l'approche par compétences et sous l'influence des sciences cognitives, sa fonction certificative et elle consiste à attester ce qui a été appris. Suggérer qu'une évaluation sommative doit constituer une activité intégratrice, c'est au fond suggérer qu'on détourne l'intention de l'évaluation sommative.

La recommandation que je cite plus haut génère aussi de la confusion sur la nature des outils de l'évaluation sommative. Dans sa dernière phrase, la recommandation évoque l'idée que l'évaluation soit «contextualisée», ceci en réaction à ce que certains enseignants semblent avoir évalué des connaissances. Le rédacteur de cette recommandation réfère évidemment au courant de pensée qui suggère que l'évaluation, dans un cadre de psychologie cognitive et d'évaluations «authentiques», devrait placer l'étudiant devant un contexte, un cas problème, une mise en situation. Cette phrase génère de la confusion sur deux fronts. D'abord, elle n'est pas claire: ce ne sont pas les évaluations qui «devraient» être contextualisées. Ce sont les tâches que nous soumettons à l'étudiant qui, si nous voulions qu'elles s'approchent de situations «authentiques», devraient inclure une mise en situation, un contexte. L'énoncé donne à penser que la CEEC préconise que toutes les évaluations devraient se préoccuper de placer les étudiants «en contexte». Ensuite, il n'apparaît pas nécessairement pertinent que toutes les évaluations, surtout dans les cours d'introduction donnés en première année, exigent de placer l'étudiant en situation de résolution de problèmes, dans un cadre plus ou moins «authentique». Dans une recherche récente, Bateman (2009) rappelait que la validité de l'évaluation passe, entre autres, par la cohérence avec les objectifs d'apprentissage et les activités d'apprentissage qui en découlent. Or, en première année de collège, certains cours d'introduction vont bien légitimement viser des apprentissages cognitifs qu'on évaluera avec des outils d'évaluation traditionnels. La CEEC ratisse large en rédigeant une telle recommandation et elle se place, selon moi, en situation d'autorité conceptuelle en imposant, tacitement, une conception spécifique de l'évaluation. Je ne suis pas certain que le mandat de la Commission s'étende jusque-là.

² Certains auteurs, dans ce contexte, préfèrent parler d'évaluation certificative.

L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME (ESP)

Concernant l'épreuve synthèse de programme, rappelons que le MELS a introduit en 1993 l'obligation d'une ESP dans le cadre de son Règlement sur le régime des études collégiales (RREC):

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir [...] l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme (Extrait de l'article 25 du RREC).

Depuis, cette ESP, qui touche pourtant 100 % des postulants au DEC, ne porte que sur ces quelques lignes du RREC. Aucun texte formel de clarification sur l'ESP n'a été publié depuis, ni par le Ministère ni par notre communauté pédagogique. À part des textes d'opinion, il n'existe aucun texte d'autorité qui clarifie la nature de l'ESP. Personne n'a vraiment clarifié ce qu'on entend, dans l'article 25 du RREC, par «épreuve» et par «synthèse». Outre les dictionnaires qui définissent ces mots séparément l'un de l'autre, nous n'avons, en réalité, que l'article 25 du RREC pour interpréter l'ESP: «[...] vérifier l'atteinte [...] de l'ensemble des objectifs [du] programme». C'est là le seul mandat formel de l'ESP. Devant le silence ministériel, certains ont supposé que l'ESP avait pour mission de favoriser l'intégration des compétences ministérielles d'un programme, mais aucun texte d'autorité n'appuie ce courant de pensée qui a pourtant fait son chemin dans la pratique de beaucoup de programmes et dans plusieurs collèges, mais pas partout. Et force nous est de constater que ceux qui ont développé une compréhension autre du mandat de l'ESP ne sont pas forcément dans l'erreur, pour autant que cette compréhension corresponde au mandat esquissé dans l'article 25 du RREC.

Pourtant, certaines recommandations de la CEEC associent l'ESP à un impératif d'intégration des apprentissages, comme l'indiquent les deux exemples suivants, tirés de rapports adressés à deux collèges par la CEEC.

COLLÈGE X:

Toutefois, la [Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)] ne spécifie pas que l'ESP doit vérifier l'intégration des apprentissages de l'ensemble du programme, comme le stipule l'article 25 du Règlement sur le régime des études collégiales. C'est pourquoi la Commission recommande au Collège de se conformer au RREC en incluant, dans sa PIEA, une disposition précisant que l'ESP doit vérifier l'atteinte, par chaque élève, de l'ensemble des objectifs du programme selon les standards déterminés.



COLLÈGE Y:

La Commission constate que l'épreuve synthèse permet d'évaluer l'intégration des apprentissages, mais qu'en raison du modèle d'ESP adopté par le Collège, cette évaluation ne permet pas toutefois d'attester l'atteinte individuelle de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme.

La première de ces deux recommandations est trompeuse: comme on l'a vu plus haut, l'article 25 ne «stipule» pas que «l'ESP doit vérifier l'intégration des apprentissages de l'ensemble du programme». De plus, cette recommandation associe, sans fondement crédible ou formel, l'intégration des apprentissages et l'atteinte de l'ensemble des objectifs d'un programme. Le second exemple fait le même genre d'association. Sans compter que la première recommandation suggère qu'il faut tenir compte dans l'ESP de tous les critères de performance du programme d'études, ce qui serait tout un défi. Ces deux jugements de la CEEC donnent à penser que celle-ci se fait l'interprète du législateur et se donne la mission de dire aux collèges comment les ESP doivent se faire ou ne pas se faire. Depuis des années, la Commission porte des jugements sur les pratiques d'ESP de certains programmes et, pourtant, elle n'appuie jamais ses jugements sur une documentation pertinente et crédible dans le cadre des pratiques admises en sciences de l'éducation. Comme il n'y a pas de documentation qui explique le concept de l'ESP, les pratiques de certains collèges et de certains programmes s'appuient sur la compréhension qu'ils ont développée de ce qu'évoque le RREC au sujet de l'ESP, compréhension qui doit bien valoir celle que la CEEC en a développé.

Depuis des années, la Commission porte des jugements sur les pratiques d'ESP de certains programmes et, pourtant, elle n'appuie jamais ses jugements sur une documentation pertinente et crédible dans le cadre des pratiques admises en sciences de l'éducation.

UN REGARD SUR LE MELS?

J'ai toujours été intrigué par le silence qu'observe la CEEC à l'égard du MELS, tout particulièrement concernant la contribution du Ministère à la cohérence interne des programmes qui sont mis en œuvre par les collèges. Puisque la Commission relève de l'Assemblée nationale et non pas du MELS, on a longtemps espéré qu'elle examine aussi la contribution du Ministère dans la chaîne structurelle qui mène à un enseignement de qualité dans les salles de classe. La Commission ne devrait-elle pas aussi regarder «dans la cour» du Ministère et examiner la cohérence, la clarté et la

pertinence de certains énoncés de compétence dans certains programmes, des énoncés dont l'ambiguïté génère d'énormes difficultés au moment de l'évaluation de fin de session³?

De même, au chapitre de l'épreuve synthèse de programme, le MELS maintient un silence qui mérite d'être remis en question par la CEEC. Si la réussite à l'ESP n'a jamais été perçue comme un obstacle à l'obtention du DEC, il demeure que le flou est gênant, puisque cette ESP touche tous les collégiens. Comme le sens, voire la pertinence, de l'ESP échappe à plusieurs d'entre nous, il est étonnant que la CEEC ne pose pas de questions au MELS à ce sujet.

UNE COHÉRENCE DE PENSÉE?

En étudiant certains rapports d'évaluation que la Commission publiait il y a quelques années, à la suite de l'évaluation du programme de Sciences humaines, j'ai remarqué des énoncés de recommandation qui donnent à penser que, d'un comité visiteur à l'autre, la CEEC n'a pas nécessairement un langage uniforme. Lisons deux exemples:

COLLÈGE A:

Par conséquent, la Commission **recommande** au Collège de bien s'assurer d'évaluer l'atteinte de chaque compétence.

COLLÈGE B:

Considérant ce qui précède, la Commission **recommande** au Collège [...] de veiller à ce que les évaluations permettent de vérifier sans ambiguïté l'atteinte des objectifs des cours.

Dans le collège A, commentant la présence d'examen «encore centrés sur la vérification des connaissances», la Commission réfère à l'évaluation des compétences. Dans le collège B, elle réfère à l'évaluation des objectifs. Dans les deux cas, ce sont certains cours de sciences humaines qui font l'objet des recommandations de la Commission. En soi, le péché d'incohérence est véniel. D'une part, on a affaire à deux cégeps très éloignés l'un de l'autre et il est très probable que ces deux collèges n'auront pas comparé les recommandations qu'ils ont reçues de la Commission. D'autre part, l'écart de langage (compétences ou objectifs) ne porte que sur l'apparence et non la substance, puisque nous savons qu'il s'agit, vu de la salle de classe, des deux côtés de la même médaille. En effet, le Ministère introduisait l'approche par compétences (MELS, 1993, page 25) en annonçant que, «[...] dorénavant, [...] les objectifs désignent des compétences». Depuis, les devis ministériels décrivent des objectifs de compétence. Toutefois,

³ Par exemple, plusieurs enseignants du programme de Sciences humaines déplorent des ambiguïtés graves dans les énoncés ministériels 022N, 022R et 022S. Ce serait le cas aussi dans le programme d'Arts et lettres avec les énoncés 01D0 et 01D2 notamment.



ce péché véniel aurait de quoi entretenir la confusion dans certains milieux qui, encore aujourd'hui, croient que les compétences remplacent les objectifs. Cette croyance fautive est manifeste dans les plans de cours de certains collèges qui ont interprété que l'approche par compétences annule et remplace l'approche par objectifs.

N'empêche, il me semble que la Commission aurait là une belle occasion de clarifier sa position quant à la cohérence de son langage sur certains objets. Manifestement, les deux exemples que je rapporte ici montrent que les comités visiteurs de la CEEC ont une certaine latitude dans la philosophie qui préside à leurs jugements. Mais qu'en serait-il si deux comités visiteurs avaient de telles différences de langage sur deux programmes différents dans un même collège? Au risque de me voir accusé de jouer sur les mots, doit-on évaluer l'atteinte des compétences ou doit-on évaluer l'atteinte des objectifs?

► CHANGEMENTS DURABLES OU RISQUES D'ÉROSION ?

L'autorité formelle s'exerce mieux lorsqu'elle s'appuie sur l'autorité morale. Cette dernière est fragile et ne peut jamais être prise pour acquise. Il faut la maintenir, la protéger. Dans le cadre de divers mandats que j'effectue pour le compte de certains collèges, il m'est arrivé d'entendre un directeur des études dire, à propos des suites qu'il devait donner à un rapport d'évaluation de la Commission: «On va leur dire ce qu'ils veulent entendre et, après, on continuera à se débrouiller avec les demandes confuses du Ministère.» Récemment, une directrice des études, dans un autre collège, me disait: «J'espère avoir pris ma retraite avant la prochaine visite de la CEEC.» J'ai aussi entendu, de la bouche d'un autre directeur des études: «La Commission, c'est comme l'Inquisition.» La Commission ne gagne rien en crédibilité lorsqu'elle donne à certaines directions de collège une impression négative qui s'exprime dans de tels commentaires.

Selon moi, il n'est pas productif d'imposer des changements aux pratiques des enseignants par la seule autorité d'une recommandation inscrite à un jugement externe et publié sur Internet: ces recommandations font pression sur la direction des collèges et sur les enseignants, mais il n'est pas certain qu'elles soient toujours porteuses de changements durables, voire pertinents. Les enseignants du collégial ont besoin de comprendre. Ils ont besoin qu'on les appuie dans l'acte professionnel et ils ont besoin de le savoir. J'ai vu la Commission poser des jugements qui ont eu des retombées désolantes dans des départements et j'ai trouvé triste de voir des professionnels chevronnés déçus de voir leur Direction des études se faire le messager de recommandations confuses

et porteuses, en filigrane, d'un jugement sévère sur leur pratique. Il me semble que la Commission aurait avantage à être perçue comme un agent qui aide les collègues et non pas comme un agent de sanction et de contrainte.

En conclusion, je dirais que je pense, comme Desautels et Côté l'ont exprimé dans leur texte d'opinion, que la CEEC pourrait et devrait s'autoévaluer. L'objectif de développer une culture de l'évaluation est probablement atteint dans le réseau collégial et il serait dommage que la situation régresse à cet égard. La Commission, à l'instar des enseignants, pourrait adopter des pratiques d'autoévaluation formative. Plus encore, sur ce point, la Commission devrait donner l'exemple.

Je souhaite donc que la CEEC:

- s'appuie sur des textes d'autorité, et les fasse connaître aux collègues, dans ses positions sur des concepts en évaluation, particulièrement sur l'ESP et sur la question de l'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'approche dite «par» compétences;
- pose des questions au MELS sur sa contribution à la qualité et à la cohérence de l'enseignement;
- s'inquiète, enfin, d'une possible érosion de son autorité morale auprès de certains collègues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BATEMAN, D., S. TAILOR, E. JANIK et A. LOGAN, «Curriculum Coherence and Student Success», *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 5, 2009, p. 8-18.

LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin éditeur, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT, *L'enseignement collégial québécois; orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, avril 1993.

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

Diplômé de l'Université de Montréal, Robert HOWE est spécialiste en 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, de l'évaluation formative et de l'évaluation des programmes. Il a été conseiller pédagogique pendant plus de 15 ans, formateur dans le programme PERFORMA (Université de Sherbrooke) et, pendant sept ans, directeur adjoint au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. À l'Université de Montréal, il a enseigné le cours *Évaluation et compétences* dans le cadre du microprogramme de formation à l'enseignement postsecondaire. Il a aussi été témoin expert en tribunal d'arbitrage sur le processus d'évaluation de l'enseignement.

howerobert@sympatico.ca