

# *La présentation des résultats à l'épreuve synthèse de programme : une question de forme... et de fond*

Dans l'immense et déconcertant jeu de devinettes auquel nous nous prêtons depuis trois ans sur l'épreuve synthèse de programme (ÉSP), on a réussi, à ce jour, à trouver quelques réponses satisfaisantes aux très nombreuses questions qu'on se pose en étudiant les articles 25 et 32 du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC).

Parmi ces questions, certaines concernent l'instrumentation proprement dite (le comment), d'autres appartiennent au domaine de ce qui sera évalué à l'occasion des épreuves synthèse de programme (le quoi), alors que certaines questions relèvent de l'interprétation de l'article 32 du RREC portant sur la sanction des études collégiales (le pourquoi).

Sur ce dernier point, l'un des problèmes qu'il nous faut résoudre est celui de la présentation des résultats sur le bulletin de l'élève. Comment allons-nous témoigner de la réussite ou de l'échec à l'épreuve synthèse du programme ; utilisera-t-on une note sur cent, comme pour les cours du collégial, une lettre entre A et E, comme on fait dans les universités, ou encore la mention de réussite ou d'échec ?

Plusieurs collèges affirment déjà, dans leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, dans des guides d'élaboration de l'épreuve synthèse de programme ou dans leur « cadre de mise en œuvre » que le résultat à l'épreuve synthèse, consigné au bulletin, prendra la forme d'une mention de réussite ou d'une mention d'échec. Il est étonnant qu'en plusieurs endroits on ait déjà (et si facilement) pris cette décision, comme si cela allait de soi. Il est étonnant aussi d'entendre des gens annoncer que leur collègue a rejeté la note en pourcentage. L'étonnement est d'autant plus grand qu'à ce jour la discussion sur cette question a été plutôt timide sinon absente. Personne n'a débattu la logique, le mérite, les conséquences d'un résultat dichotomique à l'ÉSP.

Il n'est pas non plus acquis que les collèges peuvent prendre des décisions locales sur ce point, alors qu'au même moment la Direction générale de l'enseignement collégial est à redessiner le bulletin du cégep pour pouvoir inclure les résultats à l'épreuve synthèse de programme et à l'épreuve uniforme en langue et littérature.

On trouvera ici\* quelques notes qui pourraient servir dans un éventuel débat sur la forme de présentation des résultats à l'épreuve synthèse de programme. On pourra constater que le choix qu'on fera sur cette question dépasse, et de beaucoup, la seule préoccupation docimologique. Il est lié, notamment, aux pratiques et aux croyances en matière d'évaluation des apprentissages de même qu'à la façon qu'on a de comprendre l'approche par compétences.

## **LA MENTION RÉUSSITE OU ÉCHEC POUR L'ÉSP**

Selon l'article 25 du RREC, l'épreuve synthèse de programme a pour fonction de « vérifier l'atteinte par les élèves de l'ensemble des objectifs et des standards du programme ». C'est en ces deux lignes que le Ministère justifie cette nouvelle épreuve dont il confie la responsabilité aux collèges. De là, on peut très bien conclure que l'épreuve synthèse de programme déterminera si l'élève a ou n'a pas la compétence prévue à la fin du programme de formation. À cet effet, il est possible,

\* Plusieurs des arguments présentés ici sont inspirés des commentaires de professeurs de trois collèges (Ahuntsic, Sept-Îles et Montmorency) qui, en 1996, ont participé à des activités de formation sur l'ÉSP dans le cadre du programme de certificat de perfectionnement en enseignement de PERFORMA.

*Robert Howe*

*Conseiller pédagogique  
Collège Montmorency*

*Faut-il utiliser  
une échelle  
graduée ou  
la mention  
réussite ou échec  
pour présenter  
les résultats à  
l'épreuve syn-  
thèse de pro-  
gramme ?*

*Quelques consi-  
dérations pour  
faire un choix  
éclairé.*

par consensus d'experts, de définir la compétence minimale à atteindre et d'établir le seuil séparant l'échec de la réussite. Les élèves qui démontreraient qu'ils ont atteint cette compétence minimale lors de l'épreuve synthèse de programme seraient réputés avoir réussi l'épreuve.

Dans un tel contexte, la mention d'échec ou de réussite suffirait à traduire l'atteinte ou la non-atteinte de l'objectif de compétence selon les standards prévus.

## LE POUR

### Jugement professionnel et comptabilité

On a l'habitude d'attribuer des notes aux diverses composantes d'une épreuve et d'attendre le moment de l'addition finale pour « constater » la réussite ou l'échec. Cette apparente objectivité que confère l'addition de chiffres peut donner un faux sentiment de sécurité. L'utilisation d'un verdict de réussite ou d'échec pourrait, par ailleurs, encourager l'exercice d'un jugement professionnel global, qui n'est pas moins objectif que lorsqu'on distribue des notes, et qui peut être tout aussi impartial. En outre, le jugement pourrait y gagner en objectivité s'il était posé par un jury. Quoi qu'il en soit, il est sans doute plus simple de trancher entre une réussite et un échec que de trancher entre une note de 62 % et une note de 58 %.

### Commodité

Si l'épreuve synthèse de programme était composée de diverses tâches, on pourrait exiger que toutes soient réussies sans exception pour qu'on accorde une réussite à l'ensemble de l'épreuve. Un verdict de réussite ou d'échec dans chacune des composantes de l'épreuve faciliterait évidemment un verdict final en termes de réussite ou d'échec.

Certains pensent aussi que le système réussite/échec permettrait l'utilisation de

grilles moins complexes, plus faciles à utiliser.

### Suffisance de l'information

Les notes de chacun des cours paraissent déjà au bulletin. Ensemble, elles suffisent aux employeurs et aux universités pour, au besoin, vérifier les forces et les faiblesses des diplômés dans leurs cours.

### Équité entre les collègues

Étant donné que les épreuves synthèse, pour un programme donné, ne seraient pas nécessairement équivalentes, et encore moins identiques, d'un collègue à l'autre, il serait plus équitable pour les élèves que les résultats soient exprimés en termes de réussite plutôt qu'en termes de pourcentage. Par exemple, un employeur qui reçoit deux candidats ayant obtenu leur DEC pour un même programme, dans deux collèges différents, pourrait favoriser « le plus fort », alors que la différence entre les notes des deux candidats pourrait ne pas être significative dans le cas où les épreuves seraient tout à fait différentes. La mention réussite serait plus équitable en ce sens.

## LE CONTRE

### Vers un nivellement par le bas ?

Un résultat dichotomique suffit pour démarquer ceux qui ont atteint la compétence de ceux qui ne l'ont pas atteinte. Toutefois, comme tous les élèves ayant réussi l'épreuve seraient sur le même pied, plusieurs élèves qui réussissent bien trouveraient peut-être décevant, voire décourageant, que leurs efforts constants se résument à une simple mention qui ne fait aucunement état de leur différence par rapport aux plus faibles. Par ailleurs, certains élèves pourraient être portés à juger acceptable d'atteindre le seuil de passage, sans plus, n'ayant pas la motivation suffisante pour livrer leur plein potentiel, encore moins pour se dépasser<sup>1</sup>.

Aussi, une dichotomisation du résultat à l'ÉSP pourrait peut-être avoir un effet inflationniste sur les résultats. Beaucoup d'élèves faibles seraient ainsi tentés de faire pression sur les professeurs pour que, d'une façon ou d'une autre, ils passent la barre du côté des réussites. Les statistiques institutionnelles joueraient peut-être dans le même sens : il pourrait y avoir quelque pression morale pour que les taux d'échec soient les plus faibles possible et, pourquoi pas, soient en régression sur un certain nombre d'années. Tout le monde veut être du côté du mur qui est au soleil, n'est-ce pas ?

### Alors, pourquoi tant de notes ?

L'utilisation des mentions de réussite ou d'échec pour l'épreuve synthèse de programme pourrait mener, à moyen terme, à une remise en question par les élèves des notes en pourcentage pour leurs cours. Ceux-ci pourraient très vraisemblablement se demander à quoi rime, pendant toutes leurs études, d'obtenir des notes en pourcentage dans leurs cours si le verdict final, portant sur l'ensemble des compétences à développer, s'exprime par une simple expression qui ne dit rien d'autre que si une porte est ouverte ou fermée.

### Une information trop partielle

Un résultat global dichotomique ne permettrait pas d'identifier les points faibles et les points forts de la « performance » de l'élève, pas plus qu'il ne permettrait de distinguer la réussite pour divers éléments de compétences.

Selon Morissette<sup>2</sup>, un système de notation et de communication des résultats à une épreuve doit permettre de

*synthétiser en quelques mots ou en quelques symboles l'état des connaissances, des habiletés ou des attitudes de l'élève, de telle sorte que cet état de la situation soit transmis aux parents, à l'élève lui-même et aux autres personnes intéressées éventuellement (p. 391).*

Dans le cadre de l'évaluation sommative – on se rappellera que l'ÉSP est une épreuve sommative – cette description du rôle de la notation suggère la présence des deux principes qui la justifient, à savoir : transmettre de l'information sur l'état des apprentissages et aider à prendre une décision.

Suite à l'administration de l'ÉSP, la décision à prendre est fort simple. Selon l'article 32 du RREC, il s'agira d'accorder ou de ne pas accorder le diplôme. En ce sens, une formulation dichotomique des résultats, en termes de réussite ou d'échec, constitue sans conteste une information simple qui aide à prendre la décision appropriée sur le plan administratif.

Cependant, il ne faut pas se limiter à savoir si notre système de notation n'est commode que d'un point de vue décisionnel. Le système de notation transmet de l'information à des personnes et il faut donc aussi se demander si l'information transmise est satisfaisante pour ces personnes. Une formulation dichotomique ne donne pas suffisamment d'information à l'élève. A-t-il réussi minimalement ou a-t-il dépassé le minimum ? A-t-il échoué de beaucoup ou de peu ? S'il y a reprise de l'épreuve, sur quels aspects faudra-t-il revenir pour améliorer le résultat ? On peut parier que certains élèves en situation d'échec à l'ÉSP seraient tentés d'inscrire automatiquement une demande de révision de leur résultat, ne sachant pas s'ils sont loin ou proches de la réussite. Une formulation dichotomique ne donnerait pas d'information, non plus, à l'employeur et à l'université qui, pour diverses raisons, vont continuer à faire une sélection des candidats. Là-dessus, il est apparent qu'une simple mention de réussite ou d'échec, quoiqu'elle suffise à déclencher une décision administrative de sanction des études, risque de laisser sur leur appétit tant les élèves que les employeurs et les personnes responsables des admissions universitaires.

## L'UTILISATION D'UNE ÉCHELLE GRADUÉE POUR L'ÉSP

En considérant l'article 25 du RREC, on peut, par ailleurs, comprendre que l'épreuve synthèse de programme consiste à déterminer le degré de compétence atteint par l'élève. Rien, ni dans la lettre ni dans l'esprit de l'article 25, n'interdit de lire « ... afin de vérifier le degré d'atteinte de l'ensemble des objectifs et des standards... » Dans ce cas, la notation réussite ou échec n'est pas adéquate et il faut plutôt situer le résultat de l'élève sur une échelle graduée.

### LE POUR

#### Familiarité et cohérence

L'attribution de notes est familière et rassurante. Les élèves connaissent déjà ce mode d'expression de leurs résultats et ils pourraient facilement s'y retrouver. Les professeurs aussi y verraient la continuité dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Enfin, la présentation des résultats de l'ÉSP sur les bulletins serait cohérente avec les autres résultats, pour chacun des cours, déjà présentés selon une échelle graduée.

#### Se situer parmi les autres

Un résultat gradué permettrait à l'élève de se comparer aux autres qui ont subi la même épreuve en même temps. La possibilité de se comparer aux autres revêt une valeur certaine pour plusieurs élèves qui trouvent instructif et stimulant de se situer par rapport à un confrère ou par rapport à une moyenne de groupe. En fait, l'élève studieux et qui réussit bien se sentirait récompensé de ses efforts en se comparant aux autres. De même, le plus faible serait à même de constater à quel niveau il se situe par rapport aux autres, dans sa réussite ou dans son échec.

Dans le contexte de l'ÉSP, certains professeurs pensent aussi que l'utilisation de « degrés » de compétence permettrait à l'élève de mieux connaître ses forces et

ses faiblesses. Dans les cas où il serait nécessaire de reprendre l'ÉSP, cela pourrait contribuer à guider l'élève. Ainsi, l'épreuve ferait plus que sanctionner, et les résultats pourraient guider le développement personnel de l'élève.

Que le résultat final soit traduit par des lettres ou des pourcentages a peu d'importance. Cependant, dans un cas comme dans l'autre la forme de communication des résultats devrait véhiculer une information nuancée sur l'atteinte des compétences du profil de sortie.

### Informer l'employeur et l'université

Les « degrés » peuvent être très utiles pour l'employeur. Dans la mesure où ils sont disponibles ou connus de celui-ci, ils peuvent servir à décrire la disposition du technicien débutant à faire face à l'ensemble des exigences de la tâche qu'on lui propose. L'employeur connaîtrait d'autant mieux l'élève-candidat si ses résultats donnaient une information nuancée sur son autonomie dans les compétences attendues. Il en va de même pour ce qui est de la capacité de réussir des études universitaires.

Si l'épreuve synthèse était valide, elle donnerait une bonne indication du niveau d'intégration des apprentissages. La note obtenue serait donc un bon outil pour les employeurs ou les responsables des admissions universitaires, lors de la sélection des candidats.

### Évaluer l'épreuve

Des résultats étalés sur une échelle graduée fourniraient aussi des renseignements plus détaillés, plus significatifs sur l'ÉSP elle-même et, de là, sur le programme de formation. Ainsi, les résultats à l'ÉSP pourraient être utilisés, tant lors de la mise à jour de l'épreuve que lors de l'évaluation du programme. Une note résultant d'une architecture élaborée et détaillée pourrait même permettre d'identifier une ou des activités

d'apprentissage qui mériteraient d'être revues.

Il serait aussi possible, par la même occasion, de comparer les épreuves synthèses utilisées dans différents collèges pour un même programme.

### Stimuler

La remise d'une note, qu'elle soit sur 100, sur 10, sur le continuum de A à E ou sur toute autre échelle, inciterait davantage l'élève à fournir un travail de qualité qu'une note exprimée en termes de réussite. Les élèves les plus forts se sentiraient récompensés de leurs efforts en recevant des résultats qui sont supérieurs au minimum requis par la note de passage. Les plus faibles aussi pourraient être stimulés à dépasser le minimum.

### LE CONTRE

#### Trop de précision

Plusieurs professeurs pensent qu'une note en pourcentage est d'une précision excessive eu égard aux buts de l'épreuve synthèse de programme. Une telle note risquerait, selon eux, d'encourager les correcteurs à se réfugier derrière une compilation arithmétique de notes et de faire porter sur cette addition la responsabilité du verdict de réussite ou d'échec. Il semble en effet que certains enseignants pensent que leur évaluation est plus objective lorsqu'elle est appuyée sur des chiffres, et plusieurs déplorent déjà, dans les pratiques actuelles d'évaluation dans les cours, le sentiment de fausse sécurité que favorise parfois le cumul de notes.

#### Des résultats faussés

Plusieurs enseignants craignent aussi qu'un résultat en pourcentage, s'il était le résultat d'une compilation mathématique établie à partir des résultats à plusieurs modules ou sous-ensembles de l'ÉSP, permettrait qu'un élève atteigne la note de passage sans avoir démontré

qu'il a intégré les éléments les plus importants ou qu'il a atteint les compétences du programme.

### CONCLUSION

Notre problème, somme toute, relève des interprétations que nous sommes conviés à faire de deux aspects du renouveau de l'enseignement collégial. D'abord, il nous faut interpréter la fonction réelle de l'ÉSP et le seul indice formel que nous avons ici, c'est le texte de l'article 25 du RREC. Ensuite, il nous faut interpréter les concepts de compétence, d'approche par compétences, d'objectifs et de standards, d'intégration des apprentissages. Sur ce point, le réseau collégial a déjà entrepris une réflexion en profondeur qui, au fil des ans, se bonifie et mènera, espérons-le, à un consensus dans le réseau. Ces deux aspects du renouveau permettront de clarifier le rôle de l'ÉSP. Faut-il attester la présence ou l'absence de la compétence du diplômé ou plutôt le degré de développement de la compétence en fin de programme ?

Pour ma part, je préfère nettement – on l'aura deviné – que le résultat à l'ÉSP se situe sur une échelle graduée. D'abord parce que, soyons réalistes, les diplômés n'atteindront pas au même degré les compétences visées dans les programmes. Certains auront tout juste la compétence minimale, alors que d'autres seront beaucoup mieux préparés à faire face aux exigences d'un emploi ou des études universitaires. Ensuite, tout en indiquant clairement le seuil réussite/échec, l'échelle graduée apporte des indications plus utiles à tous ceux que le processus d'évaluation concerne. Il me semble toutefois préférable de limiter le nombre de degrés d'une telle échelle. Plutôt que d'utiliser une échelle sur cent, une échelle descriptive de quelques degrés, peut-être quatre ou cinq, me semble correspondre au meilleur compromis. D'une part, on éviterait par là les exercices de comptabilisation arithmétique et les départs difficiles entre 68 % et 72 %, par exemple, mais, surtout, on exigerait

des professeurs qu'ils expriment quand même un jugement professionnel global sur les compétences des finissants tout en rendant justice à ceux qui auront fait mieux. Dans cet esprit, certains professeurs ont suggéré, dans des activités de perfectionnement sur l'ÉSP, des échelles descriptives<sup>3</sup> qui conviendraient peut-être au programme dans lequel ils enseignent. Nous en présentons deux ici.

Ajoutons pour terminer que le débat ne doit pas se faire qu'entre nous, professeurs, conseillers pédagogiques et cadres des collèges. Il nous faut aussi prendre en compte l'élève, le diplômé, dans cette réflexion. Il faut surtout être conscients que, quel que soit notre consensus éventuel sur la présentation des résultats à l'ÉSP sur le bulletin, le choix que nous ferons sera tributaire d'une philosophie de la formation collégiale et portera, assurément, des conséquences à maints niveaux. ■

### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Les personnes intéressées au concept d'effort minimal liront avec intérêt l'étude que font Krosnick *et al.* du concept de « satisficing » dans « Satisficing in Surveys: Initial Evidence », *Advances in Survey Research*, Braverman et Slater, ed., *New Directions for Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, n° 70, été 1996, p. 29-44. Si le mot « satisficing » n'a pas (encore) d'équivalent en français, il semble à tout le moins signifier l'idée de se satisfaire du minimum. Selon les auteurs, il s'agit d'une approche de prise de décision selon laquelle on décide de n'investir que l'effort nécessaire à l'atteinte d'un résultat minimalement satisfaisant et acceptable.
2. Morissette, D., *Les examens de rendement scolaire*, Troisième édition, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1993.
3. On trouvera aussi une excellente discussion des échelles de mesure, surtout des échelles descriptives, dans l'ouvrage de D. Morissette aux pages 210 à 220.

## EXEMPLES D'ÉCHELLES DESCRIPTIVES

<i>Programme de techniques d'éducation spécialisée</i>	
<b>Échec</b>	<p><i>NON COMPÉTENT</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pas très cohérent</li> <li>– Faible qualité (pas de variété d'activités)</li> <li>– Choix peu pertinents</li> <li>– Le processus n'est pas respecté : oubli de plusieurs étapes (désorganisation)</li> </ul>
<b>Succès</b>	<p><i>COMPÉTENT</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Profondeur et largeur du travail suffisantes ; plusieurs ressources utilisées pour le bénéficiaire</li> <li>– Pertinence de la majorité des éléments et de l'analyse</li> <li>– Choix cohérents</li> <li>– Respect du processus et des consignes</li> </ul>
<b>Succès +</b>	<p><i>TRÈS COMPÉTENT</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Profondeur et largeur du travail intéressantes ; plusieurs ressources utilisées pour le bénéficiaire</li> <li>– Pertinence de tous les éléments et de l'analyse</li> <li>– Choix très cohérents</li> <li>– Respect du processus et des consignes</li> </ul>
<b>Succès ++</b>	<p><i>SUPÉRIEUR</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Profondeur et largeur du travail de niveau élevé ; large variété de ressources et de moyens utilisés</li> <li>– Grande pertinence de l'analyse et des choix, avec tous les éléments utiles et suffisants</li> <li>– Cohérence absolument sans faille avec des liens logiques argumentés ; aucune contradiction</li> <li>– Respect absolu du processus et des consignes</li> </ul>

<b>Échec</b>	L'élève démontre une atteinte de certaines compétences du profil de sortie mais présente des lacunes face à d'autres. Par exemple, il doit recevoir aide ou support constants pour effectuer les tâches.
<b>Acceptable</b>	L'élève fait preuve d'une maîtrise suffisante de toutes les compétences du profil de sortie. Il est nécessaire de lui fournir, occasionnellement, aide ou support à un niveau acceptable pour un débutant.
<b>Bon</b>	L'élève maîtrise toutes les compétences du profil de sortie sans aide ni support.
<b>Supérieur</b>	L'élève fait preuve d'une grande maîtrise de toutes les compétences du profil de sortie. Il exécute les tâches avec aisance.