



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En matière d'évaluation des compétences, la formation professionnelle au Québec est-elle « compétente » ?

Personnes autrices

Stéphane Dupuis, Conseiller pédagogique, Centre de services scolaire des Sommets, Canada

Stephane.Dupuis@cssds.gouv.qc.ca

Paola Caron, Conseillère pédagogique en mesure et évaluation, Centre de services scolaire de la Capitale, Canada

Paola.Caron@cssc.gouv.qc.ca

Angie Sirois, Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Mille-Îles, Canada

Angie.Sirois@cssmi.qc.ca

Johanna Bisson, Directrice adjointe, Centre de services scolaire des Hauts-Cantons, Canada

bissonj@etsb.qc.ca

Claudine Beaulieu, Directrice de centres, Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, Canada

Claudine.Beaulieu@cssfl.gouv.qc.ca

Chantale Beaucher, Professeure, Université de Sherbrooke, Canada

chantale.beaucher@usherbrooke.ca

Les auteurs et autrices sont membres de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Une réflexion a lieu en matière d'évaluation des compétences en formation professionnelle (FP) au Québec. Cette réflexion concerne notamment le développement de compétences et les contraintes d'évaluation vécues dans les centres de formation. La FP au Québec est-elle « compétente » dans l'évaluation des compétences? Dans son état actuel, elle ne l'est probablement pas. Pour que la FP le devienne, il est proposé d'exploiter des situations professionnelles authentiques. Cependant, cela exige du courage, voire de l'audace, des ressources et un lâcher-prise sur des croyances persistantes sur les plans du développement et de l'évaluation des compétences.

Mots-clés : formation professionnelle; évaluation; compétence; situation authentique; observatoire de la formation professionnelle au Québec



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Le contexte récent de pandémie, avec ses injonctions de télétravail et de formation à distance, a mis en lumière plusieurs préoccupations latentes dans les différents milieux de la formation professionnelle (FP) au Québec, dont celle de l'évaluation. Lors du brusque passage de la formation en présence à la formation à distance en mars 2020, les questions concernant la passation des épreuves et, de façon plus large, l'évaluation des compétences sont restées sans réponses (Coulombe et al., 2020). En effet, dans les communications ministérielles, les consignes sur l'évaluation à distance en FP ont d'abord brillé par leur absence. Il a fallu attendre en janvier 2021, soit près d'un an plus tard, pour obtenir des précisions du Ministère concernant la passation des épreuves locales et ministérielles (ministère de l'Éducation [MEQ], 2020a). Puis, en 2022, le Ministère rappelait au réseau que seule l'utilisation des épreuves locales était permise pour l'évaluation à distance (MEQ, 2022a), excluant les épreuves ministérielles. À chaque communication ministérielle, les responsables de la Banque d'instruments de mesure (BIM)¹ s'empressaient d'interdire l'utilisation de ses épreuves pour l'évaluation à distance, même si elles sont considérées comme des épreuves locales (Banque d'instruments de mesure – Formation générale des adultes et Banque d'instruments de mesure – Formation professionnelle [BIM-FGA et BIM-FP], 2021). Comme les épreuves fournies par la BIM sont utilisées de façon quasi générale dans les centres de formation professionnelle (CFP), il ne restait que les épreuves locales élaborées par le personnel des CFP pour évaluer les compétences des élèves dans un contexte de formation à distance. Les CFP devaient donc produire de nouvelles épreuves locales. Pour soutenir l'élaboration et l'utilisation de ces épreuves conformément aux règles existantes en matière d'évaluation, le Ministère a transmis un Guide de bonnes pratiques en évaluation à distance (MEQ, 2021). Or, une fois diffusé, ce guide a été perçu comme une suite de contraintes plutôt qu'une réponse à un besoin d'organisation fonctionnelle et conviviale pour le réseau. Avec le souhait de soutenir le réseau, la BIM proposait une solution circonspecte mais louable aux besoins du réseau en matière d'évaluation à distance, soit un projet pilote pour le programme d'études *Secrétariat*, toujours dans le respect intégral de balises relatives à la sécurité et à la confidentialité des épreuves (BIM, 2023). L'accumulation des exigences, plus ou moins contradictoires, plus ou moins adaptées à l'évolution des contextes de formation et des contextes professionnels, a eu l'effet d'un ras-le-bol. Le temps du recul et de la réflexion était venu...

C'est avec ce sentiment que des personnes intervenantes de la FP se sont mobilisées, notamment par le biais du comité sur l'évaluation à distance au sein de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec. Si leur objectif était d'abord de trouver des réponses satisfaisantes

¹La Banque d'instruments de mesure (BIM) est une entité dont la mission est de fournir au réseau scolaire une banque d'épreuves conformes aux orientations ministérielles et répondant aux besoins du milieu. La BIM est gérée par la GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires), une entreprise de technologie de l'information spécialisée en éducation au Québec (en ligne, consulté le 17 mai 2023 au <https://bimenligne.qc.ca/fr>).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en matière d'évaluation à distance, il a évolué vers la remise en question plus globale de l'évaluation des compétences. La question suivante a été soulevée : la FP est-elle compétente dans l'évaluation des compétences? Pour répondre à cette question, ce texte présente d'abord un bref retour sur l'histoire récente de la FP, les problèmes posés par la visée ministérielle² et l'évaluation ainsi que les conditions de développement de « vraies » compétences et celles de l'évaluation en situation authentique. Il propose ensuite deux exemples appliqués à la FP qui illustrent, d'une part, l'écart entre ce qui existe présentement et ce qui pourrait être fait en matière d'évaluation de compétences en situation authentique et, d'autre part, les enjeux qui en découlent.

Un bref historique

La FP sous sa forme actuelle est créée dans la mouvance de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Gouvernement du Québec, 1964). La FP est alors intégrée dans les polyvalentes avec une volonté d'offrir des parcours de formation différenciés, répondant aux aspirations des élèves dès le secondaire. Au même moment, l'accès universel aux études supérieures par la voie des cégeps et des universités fait son chemin. Si bien que la FP en subit deux conséquences : peu d'élèves s'inscrivent dans les programmes de la FP et et celles et ceux qui le font et qui réussissent peinent à accéder aux études supérieures ou à se trouver un emploi (Guillot, 2000). La FP est alors perçue, voire vécue, comme une voie de garage ou comme une impasse. Dans les années 1970 et 1980, plusieurs facteurs semblent expliquer la désertion croissante de la FP, comme le manque de financement, la désuétude des équipements et la distance grandissante avec les exigences du marché du travail (Beaucher et al., 2022). La FP va mal (Ryan, 1986). Par la réforme Ryan de 1986, le réseau s'engage dans une « refonte complète de son système de formation professionnelle et technique ». Cette réforme s'articulait autour d'une approche par compétences (Gouvernement du Québec, 2010), afin de faire face à la « complexité accrue des métiers et des professions » (Roy, 2015, p. 5). Dans les années qui suivent, la fréquentation de la FP progresse de façon régulière (Beaucher et al., 2022), comme le démontrent les statistiques d'inscription³ (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015; Institut de la statistique du Québec, 2023). De fait, notamment par ses programmes par compétences et par son harmonisation avec la formation technique, la FP québécoise devient un modèle pour plusieurs pays. La publication de *l'Ingénierie de la formation professionnelle et technique* (MEQ, 2004a), pour le compte de l'UNESCO, en fait foi. Malgré les améliorations apportées, la FP fait face à des défis en

² La visée ministérielle est comprise ici comme la formulation que le Ministère utilise pour exprimer de façon synthétique, contextuelle et révélatrice à la fois les finalités, les orientations et les buts généraux de la formation professionnelle (Dupuis, 2024).

³ L'effectif de la FP est passé de 46 030 inscriptions en 1989-1990 à 75 465 en 1997-1998, à 104 879 en 2011-2012 et à 107 487 en 2012-2013, pour se stabiliser entre 120 000 et 130 000 inscriptions annuelles entre les années 2014-2015 et 2021-2022.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

matière d'atteinte des visées ministérielles et d'évaluation des compétences.

Le problème de la visée ministérielle

La façon dont le Ministère formule sa visée pose un problème : « Choisir d'élaborer les programmes d'études par compétences, c'est privilégier le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de la personne à un environnement changeant » (MEQ, 2019, p. 7). Cette formulation s'avère problématique selon deux aspects : la compétence et l'adéquation au marché du travail (Dupuis, 2024).

La compétence

La compétence est le concept central de la réforme Ryan (1986) et, par le fait même, de la visée ministérielle. Cependant, la compétence est un concept flou et polysémique (Le Boterf, 2008), référant à des réalités souvent disparates, voire contrastées (Boutin, 2004). À sa façon, le Ministère participe à la multiplicité des significations de ce que peut être une compétence en la définissant comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MEQ, 2020b, p. 5). Le Ministère fait valoir certaines caractéristiques associées à cette définition de la compétence, dont la multidimensionnalité, la complexité et l'adéquation aux contextes dans lesquels elle sera mise en œuvre (MEQ, 2019).

Or, malgré la visée du Ministère, le curriculum de la FP demeure formulé en objectifs (Monchatre, 2008). Le courant béhavioriste, à forte teneur en taylorisme, à l'image du curriculum par objectifs du début des années 1980, est encore visible par son « apprentissage en miettes » (p. 1) et son accent porté sur la performance comportementale, dont la transférabilité demeure problématique. Bref, selon Monchatre (2008), « la rupture avec la pédagogie par objectifs n'aurait pas encore été consommée » (p. 51). Entre l'intention de développement de compétences et son opérationnalisation dans les programmes d'études, on constate donc un écart important (Dupuis, 2024). Passer d'une approche par objectifs à une approche par objectifs maquillés en compétences ne serait toutefois pas un phénomène exclusif à la FP au Québec. Perrenoud (2008) remarquait, sans préciser le secteur éducatif, que lors d'une mise à jour curriculaire par compétences, les concepteurs ont tendance à *faire pareil* sous couverture de nouveauté. C'est aussi ce qu'ont observé Michaud et ses collègues (2023), au regard de l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences au secteur collégial au Québec dans les années 1990.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'adéquation au marché du travail

Par ailleurs, lesdites « compétences » et les programmes d'études dans lesquels elles sont formulées vieillissent. Les retards dans la mise à jour des programmes entraînent une impression de désuétude par rapport aux besoins du marché du travail (Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ], 2018). En effet, les fondements curriculaires de la FP sont encore ceux de 1986. Malgré la mise en place d'un processus de révision des contenus des programmes d'études, peu de modifications curriculaires ont eu lieu sur la forme depuis maintenant près de 40 ans. Sur le terrain, les échos semblent confirmer que le curriculum prend de l'âge, et la FCSQ, en 2018, appelait à une adéquation continue de la formation avec les besoins évolutifs du marché du travail du 21^e siècle. De son côté, Hart (2019) rapporte que la même Fédération évoquait un besoin d'avoir un processus de révision de programme plus souple, plus rapide et en continu.

Dans ce contexte, la visée ministérielle semble compromise. En effet, avec un curriculum structuré en modules de courtes durées⁴ et formulé en objectifs, la complexité paraît difficile à mettre en œuvre. De même, avec des programmes d'études désuets, il y a fort à parier que l'adéquation avec le marché du travail ne serait pas au rendez-vous (Dupuis, 2024).

Si des doutes planent concernant l'atteinte de la visée ministérielle, l'évaluation des compétences semble aussi poser son lot d'obstacles, limitant d'autant plus sa pleine actualisation en FP.

Le problème de l'évaluation

Comme il a été mentionné d'entrée de jeu, la FP fait face à de nombreuses contraintes en matière d'évaluation des compétences. Certaines de ces contraintes sont liées à l'essence même de la FP, alors que d'autres sont organisationnelles ou simplement induites par les acteurs et les actrices de la FP.

La principale contrainte de nature essentielle est due à l'hétérogénéité des contextes et des environnements de formation et, donc, d'évaluation. Classe, laboratoire, atelier, champ, forêt, milieu de soin (Faucher et Roy, 2016), tout existe à la fois dans les métiers de la FP. Cet état de fait entraîne des difficultés d'uniformisation des pratiques évaluatives d'un environnement à l'autre. Tout contexte étant spécifique, les modalités d'évaluation devraient l'être tout autant. Faire fi du contexte semble incongru...

Les contraintes organisationnelles sont en grande partie liées au mode de financement de la FP. En effet, l'établissement est « payé » quand l'élève est évalué, généralement à l'aide d'un examen administré à la fin

⁴ En raison d'impératifs d'application des programmes d'études, la durée des compétences se situe entre 15 et 120 heures (MEQ, 2004b).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des heures attribuées à l'enseignement de la compétence (MEQ, 2022b). Cela pousse à prioriser les décisions administratives, encourageant la passation d'examens, au détriment de décisions pédagogiques, visant le développement de compétences (FCSQ, 2018; Boutin, 2004). En outre, la responsabilité de l'évaluation repose essentiellement sur les épaules du personnel enseignant (MEQ, 2003), limitant encore davantage le rôle décisionnel des partenaires, dont ceux du milieu de travail, impliqués de près dans la formation des élèves quand vient le temps d'évaluer les compétences.

Les contraintes induites sont issues de la culture de la FP, cristallisées dans des pratiques évaluatives qui, pour plusieurs, auraient perdu leur sens par la transmission de croyances, l'application sans compréhension des principes soutenant l'évaluation, une interprétation douteuse des orientations ministérielles et l'utilisation d'une instrumentation univoque et fermée. Cela s'expliquerait notamment par l'historique de la formation du personnel enseignant (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 1998), la précarité du personnel enseignant (Bouchard, 2021) et, plus généralement, par le roulement du personnel dans les CFP. Évaluation individuelle, compétence par compétence, en silo, avec la totalité des critères à évaluer et des points à attribuer au moment d'une performance unique, à l'aide de ressources restreintes, à la fin de la durée associée à la compétence : voilà le contexte d'évaluation généralisé en FP. L'évaluation ainsi faite à partir d'une « photo » plutôt qu'à partir d'une « vidéo » - selon l'expression de Tardif (2006) – est restrictive et désincarnée. Cette situation est toutefois compréhensible, puisque basée sur la notion « d'acquisition » de la compétence, elle-même empreinte, comme on l'a vu, de l'approche béhavioriste de l'objectif. Par ailleurs, cette façon d'évaluer est couramment motivée, en plus des contraintes financières et organisationnelles, par des arguments d'uniformité, d'équité, voire d'équivalence de valeur de diplôme. La logique de contrôle de l'évaluation prend ainsi toute la place en FP, au détriment de la logique de développement, qui devrait aussi faire partie intégrante de l'évaluation aux fins de sanction (Gremion et Maubant, 2017). Or, ces arguments d'uniformité, d'équité et d'équivalence sont discutables. D'une part, ils sont difficiles à justifier en l'absence de prescriptions ministérielles en matière d'évaluation ou de dispositif de contrôle externe, comme un examen d'entrée à la profession ou un permis de pratique spécifique⁵. D'autre part, ils sont contraires aux orientations d'adaptabilité énoncées dans *l'Ingénierie de la formation professionnelle et technique* (MEQ, 2004a).

Ainsi, en raison des problèmes liés à la visée et à l'évaluation, les acteurs et les actrices de la FP en arrivent « à servir un projet pédagogique obéissant à une logique opposée à son intention initiale » (Albero, 2010).

⁵ À titre d'exemple, le ministère des Ressources naturelles et des Forêts (MNRF) émet un permis obligatoire pour la pratique du métier de mesureur de bois. Pour obtenir ce permis, l'élève inscrit dans l'un ou l'autre des diplômes de formation professionnelle du secteur de la foresterie doit réussir l'examen uniforme du MNRF.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans ce contexte, la volonté de respecter au mieux la visée ministérielle et de réduire les effets de contraintes de la passation d'examens appelle à faire ou à évaluer autrement. À la suite de l'annonce d'une modernisation de la FP (MEQ, 2023a, 2023b), il aurait peut-être été possible de corriger certains effets collatéraux de la réforme de 1986. Dans les faits, en raison des différentes décisions ministérielles annoncées de façon formelle et informelle pour le réseau scolaire, la portée de la modernisation ne sera pas celle attendue. L'espoir de (re)trouver un sens à la compétence et à son évaluation s'est éteint, encore une fois.

Et si la FP voulait évaluer de « vraies » compétences?

La définition ministérielle de la compétence en FP énoncée en 2004, sortie de ses caractéristiques, se compare à d'autres définitions circulant dans le monde de l'éducation à peu près au même moment (Dupuis, 2024). En effet, Tardif (2006) la définit alors comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Près de vingt ans plus tard, le concept de compétence continue à évoluer. Ainsi, Le Boterf (2020) résume la compétence d'un professionnel comme un « savoir-agir en situation » et non plus seulement comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui seraient accumulés ici et là. De façon plus détaillée, Parent et ses collègues (2020) définissent la compétence comme un agir complexe et singulier mobilisant un ensemble de ressources afin de traiter adéquatement des problèmes à l'intérieur de situations professionnelles particulières, complexes et définies. Pour Leroux et al. (2015), le traitement d'une tâche (ou situation) complexe exige la mise en œuvre de processus cognitifs supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la synthèse.

La logique du développement d'une compétence, comprise comme un agir complexe en situation complexe et toujours singulière, suggère donc que toute circonstance évaluative s'inscrive dans un parcours de formation déployé dans un temps long, chacune se situant forcément dans la continuité d'une précédente et créant nécessairement les fondements de la suivante (Tardif, 2006; Métral, 2020). Ainsi, il est cohérent d'avoir recours à des tâches authentiques, existant réellement en dehors des CFP afin de favoriser le transfert des apprentissages (Tardif, 2006). Par voie de conséquence, il est tout autant « incohérent de créer des tâches artificielles, à des fins purement évaluatives, dans le but de porter un jugement » (Tardif, 2006, p. 103). Il s'agirait donc de rétablir l'équilibre entre la logique de contrôle et celle du développement, toutes deux impliquées dans l'évaluation aux fins de la sanction (Gremion et Maubant, 2017). En contrepartie, la planification de tâches complexes à proposer aux élèves implique des défis considérables pour le personnel enseignant (Dierendonck et al., 2014, p. 66) ainsi que pour toutes les personnes qui gravitent dans leur entourage, d'où l'importance d'y réfléchir ensemble...



L'évaluation en situation authentique

En FP, l'évaluation en situation authentique pourrait être privilégiée, afin d'observer la manifestation d'un agir compétent et donc de participer à la poursuite de son développement, en cohérence avec la visée ministérielle. En s'inspirant des travaux de plusieurs auteurs reconnus comme des pionniers de l'évaluation en situation authentique (Archbald et Newmann, 1988; Wiggins, 1998), Leroux et al. (2015) présentent un modèle d'évaluation en situation authentique basé sur huit caractéristiques. Ces dernières, adaptées au contexte de la FP, sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1
Caractéristiques de l'évaluation en situation authentique adaptées à la FP (Inspirées de Leroux et al., 2015)

Évaluation en situation authentique
1. La situation représente un défi , exigeant : <ul style="list-style-type: none">• la mobilisation et la combinaison de ressources dans une situation inédite;• la manifestation de jugement, d'initiative et de créativité;• la prévision d'une durée suffisamment longue pour accomplir la tâche;• la prise en compte du contexte d'apprentissage (la personne, le moment, les conditions, etc.).
2. La situation mène à la réalisation d'une production ou d'une performance, permettant : <ul style="list-style-type: none">• l'analyse, l'évaluation ou la création (au-delà de la mémorisation, du rappel ou de l'identification);• la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes de façon intégrée pour produire de nouvelles connaissances;• l'observation ou l'inférence de l'atteinte de la ou des compétences visées.
3. La situation assure le transfert des connaissances, requérant : <ul style="list-style-type: none">• la représentation conforme du contexte professionnel;• l'établissement de liens entre le contexte scolaire et le contexte professionnel;• l'objectivation des ressources mobilisées en vue d'une utilisation ultérieure.
4. La situation permet le développement d'habiletés métacognitives , assurant : <ul style="list-style-type: none">• la connaissance et la compréhension des critères d'évaluation;• la validation des idées et de la compréhension auprès de personnes expertes, de pairs et de personnes enseignantes;• des moments privilégiés pour l'autoévaluation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

5. La situation encourage la collaboration , exigeant : <ul style="list-style-type: none">• la mise en place de contextes et d'outils de collaboration;• l'évaluation individuelle du niveau de développement de la compétence.
6. La situation mène à une production authentique , nécessitant : <ul style="list-style-type: none">• la reconnaissance d'authenticité par une personne experte du milieu ou du métier;• la sélection de critères d'évaluation qui se rapprochent de ceux qu'une personne experte du métier utiliserait pour juger une production au seuil d'entrée sur le marché du travail;• l'objectivation du processus qui a mené à la production ou à la performance.
7. La situation est fidèle au contexte professionnel, requérant : <ul style="list-style-type: none">• une représentation de l'environnement correspondant au contexte professionnel;• l'utilisation d'équipements et d'outils (dont les outils technologiques) semblables à ceux du milieu de travail;• le respect du contexte de réalisation prescrit dans le programme d'études.
8. La situation prévoit, de façon formelle et explicite, la rétroaction , exigeant : <ul style="list-style-type: none">• la mise en place de stratégies de rétroaction informelles et formelles au cours de la réalisation de la tâche;• la prévision de moments d'échange entre les élèves pour faciliter l'articulation de leurs idées;• la participation active des pairs à l'évaluation formative (coévaluation).

Bref, si l'on suit Leroux et al. (2015), la situation d'évaluation authentique doit mener à la **réalisation** d'une production ou d'une performance **authentique** dans un contexte professionnel **fidèle**, représentant un **défi** à juste mesure et permettant le **transfert**, la **collaboration**, la **rétroaction** et la **métacognition**.

Que pourrait vouloir dire « évaluer en situation authentique » concrètement pour l'évaluation de « vraies » compétences en FP? Allons-y voir de plus près...

L'évaluation en situation authentique en FP

Pour concrétiser ce à quoi pourrait ressembler l'évaluation en situation authentique en FP, deux cas types et contrastés sont exposés ici, soit les compétences des programmes d'études *Opération d'équipements de production* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur



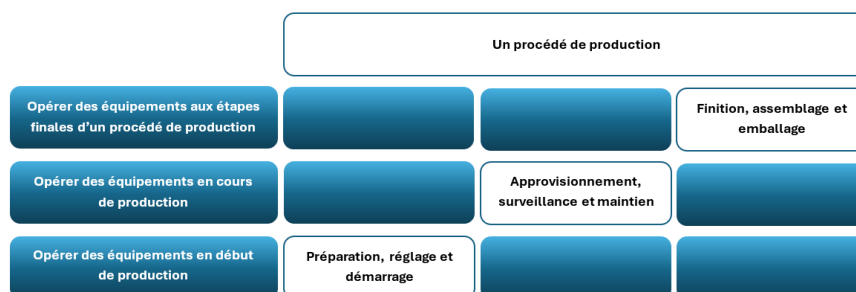
REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[MEES], 2019) et *Santé, assistance et soins infirmiers* (ministère de l'Éducation, du loisir et du sport [MELS], 2009). Le premier reflète le milieu industriel et le second, celui de la santé.

L'exemple d'Opération d'équipements de production

Le programme d'études *Opération d'équipements de production* (OEP) comporte douze compétences, dont trois sont consacrées, nommément, à l'opération d'équipements de production. La première de ces trois compétences porte sur les étapes finales de l'exécution des opérations, la seconde concerne l'opération en cours de production, tandis que la troisième se rapporte à la préparation de la production (illustration 1). Il s'agirait d'une seule et même tâche, découpée en trois « moments » d'opération d'un même procédé.

Illustration 1
Les trois compétences d'opération du programme *Opération d'équipements de production*



Cet exemple reflète bien la décontextualisation de la formation par taylorisation, favorisée par l'approche par objectifs et imposée par la durée d'une compétence, qui se situe invariablement entre 15 et 120 heures (MEQ, 2004b). Si l'on suit cette logique, le développement et l'évaluation de ces trois compétences se feraient aussi en trois moments, ce qui pourrait avoir comme effet d'évacuer toute l'authenticité et toute la complexité de la tâche. L'intégration des compétences, c'est-à-dire leur combinaison au moment de leur développement et de leur évaluation, permettrait d'atteindre un niveau d'authenticité souhaité. Cependant, cet effort d'intégration comporte des enjeux en matière de financement, d'orientations ministérielles, de ressources pédagogiques et financières et de culture organisationnelle.

Une première stratégie serait donc d'intégrer les trois compétences d'opération pour leur développement et leur évaluation. Cette façon de faire est tout à fait conforme aux orientations ministérielles, qui prévoient les conditions de jumelage des compétences à l'évaluation (MELS, 2008). Néanmoins, cette décision entraînerait un **risque de perte de financement** associé à l'évaluation de ces compétences regroupées. Ce serait le cas, par exemple, si un ou une élève, ou plusieurs, abandonnaient leur formation avant la réalisation des évaluations à la fin des heures totales



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des trois compétences (315 heures). Ce pari exigerait alors un certain courage de la part de l'équipe de direction.

Pour encore davantage d'authenticité, une deuxième stratégie serait d'intégrer à l'évaluation des compétences d'opération, l'évaluation de trois autres compétences, en tout ou en partie, soit les compétences *Documentation de production*, *Activités de contrôle de qualité* et *Communication*. On comprendra que dans le contexte actuel, ces trois compétences sont évaluées séparément, chacune pour soi, avec tout ce que cela implique d'artificiel, pour reprendre le terme utilisé par Tardif (2006). Cependant, le **risque de perte de financement** ici est accru. En effet, l'évaluation de l'ensemble de ces compétences n'aurait lieu qu'après 480 heures, soit après plus de la moitié de la durée totale de la formation. Pour réduire ce risque, il serait envisageable d'évaluer ces trois compétences en observant leurs critères respectifs à différents moments d'évaluation, dont certains seulement jumelés avec les trois compétences d'opération, obligeant l'évaluation ultérieure des autres critères de ces mêmes compétences. Mais ce serait sans compter l'**écart à l'orientation ministérielle** qui demande d'éviter de fractionner l'évaluation d'une compétence, « dénaturant ainsi l'aspect global et intégrateur » (MELS, 2008, p. 27) de cette dernière! Or, une durée très longue, jumelée à un écart à une orientation ministérielle, exige encore plus de courage, en plus des **ressources** nécessaires à l'atteinte de la rigueur souhaitée pour le plein développement des compétences. Pour une authenticité optimale et un plein respect de l'approche par compétences, une troisième stratégie serait d'évaluer les compétences du programme d'études essentiellement à partir de situations d'opération contextualisées, complètes, intégrées et singulières, donc authentiques, devenant de plus en plus complexes et comportant de plus en plus de responsabilités, et ce, tout au long de la formation. La déconstruction du programme, sa restructuration par situations et l'adaptation de l'évaluation aux singularités du traitement des situations exigeraient énormément de courage, en lien avec le **financement** et l'**écart aux orientations ministérielles en matière d'évaluation**, de **ressources pédagogiques et financières à engager**, ainsi que de **lâcher-prise sur la culture organisationnelle et les croyances induites**.

L'exemple de Santé, assistance et soins infirmiers

Le programme d'études *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI) (MELS, 2009) comporte quant à lui vingt-cinq compétences, dont trois majoritairement consacrées au développement de compétences liées directement à la relation aidante ou à la communication (illustration 2). Ces compétences, dont la durée varie de trente heures à quarante-cinq heures, correspondent à des activités de travail en toile de fond des tâches de la profession et sont transférables dans plusieurs situations de travail.



Illustration 2
Les trois compétences relationnelles du programme Santé, assistance et soins infirmiers (MELS, 2009, p. 6)

Situation au regard de la profession et de la formation
Approche globale de la santé
Communication au sein d'une équipe de soins
Procédés de soins d'assistance
Relation aidante
Aspects légal et éthique
Procédés de soins et système musculosquelettique
Prévention de l'infection
Pharmacothérapie
Soins d'assistance
Nutrition
Procédés de soins et systèmes nerveux et sensoriel
Procédés de soins et système endocrinien
Systèmes cardio-vasculaire et respiratoire
Procédés de soins et système digestif
Procédés de soins et systèmes urinaire et reproducteur
Soins spécifiques
Approche privilégiée pour la personne présentant des déficits cognitifs
Approche privilégiée pour la personne en soins palliatifs
Approche privilégiée pour la personne présentant un problème de santé mentale
Soins en géronto-gériatrie
Premiers secours
Soins aux personnes présentant des problèmes de santé mentale
Soins en médecine
Soins aux personnes en réadaptation physique
Soins en chirurgie
Approche privilégiée pour la mère et le nouveau-né
Soins aux mères et aux nouveaux-nés
Approche privilégiée pour l'enfant, l'adolescente et l'adolescent
Soins aux enfants, aux adolescentes et adolescents
Soins à une clientèle diversifiée

Dans les faits et de façon générale, ces compétences font l'objet d'une évaluation en silo en CFP sous forme de fiches de travail à remplir, de jeux de rôle ou encore de simulations vidéo à analyser. Dans ces deux derniers cas de figure, c'est souvent la personne enseignante qui joue le rôle de la personne soignée. Ce faisant, la personne enseignante fait partie intégrante de la situation de soins qu'elle tente de reproduire. Elle agit à titre d'actrice principale de la dyade thérapeutique personne soignante-personne soignée. Cela a pour effet de diminuer le caractère authentique de la tâche et prive la personne enseignante d'une part des observations qu'elle pourrait réaliser si elle agissait seulement à titre d'observatrice. Dans ces conditions, l'évaluation est décontextualisée. De plus, l'authenticité et la complexité de la tâche sont souvent évacuées.

L'évaluation par le biais de situations authentiques se prêterait pourtant très bien à l'évaluation de ces compétences. En ce sens, il y aurait lieu d'exploiter les **occasions** de soins réels, donc fidèles, qui se présentent lors des nombreux stages en milieu de travail prévus dans ce programme d'études. En effet, chaque situation présente un **défi**, par l'expression implicite des besoins ou par la distorsion de la réalité par la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personne soignée (troubles cognitifs, troubles de santé mentale, violence, dépendance, vulnérabilité, etc.), devant lequel l'élève doit faire preuve de jugement, de capacité d'analyse et d'initiative, le tout empreint d'empathie, par exemple. De plus, l'élève doit collaborer étroitement et en tout temps avec une équipe de travail. Ce contexte d'évaluation en milieu de travail permettrait de montrer un vrai savoir-agir en situation (Le Boterf, 2020), notamment par la mobilisation de ressources internes et externes variées (Tardif, 2006), dont les capacités psycho-affectives et sociales (Parent et al., 2020). Cependant, comme chaque situation d'évaluation est **unique et singulière**, elle s'inscrit en faux contre la croyance courante dans les CFP que tout le monde doit être évalué de la même façon dans des contextes identiques, sinon très similaires. Ce serait de l'ordre des contraintes induites puisqu'une « vraie » compétence est, par nature, singulière et que, selon Scallon (1988, p. 160), il est tout à fait « possible de juger de la qualité d'une performance ou d'une production sans qu'il soit nécessaire de la comparer à d'autres productions ». Or, si le contexte d'évaluation venait à changer sensiblement, une condition s'imposerait pour la personne qui évalue : mettre en œuvre son **jugement professionnel**, comme le lui demande le Ministère (MEQ, 2003), afin de respecter la valeur d'équité, par exemple (MEQ, 2003).

Par ailleurs, il serait intéressant d'évaluer ces compétences **en continu** en documentant la progression des apprentissages de l'élève par le biais de traces d'observation ou de rétroaction consignées **tout au long de la formation** pratique en milieu de soins. Le verdict pourrait alors être émis à la toute fin de la formation, alors que la personne enseignante, forte de toutes les observations, poserait un jugement final sur l'atteinte ou non du seuil requis de développement de la ou des compétences visées. Néanmoins, il peut être difficile d'évaluer la mobilisation des ressources par l'élève au moment opportun, à bon escient et dans des contextes variés directement par la personne enseignante, en raison du mode d'organisation de la formation qui fait en sorte qu'elle n'est pas toujours en présence de l'élève. Il serait donc intéressant de **partager une certaine part de responsabilité** avec les partenaires du milieu de travail dans la décision concernant l'évaluation (au-delà de la recommandation ou de l'observation), puisque ces partenaires sont toujours présents dans l'environnement de travail. Toutefois, cette proposition n'est pas conforme à la règle ministérielle, qui stipule que l'évaluation est sous la seule responsabilité de la personne enseignante (MEQ 2003).

Bref, l'évaluation en continu tout au long de la formation en milieu de travail, en partageant une part de responsabilité aux partenaires, ainsi que l'adaptation de l'évaluation aux singularités du traitement des situations exigent, encore une fois, énormément de courage, en lien avec le **financement** et **l'écart à la règle**, de **ressources pédagogiques et financières** ainsi que de **lâcher-prise sur les croyances induites**.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Apports et prospectives

Loin d'être exhaustifs, ces exemples mettent en lumière certaines possibilités en matière d'évaluation et les enjeux qui y sont rattachés. Ils soulignent l'écart entre les pratiques d'évaluation en cours dans les CFP, en raison de contraintes inhérentes, organisationnelles et induites en FP, et celles qui pourraient permettre de développer et d'évaluer de « vraies » compétences.

Afin de réduire cet écart, il est souhaitable, à court terme, de mettre en place un climat favorable à l'accompagnement des personnes intervenantes dans le réseau, à la responsabilisation de chacune, à l'ouverture à la différenciation et à la diversification des modalités de formation et d'évaluation ainsi qu'à la collaboration avec les partenaires.

À plus long terme, un partage des responsabilités entre les instances ministérielles et locales devrait se traduire d'abord par une refonte des programmes d'études, et ce, résolument selon l'approche par compétences. Ce changement favoriserait une meilleure adéquation avec le marché du travail. Outre cette refonte, il serait important de modifier le mode de financement de la FP, aujourd'hui en contradiction avec les visées ministérielles et les valeurs pédagogiques de la FP.

Pour conclure, il aurait été judicieux de profiter de la modernisation de la FP (MEQ, 2023a; 2023b) pour insuffler la cohérence, l'agilité et l'autonomie organisationnelle essentielles au plein essor de la FP au Québec.

Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Archbald, D. et Newmann, F. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Beucher, C., Dupuis, S., Sirois, A., Gagné, A., Bouchard, S., Chartrand, S., Gagnon, C., Grisé, X.-M., Coulombe, S., Roy, N., Paquin, C., Larouche, M. et Jacques, P. (2022). La formation professionnelle dans tous ses états. Dans Debout pour l'école (collectif) (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire* (p. 416-433).
- Banque d'instruments de mesure – Formation générale des adultes et Banque d'instruments de mesure – Formation professionnelle. (2021). *Confidentialité des épreuves en contexte de pandémie*. Référence 21-003. Courriel du 29 janvier 2021.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Banque d'instruments de mesure. (2023). *Balises relatives à la sécurité et à la confidentialité des épreuves BIM-FP dans un contexte d'évaluation à distance* (document de travail)
- Bouchard, S. (2021). La formation professionnelle : entre travail et capital. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 121-130.
- Boutin, B. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (81), 25-41.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1-13.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE]. (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dupuis, S. (2024). *Analyse du dispositif de la formation professionnelle au Québec : concrétisation de l'écart entre ses visées et le vécu des acteurs*. Essai. Université de Sherbrooke.
- Faucher, J. et Roy, N. (2016), Le contexte et l'environnement. Dans C. Gagnon, C. et C. Beaucher (dir.), *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. Chenelière Éducation.
- Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ]. (2018). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21^e siècle : parce que le Québec a besoin de tous ces talents!* Mémoire sur la formation professionnelle 2018 présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (1964). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Les structures pédagogiques du système scolaire* (vol. 2).
- Gremion, C. et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1-10.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Guillot, L. (2000). *L'éducation et le Québec contemporain 1960-1990*. Ste-Foy : Université Laval.
- Hart, S. A. (2019) La formation professionnelle et technique en transformation, *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3), p. 4
- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022*, Québec [en ligne]. Consulté le 18 novembre.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2020). Les enjeux de la reconnaissance des compétences : la demande de professionnalisme et ses conséquences. *Les Cahiers du développement social urbain*, 1(71), 36-37
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Chenelière Éducation.
- Métral, J.-F. (2020). Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (20), 99-132.
- Michaud, N., Roy, M. et Leroux, J. L. (2023). Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : moteur ou frein à la qualité de l'évaluation au collégial? *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 1-26.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2009). *Programme d'études professionnelles 5325. Santé assistance et soins infirmiers*. Programme d'études.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Opération d'équipements de production*. Programme d'études.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme.*
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction.*
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu.*
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015) *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire Édition 2014.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2019). *Guide d'élaboration de cadres d'évaluation des apprentissages.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020a). *Évaluation à distance pendant la période d'isolement du 17 décembre 2020 au 10 janvier 2021. Info/Sanction 20-21-21.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020b). *Guide d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages. Partie de l'établissement.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Guide de bonnes pratiques en évaluation à distance – Formation professionnelle. Info-Sanction 20-21-26*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022a). *Évaluation des apprentissages à distance. Info-Sanction 22-23-08.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022b). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *La modernisation de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes. Pour un soutien stratégique au marché du travail et à la prospérité du Québec. Document de présentation.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). *La modernisation de la formation professionnelle. Napperon de synthèse.*
- Monchatre, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec, Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Parent, F., De Ketele, J.-M., Gooset, F. et Reynaerts, M. (2020). Taxonomie de l'approche par compétences intégrée au regard de la complexité. Contribution critique à la santé publique. *Tréma*, (54).
- Perrenoud, P. (2008). Préface. Dans F. Audigier (dir.), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions* (p. 7-14). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec* [Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke].
- Ryan, C. (1986). *L'enseignement professionnel au secondaire : une réforme majeure*. Allocution à l'occasion d'une conférence de presse. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. p. 9.
- Scallon G. (1988). *L'évaluation des apprentissages 1 : L'instrumentation*. Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.