

Rapport synthèse

L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport synthèse

Janvier 1995

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Québec 

Ce document a été adopté par
la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
à sa 14^e réunion
tenue à Québec
le 18 janvier 1995

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : premier trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN : 2-550-09952-4

Table des matières

Introduction	1
1. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur évaluation	2
1.1 Ce qu'est une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	2
1.2 Comment la Commission évalue les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages	2
2. Bilan des évaluations	3
2.1 La situation de départ	3
2.2 La situation actuelle	4
3. Commentaires	5
3.1 Le niveau général de la qualité des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages	5
3.1.1 <i>La présentation des objectifs</i>	6
3.1.2 <i>L'exposé des moyens retenus</i>	6
3.1.3 <i>Le partage des responsabilités</i>	7
3.1.4 <i>La procédure de sanction des études</i>	7
3.2 Quelques difficultés rencontrées	8
3.2.1 <i>Les règles d'évaluation des apprentissages</i>	8
3.2.2 <i>L'approche programme et l'épreuve synthèse</i>	12
3.2.3 <i>Les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution d'un cours</i>	13
Conclusion	15
Annexe	
Liste des évaluations réalisées au 18 janvier 1995	17

Introduction

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été instituée par la Loi 83 sanctionnée en juin 1993. Organisme autonome et indépendant, la Commission est chargée d'évaluer, «*c'est-à-dire de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques*»¹. Son mandat s'applique aux politiques institutionnelles qui encadrent l'évaluation des apprentissages et des programmes, à l'application de ces politiques de même qu'à la mise en oeuvre des programmes d'études.

En ce qui concerne les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), la Commission a établi les modalités de son action et les a présentées en janvier 1994 dans un cadre de référence². Elle invitait alors les établissements d'enseignement collégial à lui soumettre leur PIEA aussitôt qu'ils l'auraient adoptée conformément au *Règlement sur le régime des études collégiales* (Art. 25). Ce règlement oblige en effet les établissements d'enseignement collégial à se doter d'une PIEA avant l'automne 1994 et indique certaines dispositions qu'elle doit comporter.

La Commission a effectué ses premières évaluations de PIEA au mois de juillet 1994. Depuis lors, elle a reçu et évalué une soixantaine de politiques. Dans chaque cas, elle a formulé un rapport d'évaluation qu'elle a transmis à l'établissement concerné et au ministre de l'Éducation et qu'elle tient à la disposition de ceux qu'il peut intéresser. La moitié des établissements ayant maintenant soumis leur politique à l'évaluation, la Commission juge utile de faire un premier bilan et de formuler quelques commentaires sur la qualité générale des politiques évaluées et sur quelques problèmes reliés à l'implantation du nouveau de l'enseignement collégial.

Ce rapport se divise en trois parties. La première décrit ce qu'est une PIEA et comment la Commission l'évalue. La deuxième partie présente un tableau du résultat des évaluations effectuées au 18 janvier 1995. Dans la troisième partie, la Commission expose ses observations quant au contenu des politiques évaluées jusqu'ici en dégageant les points qui ont particulièrement suscité son intérêt et les principaux sujets qui l'ont amenée à poser des jugements moins favorables.

¹Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, «*Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*», Québec, avril 1993, p. 27.

²Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, «*L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Cadre de référence*», Québec, janvier 1994.

On trouvera en annexe la liste des établissements dont la PIEA a été évaluée par la Commission.

1. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur évaluation

1.1 Ce qu'est une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

En se dotant d'une politique d'évaluation des apprentissages, un collège indique comment il entend assumer sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses élèves et d'en témoigner. Une telle politique s'adresse tout autant au personnel du collège, en particulier aux professeurs à qui elle précise les objectifs et les règles institutionnels en matière d'évaluation des apprentissages, qu'aux élèves et à tous ceux qu'intéressent la vie, les enseignements et les certifications de l'établissement. Document officiel, la PIEA est adoptée par le conseil d'administration du collège.

En général, une PIEA précise d'abord les objectifs poursuivis par le collège, ces objectifs pouvant être reliés à son projet éducatif. Elle comprend un exposé des moyens retenus pour atteindre ces objectifs et assurer des évaluations équitables. Parmi ces moyens, on trouve des règles d'évaluation, des indications sur les exigences générales en matière d'examens et d'épreuves, une description des modalités d'application des dispenses, équivalences et substitutions de cours et un exposé de la procédure de sanction des études. Dans ces derniers cas, il s'agit de répondre à des prescriptions du *Règlement sur le régime des études collégiales*. La PIEA indique aussi quelles sont les responsabilités des divers intervenants en matière d'évaluation des apprentissages. Enfin, elle précise comment le collège entend s'assurer de son application.

1.2 Comment la Commission évalue les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Dans son cadre de référence, la Commission a indiqué comment elle évaluerait les PIEA qui lui seraient soumises. Les critères retenus sont l'exhaustivité, la cohérence et la pertinence. Le premier permet de vérifier si une politique contient tous les éléments essentiels mentionnés précédemment, en particulier ceux qui doivent s'y retrouver selon le nouveau «*Règlement sur le régime des études collégiales*» (RREC), soit les modalités d'application de la dispense, de

l'équivalence et de la substitution de cours, la procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse de programme. La cohérence permet d'apprécier si tous les éléments forment un ensemble articulé et harmonisé sans contradiction entre eux. Quant à la pertinence, elle se réfère à l'adéquation entre les objectifs et les moyens exposés et à leur capacité d'assurer la qualité des évaluations.

La Commission formule l'un ou l'autre des jugements suivants : la politique est jugée

- 1) *entièrement satisfaisante* : elle répond très bien à chacun des critères énumérés ci-dessus;
- 2) *satisfaisante* : elle répond adéquatement aux critères, mais des améliorations sont possibles et la Commission fait quelques suggestions;
- 3) *partiellement satisfaisante* : il existe quelques lacunes qui devront être corrigées et la Commission fait quelques recommandations;
- 4) *insatisfaisante* : elle présente plusieurs problèmes et devra être révisée.

2. Bilan des évaluations

2.1 La situation de départ

Les établissements d'enseignement collégial du Québec possèdent et utilisent, depuis plusieurs années, une politique d'évaluation des apprentissages de leurs élèves. Il ne s'agit donc pas d'une pratique récente. Cependant, le renouveau de l'enseignement collégial pose des exigences dont les répercussions peuvent être importantes sur les politiques existantes. Avant d'examiner l'état actuel des PIEA en fonction de ces nouvelles exigences, il est utile de rappeler la situation de départ.

En juin 1993, soit à la veille de la création de l'actuelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et de la dissolution du Conseil des collèges, la Commission de l'évaluation de cet organisme³ faisant l'état de la situation des PIEA dans le réseau collégial⁴.

³Malgré la similitude des appellations, il faut éviter de confondre l'ancienne Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, organisme désormais aboli, et l'actuelle Commission

Le 30 novembre 1992, pratiquement tous les établissements offrant l'enseignement collégial, soit 107 sur 112, avaient adopté une PIEA jugée satisfaisante selon les critères alors utilisés. Mentionnons que parmi ces 107 établissements se trouvaient tous les cégeps, toutes les écoles gouvernementales ainsi que tous les collèges privés subventionnés à une exception près. Si le compte était un peu moins élevé du côté des établissements privés non subventionnés, c'était surtout dû au fait que certains d'entre eux étaient de création récente.

Plusieurs établissements avaient d'ailleurs apporté, au fil des ans, des amendements à leur politique ou l'avaient révisée de telle sorte qu'on pouvait les qualifier de «politiques de deuxième génération». Par ailleurs, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges constatait que, d'une façon globale, ces politiques étaient effectivement mises en oeuvre, selon les critères retenus, dans les établissements où la vérification avait été effectuée.

Aujourd'hui, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial constate l'importance des acquis. Non seulement peut-on d'ores et déjà miser sur le fait que les établissements ont une politique d'évaluation des apprentissages, mais on constate aussi que ces politiques contiennent généralement la plupart des éléments essentiels mentionnés précédemment. On peut noter en particulier un souci généralisé de faire participer les élèves à la mise en oeuvre et à la révision de la politique avec, en contrepartie, une responsabilisation de ceux-ci à l'égard de leurs propres études.

Ce sont là des acquis majeurs qu'il convient de garder à l'esprit lorsqu'on trace le bilan des évaluations faites par la Commission en vertu de son mandat et en fonction des nouvelles exigences découlant du renouveau de l'enseignement collégial.

2.2 La situation actuelle

Le présent bilan expose le résultat de l'évaluation des PIEA reçues par la Commission avant le 1^{er} janvier 1995. La Commission a réalisé 66 évaluations de PIEA touchant 59 établissements, sept établissements ayant soumis une seconde version de leur politique en réponse aux recommandations faites par la Commission. Parmi ces 59 établissements, on trouve la presque totalité des collèges privés offrant des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales

d'évaluation de l'enseignement collégial.

⁴Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, *Examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur mise en oeuvre*, Québec, juin 1993, 78 p.

(23 sur 25), la moitié des cégeps (25 sur 49), trois écoles gouvernementales et huit établissements privés non subventionnés n'offrant que des programmes courts.

Les évaluations ont été réalisées de la manière décrite au paragraphe 1.2 et, par conséquent, elles tiennent compte des exigences du nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales*. Ainsi évaluées, 23 politiques se sont révélées satisfaisantes ou entièrement satisfaisantes. Les autres présentent des problèmes plus ou moins sérieux habituellement reliés aux nouvelles dispositions du RREC; la Commission a invité les établissements touchés à apporter les corrections nécessaires et à lui soumettre une version modifiée.

On trouvera dans le tableau ci-dessous la liste des établissements dont la politique est considérée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial comme *entièrement satisfaisante* ou *satisfaisante* au 18 janvier 1995.

Établissements	
<p><i>Cégeps</i> Cégep André-Laurendeau Cégep Beauce-Appalaches Cégep Bois-de-Boulogne Cégep de la Gaspésie et des Îles Cégep de Matane Cégep de Rivière-du-Loup Cégep de Saint-Hyacinthe Cégep de Saint-Jérôme Cégep de Saint-Laurent Cégep de Shawinigan Cégep François-Xavier-Garneau Cégep Marie-Victorin</p> <p><i>École gouvernementale</i> ITA de Saint-Hyacinthe</p>	<p><i>Collèges privés subventionnés</i> Collège André-Grasset Collège dans la Cité de la Villa Sainte-Marcelline Collège Français Collège O'Sullivan de Québec Collège Saint-Augustin Institut Teccart Petit Séminaire de Québec</p> <p><i>Collèges privés non subventionnés</i> Collège Inter-Dec Collège Jean-Guy Leboeuf Institut Carrière et Développement Ltée</p>

3. Commentaires

À la suite des évaluations qu'elle a réalisées, la Commission est en mesure de faire quelques commentaires généraux sur la qualité des PIEA qui lui ont été soumises et sur les problèmes les plus fréquents qu'elle a relevés. Ces problèmes étant pour la plupart reliés aux prescriptions du nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales*, ils donnent quelques informations sur le rythme d'implantation du renouveau de l'enseignement collégial.

3.1 Le niveau général de qualité des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

De façon générale, les PIEA que la Commission a évaluées sont de bonne qualité et témoignent du sérieux qui a été apporté à leur rédaction. Toutes comportent une description des objectifs poursuivis par la politique, exposent les principaux moyens qui seront utilisés pour atteindre ces objectifs et précisent quelles sont les responsabilités des différents intervenants. Enfin, la plupart prévoient des mécanismes de révision et d'évaluation de l'application de la politique.

3.1.1 La présentation des objectifs

Les objectifs sont généralement clairement énoncés et formulés de manière à engager l'action de tous les intervenants en matière d'évaluation des apprentissages. Plusieurs collèges prennent le soin de préciser le rôle de l'évaluation des apprentissages dans le processus de formation et distinguent clairement l'évaluation formative, qui vise à renseigner l'élève et le professeur sur les progrès réalisés et les difficultés à surmonter, de l'évaluation sommative qui doit témoigner de l'atteinte des objectifs.

Certains collèges, en particulier dans le secteur privé, accompagnent leur PIEA d'un exposé de leur projet éducatif, c'est-à-dire du type de formation et des valeurs qu'ils proposent à leurs élèves, et établissent des liens entre leur PIEA et ce projet éducatif. Il en résulte des politiques bien articulées et cohérentes qui prennent leurs racines dans la mission même du collège et, de ce fait, devraient contribuer à l'atteinte des objectifs de formation. La Commission encourage vivement les collèges à développer ce type d'approche qui donne tout son sens aux politiques d'évaluation des apprentissages.

De façon très générale, les collèges accordent une très haute priorité à l'objectif d'assurer l'équité et la cohérence des évaluations. Le souci de l'équivalence des évaluations est également présent, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un même cours enseigné par plusieurs professeurs, ce qui constitue un net progrès par rapport aux PIEA antérieures. Cet objectif d'équivalence est par contre moins explicite lorsqu'il s'agit de cours différents.

3.1.2 L'exposé des moyens retenus

Les PIEA présentent toutes une série de moyens qui devraient permettre d'atteindre les objectifs proposés. Dans la plupart des cas, ces moyens sont cohérents, quoiqu'ils ne soient pas toujours adaptés au nouveau contexte de l'enseignement collégial. Certaines règles

d'évaluation par exemple sont peu appropriées lorsqu'il s'agit de témoigner de l'atteinte de compétences. De même, les mécanismes de concertation ne reflètent pas tous l'approche programme. Il n'en reste pas moins que les règles et les mécanismes qu'on retrouve dans les PIEA constituent des ensembles cohérents qui témoignent du souci des collègues d'assurer des évaluations de qualité.

Il convient de souligner l'importance que la plupart des établissements accordent à la valorisation de la langue d'usage. La plupart des politiques contiennent des dispositions précises à cet égard; plusieurs collèges par exemple obligent tous les professeurs à tenir compte de la qualité du français, ou de l'anglais pour les collèges anglophones, lorsqu'ils corrigent les travaux de leurs élèves.

3.1.3 Le partage des responsabilités

Le partage des responsabilités en matière d'évaluation est habituellement bien défini. Toutes les politiques reconnaissent la responsabilité première des professeurs dans l'évaluation des élèves. Les collègues ajoutent cependant qu'ils ont la responsabilité de bien encadrer leurs professeurs de façon à assurer la qualité et l'équité des évaluations. Ce souci les conduit à définir les responsabilités d'entités telles que les départements, les comités de programme, le service d'éducation des adultes, la commission des études et le conseil d'administration, et de personnes comme le directeur des études et les responsables de la coordination départementale.

Enfin, toutes les politiques reconnaissent également les responsabilités des élèves en tant que premiers agents de leur formation. Souvent ces responsabilités sont exprimées sous la forme de droits et de devoirs et visent à les responsabiliser à l'égard de leurs études. Généralement, les élèves sont invités à veiller au respect de la PIEA et à participer à l'évaluation de son application.

Même s'il est en général bien défini, le partage des responsabilités présente néanmoins quelques ambiguïtés qui reflètent les changements importants nécessités par l'approche programme et par la présence obligatoire dans les cégeps d'une commission des études. Ainsi, les responsabilités de la commission des études ne sont pas toujours clairement définies ou encore sont définies minimalement. De même, les agents responsables de la concertation nécessaire à l'approche programme ne sont pas toujours bien identifiés et, quand ils le sont, la définition de leurs responsabilités n'est pas toujours clairement établie. Cela témoigne du changement en cours et de la nouveauté des pratiques qui en découlent.

3.1.4 La procédure de sanction des études

Le «*Règlement sur le régime des études collégiales*» oblige tous les établissements d'enseignement collégial à se doter d'une procédure de sanction des études et à l'intégrer dans leur PIEA. Cette procédure doit indiquer comment ils s'assureront que l'élève remplit toutes les conditions requises pour l'octroi d'un diplôme ou d'une attestation.

De façon très générale, la Commission a pu constater que les PIEA contiennent les informations requises et que les procédures adoptées devraient permettre aux collèges de recommander l'octroi d'un diplôme ou d'une attestation aux seuls élèves qui y ont pleinement droit.

3.2 Quelques difficultés relevées

3.2.1 Les règles d'évaluation des apprentissages

Avec le renouveau de l'enseignement collégial a été introduite l'approche dite «*par compétences*». En effet, le *Règlement sur le régime des études collégiales* (art. 1) définit la notion d'objectif comme une «*compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser*». Dans cet esprit, les objectifs des cours sont définis sous forme de compétences à acquérir, ces dernières étant elles-mêmes détaillées en éléments de compétences. L'évaluation des apprentissages se fait alors en référence à des standards de performance et la note de passage doit témoigner de l'atteinte de ces standards. Déjà, toute la composante de formation générale des programmes conduisant au Diplôme d'études collégiales est élaborée de cette façon. Il en est de même de la formation spécifique de certains programmes professionnels.

L'adoption de l'approche par compétences exige une réflexion sur la façon d'évaluer la maîtrise des compétences et, dans bien des cas, elle entraîne des modifications substantielles aux pratiques existantes. L'état actuel des PIEA de plusieurs collèges montre que l'implantation de cette approche ne se fait pas sans difficultés. De fait, l'inadaptation des règles d'évaluation des apprentissages à ce nouveau contexte a représenté le problème le plus fréquent amenant des recommandations de la part de la Commission. Deux raisons expliquent les difficultés rencontrées par les collèges.

- 1 – Selon le ministère de l'Éducation, l'évaluation de la compétence doit se faire dans un contexte de réalisation précis qu'il définit comme «*les conditions dans lesquelles sera*

placé l'élève au moment de démontrer, a posteriori, l'atteinte d'une compétence»⁵. C'est dire que l'élève ne devrait normalement pas pouvoir faire cette démonstration avant d'avoir complété une portion très substantielle du cours. À titre d'exemple, l'élève qui veut s'initier à une langue moderne comme l'espagnol, peut s'inscrire à un cours complémentaire dont l'objectif énoncé sous forme de compétence est de «*communiquer dans une langue moderne de façon restreinte*». Cette compétence est décomposée en quatre éléments : «*saisir le sens d'un message oral, saisir le sens d'un message lu, exprimer oralement un message simple et écrire un texte sur un sujet donné*». Suivant le standard proposé, l'élève doit être capable de démontrer sa maîtrise de cette compétence «*à l'occasion d'une conversation d'un minimum de huit répliques et d'une communication écrite d'un minimum de huit phrases à partir de mises en situation sur des thèmes connus et à l'aide d'outils de référence*»⁶. Le collègue qui offre ce cours doit donc s'assurer que l'élève atteint le standard proposé, faute de quoi il ne peut obtenir la note de passage et vice versa.

Or, cette façon d'évaluer la maîtrise des compétences n'est pas facile à réconcilier avec la tradition d'évaluation continue qui s'est développée dans le réseau collégial. En effet, de nombreux collèges se sont donné des règles favorisant le recours à plusieurs évaluations (tests, travaux, examens...) au cours d'une session plutôt qu'à une seule, et limitant le poids de chacune des évaluations sommatives. Certaines règles par exemple stipulent qu'aucune évaluation ne peut compter pour plus de 30 % ou 40 % ou 50 % de la note finale. De telles règles visent habituellement des objectifs fort louables comme amener l'élève à travailler régulièrement au cours de la session ou lui permettre de se situer par rapport à ses progrès. Mais elles peuvent avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence visée ou vice versa.

C'est ce qui a amené la Commission à demander à plusieurs collèges de revoir leurs règles d'évaluation des apprentissages et de les assouplir de façon à pouvoir assurer que la note de passage témoigne véritablement de l'acquisition des compétences visées. Une façon intéressante de concilier évaluation continue et évaluation de la compétence, outre l'utilisation de l'évaluation formative que la plupart des collèges préconisent, est d'assortir les pratiques d'évaluation continue en vigueur de l'exigence supplémentaire de réussir l'examen final au cours duquel l'élève doit démontrer l'atteinte du standard proposé.

⁵«Formation générale, *Des collèges pour le Québec XXI^e siècle*», MEQ, DGEC, préambule.

⁶Ibid., p. 97.

- 2– Lorsqu'il énonce le standard de performance d'un cours, le ministère de l'Éducation ajoute au contexte de réalisation mentionné précédemment des critères qui représentent «*les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de la compétence*»⁷. Or, ces critères de performance sont souvent fort nombreux et, dans bien des cas, on voit mal comment on pourrait tous les vérifier dans le contexte de réalisation proposé. À titre d'exemple, le premier cours de philosophie identifie comme compétence à développer de «*traiter d'une question philosophique de façon rationnelle*» et comme contexte de réalisation «*un texte d'argumentation d'environ 500 mots*». Il propose ensuite des critères de performance aussi diversifiés que : «*Présentation des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes..., Présentation d'éléments significatifs du contexte d'émergence de la pensée rationnelle en Grèce ..., Description des caractéristiques essentielles de quelques moments importants de l'histoire de la rationalité en Occident ..., Mise au point d'une argumentation explicite, cohérente, pertinente*»⁸.

On voit mal comment procéder à l'évaluation de l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé en tenant compte de critères de performance aussi diversifiés. On peut donc comprendre que plusieurs collèges aient estimé nécessaire d'organiser des épreuves séparées pour vérifier l'atteinte de la compétence sous l'angle de chacun de ces critères et se soient interrogés sur la façon de pondérer ces différentes épreuves. Faut-il exiger que l'élève démontre l'atteinte de chacun des éléments de compétence? Si oui, est-il nécessaire de le soumettre à l'épreuve prévue par le contexte de réalisation? Autant de questions qui expliquent les difficultés à ajuster les règles d'évaluation des apprentissages au nouveau contexte.

En réalité, l'approche par compétences telle que proposée par le ministère de l'Éducation jusqu'à maintenant soulève des questions et contient des ambiguïtés qu'il est urgent de faire disparaître. La Commission en relève ici deux qui lui paraissent importantes.

A – Le *Règlement sur le régime des études collégiales* prévoit que le Ministre détermine les objectifs et les standards de toutes les composantes d'un programme conduisant au Diplôme des études collégiales et qu'il laisse aux collèges le soin de déterminer les activités d'apprentissage les plus appropriées pour une partie substantielle du programme. En

⁷Idem, préambule.

⁸Idem, p. 35.

énonçant l'objectif visé sous la forme d'une compétence à maîtriser, en explicitant cette compétence en éléments, en précisant dans quel contexte et avec quels critères devraient se faire la vérification de la maîtrise de la compétence et l'atteinte du seuil minimal de compétence, la Commission présume que le Ministère veut indiquer clairement les résultats attendus, tout en respectant l'autonomie du collègue dans le choix du processus éducatif. Or, tel n'est pas toujours le cas dans les travaux réalisés jusqu'à maintenant, car il arrive que par le moyen de l'explicitation des éléments de compétence et surtout des critères de performance, le Ministère se trouve à imposer un choix d'activités d'apprentissage. Dans les documents ministériels, en effet, les critères de performance peuvent tantôt être compris comme des critères s'appliquant à l'évaluation de la performance dans le contexte de réalisation prévu, tantôt prendre la forme d'une énumération des différentes questions à aborder dans le cadre du cours.

La Commission considère que la formulation d'objectifs sous forme de compétences à maîtriser et de standards à atteindre peut être une approche très intéressante puisqu'elle met l'accent sur les résultats attendus, sur ce que l'élève doit apprendre, et laisse aux institutions le soin d'harmoniser leurs activités pédagogiques aux besoins de leurs élèves et à leur propre projet éducatif. Mais elle estime que la formulation des objectifs et des standards doit se faire avec beaucoup de rigueur en prenant soin d'exposer clairement les résultats attendus et de respecter le partage des responsabilités entre le Ministère et les collègues, en particulier en ce qui concerne l'énoncé des critères de performance prévus.

- B – L'ambiguïté que la Commission vient de signaler provient probablement en partie de la définition et de l'écriture même des critères de performance qui, dans les documents ministériels, se réfèrent à la fois à l'évaluation de la maîtrise de l'ensemble de la compétence dans le cadre de l'évaluation de l'atteinte du standard, et à l'évaluation de chacun des éléments de compétence pris individuellement. Lorsqu'il définit un standard, le Ministère décrit d'abord le contexte de réalisation permettant à l'élève de démontrer l'atteinte de la compétence. Il expose ensuite des critères de performance permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de cette compétence. Il paraît logique, étant donné l'approche retenue, de penser que le standard précise dans quelles conditions – contexte de l'épreuve et critères d'évaluation – l'élève doit démontrer sa maîtrise de la compétence. Mais cela n'est pas dit clairement et la lecture des documents peut laisser croire que chaque élément de compétence doit être vérifié explicitement. Mais alors on comprend mal le sens réel d'un standard énoncé sous la forme d'un contexte de réalisation référant à une épreuve globale et de critères de performance relatifs à des épreuves particulières.

La Commission estime qu'il serait important pour la bonne compréhension des documents et la cohésion de l'approche par compétences, de préciser que les critères de performance se rapportent à l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé et, le cas échéant, de revoir en conséquence l'énoncé de ces critères et la description de ce contexte.

Compte tenu des remarques précédentes, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial recommande au ministre de l'Éducation :

- 1) de formuler les objectifs et les standards de programme et de cours avec beaucoup de rigueur en prenant soin d'exposer clairement les résultats attendus et de respecter le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges;**
- 2) de préciser que les critères de performance se rapportent à l'atteinte du standard dans le contexte de réalisation proposé et, le cas échéant, de revoir en conséquence l'énoncé de ces critères et la description de ce contexte.**

3.2.2 L'approche programme et l'épreuve synthèse

L'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au Diplôme d'études collégiales fait partie des nouvelles exigences du *Règlement sur le régime des études collégiales*. La Commission demande aux collèges d'inclure dans leur PIEA une définition générale de cette épreuve, d'en prévoir les principaux paramètres – conditions à remplir pour pouvoir se présenter à cette épreuve, moment et contexte d'administration de l'épreuve, conditions de reprise, etc. – et de déterminer les responsables de son élaboration. La Commission estime nécessaire d'inclure ces précisions dans la PIEA étant donné l'importance d'informer le plus tôt possible les élèves de cette nouvelle condition de diplomation.

De nombreux collèges ont eu de la difficulté à s'acquitter minimalement de cette exigence, ce qui a amené la Commission à juger que leur PIEA ne répondait pas encore entièrement aux nouvelles obligations du RREC. En fait, la lecture des PIEA indique clairement que la réflexion à ce sujet n'en est encore qu'à ses débuts dans le réseau des collèges. Dans ce contexte, la Commission se réjouit de la décision récente de reporter d'un an l'imposition de cette épreuve comme condition d'obtention du Diplôme d'études collégiales.

Parmi les raisons qui expliquent cette situation, il faut compter la nouveauté de cette épreuve, qui vise à témoigner de la capacité d'intégration des différents éléments du programme, et l'absence de modèles fiables auxquels les collèges pourraient se référer. Il faut aussi noter que

cette épreuve synthèse est étroitement tributaire de l'approche programme, une approche qui n'est pas encore complètement implantée dans les collèges et dont les implications ne sont peut-être pas toutes prises en compte par le ministère de l'Éducation.

L'examen des PIEA permet de constater que l'implantation de l'approche programme entraîne des ajustements importants qui ne se font pas toujours sans difficulté et sans hésitation. En effet, la plupart des collèges se sont depuis toujours organisés sur la base de leurs disciplines d'enseignement beaucoup plus que sur la base de leurs programmes, les professeurs étant regroupés en départements responsables de l'enseignement de disciplines. Dans bien des cas, les structures ou les modalités de concertation autour d'un programme d'enseignement étaient faibles ou inexistantes. L'accent mis sur le programme dans le RREC oblige les collèges à développer leurs mécanismes de concertation et même à revoir leurs modes d'organisation. Plusieurs, par exemple, sont en voie d'implanter des comités de programme. Mais on peut constater facilement qu'il faudra encore quelque temps avant que leurs responsabilités soient bien établies et bien départagées de celles des départements et pour que ces instances trouvent leur juste place à l'intérieur des collèges, surtout là où on interprète de façon rigide certaines dispositions des conventions collectives en vigueur.

Ajoutons aux remarques précédentes que, jusqu'ici dans ses travaux, le Ministère de qui relève l'élaboration des objectifs de programme s'est borné à les présenter sous la forme de compétences à développer, chaque compétence correspondant à un cours. Mis à part quelques énoncés très généraux, il n'apparaît à peu près pas d'objectifs ou de compétences se référant à l'ensemble du programme. Il semble à la Commission que cette façon de faire réduit la portée de la notion de programme et néglige des compétences génériques que le programme a pour fonction de développer. Des compétences réelles telles que la capacité de travailler en équipe, de solutionner efficacement des problèmes, de s'adapter au changement, d'aborder une question avec un esprit ouvert et critique, sont des compétences qu'il convient de viser à développer dans la cadre de l'ensemble d'un programme. La Commission pense qu'il faudrait réfléchir à la façon de traduire de telles compétences génériques en objectifs de programme dont les collèges pourraient vérifier la maîtrise dans le cadre de l'épreuve synthèse.

3.2.3 Les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution d'un cours

Le *Règlement sur le régime des études collégiales* exige que les collèges prévoient les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution d'un cours. Plusieurs PIEA montrent des lacunes à ce sujet soit que le collège n'explique pas les modalités

qu'il entend retenir, soit que les définitions et modalités envisagées ne conviennent pas. Même s'il peut s'agir d'un problème technique, la Commission n'en a pas moins été surprise de constater que certains établissements n'accordent pas à cette question toute l'attention qu'elle devrait mériter, ce qui peut avoir pour effet de pénaliser leurs élèves en ne leur reconnaissant pas tous les acquis auxquels ils ont droit. Compte tenu de l'équité dont elle juge qu'il faut faire preuve à leur égard, la Commission a souvent recommandé des modifications aux PIEA à ce sujet.

Conclusion

L'examen des premières politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages soumises par les collègues à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial suscite en même temps de la satisfaction et de l'inquiétude. La satisfaction tient au sérieux des collègues et à la qualité d'ensemble des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'inquiétude vient de la difficulté qu'ils éprouvent à implanter certains aspects du renouveau de l'enseignement collégial. Dans certains cas, les problèmes viennent de leur mode de fonctionnement et de leur culture institutionnelle et c'est à eux qu'il revient de trouver les solutions. Ailleurs, ils sont d'envergure plus vaste. Les difficultés liées à l'implantation de l'approche programme et de l'approche par compétences illustrent ces deux types de problèmes.

L'approche par compétences représente une pièce maîtresse du renouveau. Elle peut se révéler d'un grand intérêt puisqu'en formulant les objectifs de programme et de cours sous la forme de compétences que l'élève doit acquérir, elle met l'accent sur les résultats du processus de formation et invite les professeurs à rechercher les moyens les plus susceptibles d'aider l'élève à atteindre ces objectifs. Pour qu'il en soit ainsi, il est essentiel que la compétence à développer soit énoncée avec précision et réalisme, qu'elle soit explicitée clairement et qu'il soit prévu une façon nette d'en démontrer l'atteinte. Or les documents transmis aux collègues par le ministère de l'Éducation présentent sur certains points des ambiguïtés qui compliquent parfois l'implantation de la méthode. La Commission invite le Ministère à apporter rapidement les précisions requises. En outre, elle tient à rappeler que l'approche par compétences n'est ni une doctrine ni une technique d'enseignement dont il faudrait suivre à la lettre les moindres prescriptions. Sa principale vertu est de présenter les objectifs de formation sous la forme de comportements observables et mesurables que l'élève doit acquérir; elle met donc l'accent sur les résultats du processus éducatif. L'approche par compétences requiert des ajustements dans la façon d'enseigner et surtout d'évaluer, mais elle n'implique pas que toute l'expérience accumulée par les professeurs doit être oubliée et qu'il faut tout recommencer à zéro. La Commission invite donc les collègues à s'approprier cette méthode en mettant l'accent sur ses éléments essentiels et en mettant à profit l'expérience de leurs professeurs et leurs propres traditions éducatives.

L'approche programme est une autre pièce maîtresse du renouveau. Un programme représentant un plan intégré de formation, il est essentiel qu'il constitue un point de repère aussi bien pour les élèves que pour les professeurs. Même si cette approche bouscule quelquefois

les traditions, la Commission estime que sa mise en application constituera une amélioration importante. Elle invite donc les collèges à procéder le plus rapidement possible aux ajustements nécessaires à sa mise en oeuvre.

Annexe

Liste des évaluations réalisées au 18 janvier 1995

Établissements	Juge- ment	Établissements	Jugement
CÉGEPS		COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	
Abitibi-Témiscamingue	PS	André-Grasset	ES
André-Laurendeau	S	Campus Notre-Dame-De-Foy	PS
Beauce-Appalaches	S	Collège de l'Assomption	PS
Bois-de-Boulogne	S	Collège Bart	IS
Champlain Lennoxville	PS	Collège Centennal	PS
Champlain Saint-Lambert	PS	Collège Français	S
Champlain Saint-Lawrence	PS	Collège Jean-de-Brébeuf	PS
Dawson	PS	Collège Laflèche	PS
François-Xavier-Garneau	ES	Collège LaSalle	IS
Gaspésie et des Îles	S	Collège de Lévis	PS
Granby Haute-Yamaska	PS	Collège Mérici	PS
La Pocatière	PS	Collège Moderne de Trois-Rivières	IS
Lévis-Lauzon	PS	Collège Saint-Augustin	S
Marie-Victorin	S	Conservatoire Lassalle	PS
Matane	ES	École commerciale du Cap	PS
Montmorency	PS	École de musique Vincent-d'Indy	PS
Outaouais	PS	Institut Teccart	S
Rivière-du-Loup	ES	Marianopolis	PS
Saint-Hyacinthe	ES	O'Sullivan de Montréal	PS
Saint-Jérôme	S	O'Sullivan de Québec	ES
Saint-Laurent	S	Petit Séminaire de Québec	S
Sept-Îles	PS	Séminaire de Sherbrooke	PS
Shawinigan	ES	CDC Villa Sainte-Marcelline	ES
Victoriaville	PS		
Vieux Montréal	PS		
ÉCOLES GOUVERNEMENTALES		COLLÈGES NON SUBVENTIONNÉS	
ITA de La Pocatière		Académie Julien	
ITA de Saint-Hyacinthe	PS	Collège Delta	PS
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	S	Collège Jean-Guy Leboeuf	PS
	PS	Institut Carrière et Développement	S
		Ltée (ICD)	S
		Institut Demers	
		Inter-Dec	PS
		Informatique Multi-Hexa	S
		Musitechnic Services éducatifs inc.	IS
			IS

ES : Entièrement satisfaisant

IS : Insatisfaisant

PS : Partiellement satisfaisant

S : Satisfaisant