

ÉVALUER PAR COMPÉTENCES : THÉORIE ET PRATIQUE



NICOLAS FAUCHER
Enseignant de biologie
Cégep Limoilou

EXPÉRIMENTATION D'OUTILS DANS UN COURS DE BIOLOGIE DU PROGRAMME SOINS INFIRMIERS

Étudiant, déjà, cette question de l'évaluation m'était apparue comme une question fondamentale en enseignement. J'en avais d'ailleurs fait l'objet d'un atelier lors du 14^e colloque de l'AQPC, tenu en juin 1994 à Québec¹. Si, depuis, ma réflexion sur le sujet s'est affinée, ma préoccupation est demeurée.

DE L'ÉVALUATION

Au moment de commencer à exercer la profession d'enseignant au collégial, j'ai donc dû me positionner, construire ma pratique. J'arrivais, en 1998, avec l'approche par compétences, dont je tentais de discerner les impacts dans la pratique enseignante.

D'emblée, je me suis senti à l'aise avec l'idée de compétence, que je définirai bien simplement comme un savoir agir complexe en contexte. Certes, le concept est vaste et subtil et il mériterait davantage de nuances, mais il n'est pas directement l'objet de cet article, aussi me contenterai-je de ce portrait. Cela dit, l'idée que l'on doit se responsabiliser de la performance de ses étudiantes et de ses étudiants me semblait aller de soi. Par contre, s'il est facile de discourir sur de grands idéaux, l'exercice du concret nous rappelle à un pragmatisme de bon aloi. En effet, si, pour moi, l'acte d'évaluation se devait de renseigner sur le niveau de compréhension atteint par l'apprenant, l'exercice pratique de l'évaluation devait prendre une forme viable, tant pour les étudiantes et les étudiants que pour moi. J'ai alors tenté de me construire une pratique d'évaluation à l'intérieur d'un univers

de possibilités, défini par l'ensemble des pratiques que j'avais pu observer². À l'impossible, nul n'est tenu. Aussi, fort de mes convictions en matière d'évaluation, je me suis rapidement rabattu sur une pratique qui paraissait alors constituer un compromis acceptable entre principes et pratique.

C'est ainsi que, sur le terrain, mes évaluations se traduisaient, le plus souvent, par des mises en situation réalistes de complexité variable, qui exigeaient de la part des étudiantes et des étudiants des réponses avec justifications plus ou moins longues. L'essentiel du jugement porté était axé sur la qualité des justifications et explications, davantage que sur les réponses elles-mêmes.

Les forces de pareille stratégie d'évaluation reposaient sur la possibilité de porter un jugement relativement fiable sur la compréhension et la maîtrise des éléments de contenu et sur la capacité de l'apprenant à utiliser ces derniers en contexte. Bref, un jugement porté sur de la compréhension et du transfert.

Compromis, disais-je? Cette stratégie d'évaluation comportait bien quelques lacunes. À réduire le jugement porté à une somme de notes cumulées au cours de la session, la note finale tient inévitablement compte à la fois de ce qui est appris et du moment où cela se produit. En effet, même si la maîtrise est totale et complète, au terme du processus d'apprentissage, la note garde les traces des accroc de début de session. De même, si le jugement porté permet d'attester la maîtrise d'un élément de compétence donné, le risque demeure élevé d'en arriver à fabriquer une somme d'éléments notés, dont le cumul reflète assez peu le développement de la compétence du cours dans son ensemble. De plus, l'attribution d'une valeur en points à un ensemble de questions ne renseigne pas vraiment l'apprenant sur les acquis réalisés par rapport aux attentes du cours. Compromis acceptable, donc, jusqu'à preuve du contraire. Une telle pratique s'inscrit dans un processus que je caricaturerai en le comparant à une chaîne, dont le premier maillon serait défini par les objectifs du cours, eux-mêmes contingents des exigences du Ministère, du programme et du département. Ces objectifs seraient ensuite traduits en enseignement par l'enseignante ou l'enseignant. Le troisième maillon de cette chaîne métaphorique serait l'apprentissage lui-même. Et viendrait enfin l'évaluation.

Envisagée de la sorte, l'évaluation n'est prise en compte qu'en fin de processus, avec le risque qu'elle soit considérée comme une sanction au service de la gestion des études plutôt que comme un outil renseignant l'étudiante et l'étudiant sur leurs apprentissages. Qui plus est, avec cette vision de l'évaluation, il y a de fortes chances que ceux-ci n'envisagent l'évaluation que comme un mal nécessaire.

¹ Texte paru dans *Pédagogie collégiale*, vol 8, n° 1, octobre 1994, Nicolas FAUCHER et Clément LABERGE, «Être évalué, oui, mais bien!».

² Ces observations reposaient, entre autres, sur les types de questions d'examen (choix multiples, vrai ou faux, questions à développement, etc.), les types d'outils d'évaluation (examens, études de cas, problèmes, exposés oraux, etc.), les types de plans d'évaluation (nombre d'évaluations, pondération, etc.) et les types de visées des évaluations (classement, diagnostic, régulation, attestation, certification, etc.).



VERS UNE NOUVELLE STRATÉGIE D'ÉVALUATION

Avec le temps, toutefois, j'en suis venu à considérer l'évaluation comme une partie intégrante du processus d'apprentissage. D'aucuns, dont je suis, considèrent ce processus comme le résultat d'un processus itératif mettant en interaction l'exercice d'une performance, un jugement porté sur celle-ci et la régulation appropriée. D'ailleurs, porter un jugement sur ses propres performances et procéder à la régulation qui s'impose ne sont-ils pas le propre de l'idée de compétence? Dès lors, l'idée de n'envisager l'évaluation qu'en fin de parcours m'apparaissait de moins en moins viable. De nombreuses rencontres et discussions, notamment avec François Vasseur, conseiller pédagogique dans mon collège, ont finalement eu raison de ma zone de confort, que j'ai décidé alors de revisiter.

L'objectif de cette démarche visait toujours le même objectif principal, celui d'attester la maîtrise de la compétence. Mais attester mieux. Je souhaitais faire en sorte de contourner les lacunes et paradoxes de ma pratique d'alors. Bien entendu, cela sans trop introduire de nouvelles incohérences. Il convenait de faire mieux, et non simplement de faire autrement.

Partant du principe que l'apprenant constitue le premier et principal acteur de son apprentissage, je souhaitais aussi lui donner les outils pour qu'il se responsabilise à cet égard. Il fallait donc améliorer la rétroaction qui lui était donnée sur ses performances.

LES BASES D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES

D'autres, mieux que moi, sauraient étayer les fondements théoriques de l'approche par compétences et de l'approche-programme. Cela dit, il m'apparaissait essentiel de répondre aux questions suivantes pour atteindre mes objectifs:

- Qu'est-ce qui est attendu de l'apprenant?
- Qu'est-ce qui nous indique que la compétence est développée?
- Quel sera le contexte de mise en œuvre des apprentissages et des performances?

Toutes ces questions devraient trouver réponse dans l'objectif terminal du cours, objectif qui devrait figurer dans le plan cadre dudit cours. À titre d'exemple, voici l'objectif terminal³ du cours *Immunité* (101-003-Li), soit le cours dont sont issus les exemples d'outils qui font l'objet du présent article:

Au terme du cours, l'étudiante est en mesure de relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques en:

- reconnaissant les grands groupes d'agresseurs microbiens sur la base de leurs caractéristiques générales;
- utilisant adéquatement le modèle de l'homéostasie de façon à illustrer les effets et leur étendue d'un désordre infectieux sur l'organisme humain;
- utilisant adéquatement les modèles physiologiques de l'immunité spécifique et non spécifique de façon à analyser et illustrer l'étendue et l'efficacité des réponses immunitaires en fonction des désordres infectieux;

³ Au moment d'écrire ces lignes, la dernière version du plan cadre du cours n'a toujours pas été formellement adoptée par le comité de programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, ce qui devrait se faire au cours de l'automne 2008.

- décrivant un processus infectieux en ayant recours à un vocabulaire précis et approprié et en dégageant les éléments relatifs au pouvoir pathogène de l'agresseur, sa flore d'origine et aux principales mesures prophylactiques;
- respectant les principes de base des règles d'asepsie lors des manipulations;
- effectuant correctement les différents types de prélèvement contribuant au diagnostic des infections.

Le cours *Immunité* du programme Soins infirmiers est un cours de 2^e année, dans un programme qui en comporte trois. Il sert à donner aux étudiantes et aux étudiants des acquis nécessaires au développement des compétences de leur programme. D'ailleurs, l'énoncé de la compétence de ce cours renvoie à celui d'une habileté intellectuelle supérieure. C'est souvent le cas pour les cours de biologie, quel que soit le programme auquel ils appartiennent.

D'ailleurs, porter un jugement sur ses propres performances et procéder à la régulation qui s'impose ne sont-ils pas le propre de l'idée de compétence?

Ces bases établies, il me fallait ensuite organiser la planification du cours de façon à respecter la cohérence de son objectif. J'ai donc défini des *objets clés d'apprentissages et d'évaluation* (OCA). Le cours en comporte donc cinq, dont certains sont subdivisés en deux ou trois éléments. Chaque OCA est un ensemble d'éléments d'apprentissage définissant des capacités essentielles, liées aux éléments de compétence du cours et à la compétence elle-même, et qui constituent un ensemble dont



l'étude, la mise en œuvre et l'attestation peuvent se faire de façon cohérente.

Bien entendu, les OCA ne sont pas des entités isolées les unes des autres. Collectivement, ils devraient contribuer à l'attestation de la compétence du cours; une performance complexe et authentique devrait permettre de porter un jugement sur l'ensemble des OCA d'un même cours. Par contre, chacun peut être traité séparément et faire l'objet d'une ou de plusieurs performances permettant à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un jugement valide. Cela s'avère nécessaire puisque l'intégration ultime ne peut être démontrée que lorsque suffisamment d'acquis sont disponibles. Or, il est important de donner l'occasion à l'apprenant de construire pareils acquis et de lui fournir de la rétroaction en cours d'apprentissage.

Ces OCA étant définis, il me fallait les opérationnaliser. En l'occurrence, cela consistait à planifier le cours:

- en tenant compte des OCA;
- avec une perspective de maîtrise progressive des apprentissages menant vers l'intégration;
- en visant une démarche formative misant sur une abondante rétroaction;
- en élaborant un plan d'évaluation qui offre à l'étudiante et à l'étudiant plus d'une occasion de démontrer leurs acquis.

Les OCA devaient aussi être élaborés en tenant compte de la place du cours dans le programme⁴, de façon à déterminer les capacités essentielles dont l'étudiante ou l'étudiant doit faire preuve.

⁴ Il ne peut y avoir d'approche par compétences cohérente indépendante d'une approche-programme éclairée.

LES OUTILS

La figure 1 présente le plan d'évaluation du cours à l'automne 2007. On y indique la valeur relative de chacun des OCA et de leurs éléments, le cas échéant. On y trouve également les occasions d'évaluation qui portent sur chacun des OCA. On remarque que 55 % de la note finale est relié à des OCA qui offrent plus d'une occasion de démonstration des acquis. Ma posture pédagogique m'a en effet conduit à introduire dans ma pratique des évaluations qui intègrent à la fois de nouveaux acquis et la réévaluation d'acquis antérieurs, et ce, afin de consolider les apprentissages des étudiantes et des étudiants. À cet effet, la majorité des éléments qui ne peuvent être démontrés qu'une fois sont ceux qui se rapportent aux évaluations de fin de session qui, elles, portent sur l'ensemble de la compétence.

Dans ce plan d'évaluation, les examens théoriques 2 et 3 (X2 et X3) reprennent les éléments évalués dans la ou les évaluations précédentes. Les mêmes acquis sont, pour la plupart, évalués à plus d'une occasion, dans un contexte qui permet une intégration progressive de ces acquis. L'examen théorique 3 représente l'examen synthèse de la compétence du cours et il intègre les acquis développés au laboratoire.

FIGURE 1 : MATRICE DES OBJETS CLÉS D'APPRENTISSAGE POUR LE COURS IMMUNITÉ

OBJETS CLÉS D'APPRENTISSAGE (OCA)	X1	XL 1	X2	XL2	X3	Total / OCA
OCA 1 : Les micro-organismes		15		R		15 PT
OCA 2 : L'immunité						45 PT
a) Immunité non spécifique	10		10		R	20 PT
b) Immunité spécifique			10		10	20 PT
c) Homéostasie	5		R		R	5 PT
OCA 3 : L'infection						15 PT
a) Processus infectieux					10	10 PT
b) Anaphylaxie					5	5 PT
OCA 4 : La lutte artificielle à l'infection				10		10 PT
OCA 5 : Manipulations						15 PT
a) Milieu de culture et coloration de Gram				5		5 PT
b) Manipulations et prélèvements				10+R		10 PT
Totaux par évaluation	15	15	20	25	25	100 PT

Légende : X = examen, XL = examen de laboratoire, R = possibilité de reprise.

Puisqu'il s'agissait de rendre le processus transparent et de donner la possibilité à l'apprenant de prendre la responsabilité de ses apprentissages, il fallait non seulement expliquer à celui-ci les tenants et aboutissants de ce plan d'évaluation, mais il fallait aussi l'informer de ce qui était attendu de lui et des critères en vertu desquels l'on pourrait juger du fait qu'il démontre ou non les acquis pertinents. Dans cette optique, chacun des OCA a été développé sous la forme d'une grille. La figure 2 en est un exemple.

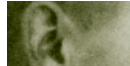


FIGURE 2 : GRILLE DESCRIPTIVE DE L'OCA 2A DU COURS IMMUNITÉ

OCA 2 L'immunité: définir les réactions de l'organisme agressé (élément de compétence 2 ; 45 %)

OCA 2a (20%) Immunité non spécifique

Critère de performance: 2.1 Mise en évidence des activités de résistance de l'organisme agressé.

Démonstration de la maîtrise de l'OCA.

AUCUNE DÉMONSTRATION (0 %)	- Aucune mise en contexte digne de ce nom.
DÉMONSTRATION INSUFFISANTE (30 %)	- Absence de démonstration de la capacité à décrire ce qui fait que deux ou tous les éléments suivants sont déclenchés: l'inflammation, la phagocytose, la fièvre. OU - Présence des deux premières lacunes de l'échelon <i>Démonstration minimale</i> .
DÉMONSTRATION MINIMALE (60 %)	- Difficultés à déterminer quels sont les effets et utilités de trois ou plus des éléments de la 2 ^e barrière (phagocytose, inflammation, fièvre, interférons, complément). OU - Absence de démonstration de la capacité à décrire ce qui fait qu'un des éléments suivants est déclenché: l'inflammation, la phagocytose ou la fièvre. OU - Présence de quatre lacunes ou plus de l'échelon <i>Démonstration partielle</i> .
DÉMONSTRATION PARTIELLE (75 % 2-3 LACUNES) (80 % 1 LACUNE)	- Difficulté à analyser en contexte l'impact de la 1 ^{re} barrière. - Difficulté à déterminer en contexte si les interférons ou le complément sont déclenchés. - Difficulté à analyser en contexte l'utilité de un ou de deux des éléments de la 2 ^e barrière (phagocytose, inflammation, fièvre, interférons, complément). - Difficulté à analyser en contexte les interactions des éléments de la 2 ^e barrière. OU - Démonstration incomplète de ce qui déclenche, en contexte, la fièvre, la phagocytose ou l'inflammation.
DÉMONSTRATION MANIFESTE (90 %)	- Lacunes de clarté ou réponses incomplètes qui introduisent des imprécisions. OU - Maîtrise approximative d'un ou de quelques concepts de base qui ne contrevient pas de façon significative à la capacité d'intégration.
DÉMONSTRATION ATTENDUE (100 %)	- Analyse claire, en contexte, de la façon dont la 1 ^{re} barrière est franchie. - Reconnaissance, en contexte, des conditions de déclenchement des éléments de la 2 ^e barrière à l'infection. - Analyse claire, en contexte, des effets et de l'utilité des éléments de la 2 ^e barrière. ET - Analyse claire, en contexte, des interactions des éléments de la 2 ^e barrière à l'infection.

L'élaboration des grilles s'est faite en ayant en tête les objectifs suivants:

- préciser ce qui est attendu de l'apprenant;
- préciser les critères qui permettent d'en juger;
- attribuer une note – qui est, en fait, une cote – qui repose sur la nature des acquis et des lacunes ainsi que sur leur importance, plutôt que sur le nombre d'acquis et de lacunes;
- fabriquer un outil efficace d'évaluation et de rétroaction;
- fournir à l'apprenant l'information nécessaire à la prise en charge de son processus d'apprentissage;
- tenir compte de la place du cours dans le programme: pour un cours terminal, des grilles d'évaluation plus globales pourraient être justifiées.

Chaque grille s'analyse de la façon suivante:

- l'échelon inférieur correspond à l'absence d'une démonstration des acquis et se voit attribuer la valeur de 0;
- l'échelon supérieur correspond à ce qui est attendu – réalistement – et se voit attribuer la valeur de 100 %;

- l'échelon auquel est attribuée la valeur de 60 % correspond aux attentes minimales au regard de l'OCA en question, attentes qui devraient être guidées par les éléments du seuil de réussite défini dans le plan cadre et qui concernent cet OCA;
- l'échelon auquel est attribuée une valeur de 90 % correspond à une démonstration manifeste des acquis, mais qui présente des lacunes quant à la qualité de la performance (par exemple, des explications qui manquent de clarté ou de précision) ou vis-à-vis d'un concept ou d'élément de contenu mineur;



- l'échelon valant entre 70 % et 80 % correspond à une démonstration qui satisfait davantage que le minimum, mais qui est incomplète, l'importance de cette lacune⁵ fai-sant foi de la note attribuée;
- l'échelon valant 30 % correspond à une démonstration insuffisante au regard du seuil de réussite. Dans le cas précis de ce cours, puisqu'il n'existe pas encore de double seuil et que, pour le moment, la note finale est la somme des notes obtenues pour les différents OCA⁶, je voulais éviter que des étudiantes ou des étudiants obtiennent la note de passage du cours en ayant échoué plusieurs OCA. Avec un échelon valant 30 %, l'échec de plusieurs OCA conduit presque inévitablement à l'échec du cours.

À ceux et celles qui aimeraient utiliser de tels outils, je formulerais toutefois une mise en garde quant au nombre d'échelons que doit comporter une grille d'évaluation descriptive comme celles que j'utilise. La compétence étant un tout cohérent, un échelon ne devrait pas correspondre au nombre de démonstrations satisfaisantes effectuées ou d'erreurs commises, mais plutôt à la nature et à l'importance de celles-ci. Aussi, devrait-on déterminer le nombre d'échelons d'une grille en fonction des différents types ou des différentes natures de démonstration des acquis que les performances des apprenants sont susceptibles d'illustrer. Quelle que soit la grille, il y aura toujours des performances qui placeront l'enseignante ou l'enseignant dans l'obligation d'attribuer une note intermédiaire à deux échelons. Si pareille situation persiste, peut-être serait-il judicieux d'ajouter un nouvel échelon. Mais le fait de multiplier abondamment les

échelons ne fait qu'accroître la difficulté de porter un jugement et il contribue à rendre arbitraire ce qui devrait reposer sur un exercice éclairé de subjectivité.

▶ LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE

En pratique, cette nouvelle stratégie d'évaluation – nouvelle dans ma pratique pédagogique – commence par sa description auprès des étudiantes et étudiants, au premier cours, conjointement à la présentation du plan de cours. Je leur remets également la matrice du plan d'évaluation de même que l'ensemble des grilles d'évaluation. Lors d'une performance qui fait l'objet d'une évaluation, la ou les grilles pertinentes sont reproduites dans le questionnaire d'examen ou sur la feuille de consignes du rapport. La rétroaction et la note obtenues sont indiquées directement sur les grilles.

Lorsqu'une performance plus récente de l'apprenant permet d'observer des acquis supérieurs, la note obtenue est meilleure – à l'évidence – et la note précédente, pour le même OCA, est modifiée à la hausse⁷. Cela exige de la part de l'enseignante ou de l'enseignant que les outils d'évaluation subséquents couvrent l'ensemble des éléments couverts la première fois et qu'ils prévoient des exigences au moins aussi élevées que lors des évaluations précédentes. Le tout nécessite également que le cours se prête bien à une construction progressive des apprentissages et à une répétition des occasions de démonstration des acquis.

▶ QUELQUES RÉACTIONS

Pour l'heure, la majorité des étudiantes et des étudiants à qui j'ai présenté cette stratégie d'évaluation n'avaient jamais été confrontés à quelque chose du même acabit. Si plusieurs ont applaudi à la possibilité de démontrer leurs acquis à plusieurs reprises, l'accueil général se traduit le plus souvent par un scepticisme compréhensible. Certains craignent aussi l'effet possible sur leur cote de rendement.

La réaction est similaire chez les collègues. Je n'ai pas l'intention de faire l'apologie ni le procès de la réaction de mes pairs, mais je dirais qu'au premier abord, elle se caractérise aussi par une prudence toute légitime. Qu'en est-il de l'objectivité de l'évaluation? Et la correction? Et la gestion des notes? Et ma liberté d'enseignant?

▶ DES RÉSULTATS TRÈS ENCOURAGEANTS

Les craintes manifestées sont-elles justifiées? Cela dépend. Il est difficile d'évaluer l'impact de cette stratégie d'évaluation sur la cote de rendement des étudiantes et des étudiants. À ce jour, la moyenne de leurs résultats semble s'être accrue

⁵ L'on considère incomplète une performance qui omet de démontrer un ou quelques acquis non essentiels ou qui témoigne d'acquis partiels.

⁶ Cette situation est appelée à changer prochainement.

⁷ L'inverse n'est pas vrai. Les raisons sont nombreuses. Disons simplement qu'une performance plus récente est réputée plus fiable, mais ne rend pas obsolète la performance précédente. De plus, la possibilité de voir une note acquise diminuer placerait l'apprenant dans une situation de stress qui nuirait à la fiabilité de l'évaluation elle-même.



depuis l'application dans mes cours, il y a cinq ans environ, de ce type de stratégie d'évaluation. Mais le fait de ne relier cette hausse qu'à la seule application de cette stratégie serait périlleux. À première vue, les gens les plus performants obtiennent de meilleures notes qu'auparavant, ceux qui travaillent de façon assidue aussi. Par contre, ceux pour qui les études collégiales seront les huit plus belles années de leur vie tirent la moyenne du groupe vers le bas.

Cela dit, la réaction des étudiantes et des étudiants est très bonne. Je constate que plusieurs utilisent réellement les grilles des OCA à bon escient. Qui plus est, les réclamations concernant les notes attribuées ont diminué depuis le recours à ces grilles. Curieuse réaction de la part d'individus qui, souvent, semblent considérer l'évaluation comme un acte objectif, puisque l'évaluation est un processus de jugement, ce qui fait nécessairement appel à la subjectivité, et qu'avec les grilles d'OCA, cette subjectivité est affichée clairement. Toutefois, la documentation des raisons qui sous-tendent la détermination des notes attribuées est imposée par de tels outils, ce qui ne laisse guère de place à l'arbitraire.

Mais les bienfaits de cette stratégie d'évaluation vont beaucoup plus loin. En effet, de cette façon, les apprenants ont entre les mains tous les outils nécessaires à la prise en charge éclairée de leurs apprentissages. Et plusieurs en tirent profit! De plus, la rétroaction est facilitée: à tout moment du cours, l'apprenant est renseigné sur ce qui est attendu de lui, sur ce qui permet de juger du développement de la compétence chez lui et sur sa progression vis-à-vis des acquis à construire. Il est donc en mesure de reconnaître le chemin parcouru pour chacune des capacités essentielles du cours et de reconnaître le chemin qui reste à faire. Autre bienfait de la stratégie d'évaluation, les tiroirs restent ouverts! Les notions vues au début du cours ne sont pas simplement reléguées aux oubliettes pour ne constituer que des bases fragiles sur lesquelles l'on ne peut plus compter par la suite. Au contraire, la récurrence de ces notions et l'incitation forte de les considérer tout au long du cours augmentent de façon nette et vérifiable la qualité des acquis qui en dépendent.

À première vue, les gens les plus performants obtiennent de meilleures notes qu'auparavant, ceux qui travaillent de façon assidue aussi.

Du point de vue de l'enseignant aussi, les gains sont, à mon avis, majeurs. Moi qui donnais le cours déjà depuis trois ans lorsque j'ai transformé mon approche de l'évaluation, j'ai été renversé par la profondeur de la perspective nouvelle que j'avais du cours après avoir élaboré les grilles des OCA. Depuis, la production des outils d'évaluation est grandement facilitée et la correction est allégée. Seule véritable ombre au tableau: la gestion des notes représente une tâche accrue.

Qu'en est-il de la liberté de l'enseignant? Cette façon de procéder détermine la fin, pas nécessairement les moyens. Or, la fin devrait de toute façon, à mon sens, faire l'objet d'un consensus éclairé. Cette stratégie d'évaluation n'impose donc pas davantage de contraintes que ce qui devrait caractériser un cours. Et puisqu'il est souhaitable que les outils développés soient transférables, l'élaboration des grilles, lourd travail j'en conviens, donne lieu à des échanges très profitables qui pourraient bien faciliter les choses en ce qui concerne l'équité et l'équivalence entre les cours, dossier miné, s'il en est un.

CONCLUSION

La même stratégie d'évaluation a été utilisée dans d'autres cours de biologie (par exemple, *Physiologie*, *Évolution et diversité du vivant* et *Intégration en biologie*), avec beaucoup de succès, là aussi. Un bilan très positif me permet donc de conclure à l'atteinte, au-delà de mes prédictions d'ailleurs, des objectifs que je m'étais fixés au départ. L'attestation de la maîtrise des éléments de la compétence est meilleure, la rétroaction et la régulation sont favorisées, le cours est plus cohérent, l'élaboration des outils d'évaluation et la correction sont facilitées. Rien n'est parfait en ce bas monde, cependant. Aussi, n'allons pas croire que ce type de stratégie d'évaluation règle tous les problèmes. À cet effet, un meilleur profit pourra sans doute être tiré de ce type de stratégie lorsque l'entraînement des étudiantes et des étudiants en matière d'évaluation des apprentissages ne sera pas fait selon une stratégie aux antipodes, comme c'est trop souvent le cas pour le moment. Je fonde d'ailleurs certains espoirs sur le renouveau pédagogique au secondaire. Enfin, le fait de réduire la note finale du cours à la somme des notes obtenues pour chacun des OCA est, selon moi, une forme de dénaturation du processus en fin de parcours, et c'est ce qui me fait considérer d'un bon oeil l'instauration prochaine d'un double seuil de réussite pour ce cours. ➤

Nicolas FAUCHER enseigne la biologie au Cégep Limoilou depuis 1999. Il a enseigné la biologie dans les programmes Sciences de la nature, Techniques de diététique et Soins infirmiers. Il a été membre de deux comités élargis du MELS concernant le renouveau pédagogique au 2^e cycle du secondaire. Il a aussi occupé la fonction de coordonnateur du programme Sciences de la nature durant trois ans et, comme membre du comité de programme Techniques de diététique, il a participé à l'élaboration de l'épreuve synthèse du programme.

nicolas.foucher@climoilou.qc.ca