

# Rapport synthèse

## Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études

*Janvier 2001*

---

*Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*

Québec 

Ce document a été préparé et rédigé par  
Jean-Paul Beaumier, agent de recherche

Collaboration à la recherche  
Paul Vigneau (analyse du cheminement scolaire) et Lili Losier, agents de recherche.

Ont également collaboré à la préparation du document les personnes suivantes : Hélène Bergeron, Chantal Bouchard, Guy Carreau, Jean-Pierre Gaudreau, Gilberte Jean, Jean Perron et Yves Prayal.

Secrétariat : Ginette Lepage

Chaque comité visiteur était présidé par l'un des trois commissaires, soit Louise Chené, Jacques L'Écuyer et Louis Roy.

Coordination de l'évaluation : Claude Moisan

Les agentes et agents de recherche de la Commission ont agi à titre de secrétaire des comités visiteurs et ont rédigé les rapports d'évaluation. Il s'agit de : Jean-Paul Beaumier, Hélène Bergeron, Chantal Bouchard, Jocelyne Biron, Alice Dignard, Benoît Girard, Hélène L'Heureux, Bengt Lindfelt, Lili Losier, Claude Marchand, Claude Moisan, Jean Perron, Micheline Poulin, Yves Prayal, Denis Savard, Richard Simoneau, Paul Vigneau, André Vincent.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial  
8, rue Cook, 1<sup>er</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5P4  
Courrier électronique : [info@ceec.gouv.qc.ca](mailto:info@ceec.gouv.qc.ca)  
Adresse Internet : <http://www.ceec.gouv.qc.ca>

Rapport adopté à la 107<sup>e</sup> réunion de la  
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial  
le 22 novembre 2000

© Gouvernement du Québec  
Dépôt légal : premier trimestre 2001  
Bibliothèque nationale du Québec, 2001  
Bibliothèque nationale du Canada, 2001  
ISBN : 2-550 36921-1

## Table des matières

|  |    |    |
|--|----|----|
| <b>Faits saillants</b> .....   | 1  |    |
| <b>Introduction</b> .....  | 9  |    |
| Le renouveau de l'enseignement collégial.....  | 10 |    |
| L'impact du renouveau sur la vie pédagogique .....                                   | 10 |    |
| Les changements en formation générale.....   | 11 |    |
| L'évaluation menée par la Commission .....   | 12 |    |
| Les objets d'évaluation .....  | 13 |    |
| <i>La cohérence de la formation</i> .....  | 13 |    |
| <i>La concertation dans la mise en œuvre de la formation générale</i> .....          | 13 |    |
| <i>L'impact de la réussite des cours sur le cheminement scolaire</i> .....           | 14 |    |
| Première partie  |    |    |
| <b>Présentation de la formation générale</b> .....                                   | 15 |    |
| Deuxième partie  |    |    |
| <b>Mise en œuvre de la formation générale</b> .....                                  | 19 |    |
| Langue d'enseignement et littérature et Language of Instruction and Literature ..... | 20 |    |
| <i>Les intentions éducatives et le respect des devis</i> .....                       | 20 |    |
| <i>Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages</i> .....            | 22 |    |
| <i>La réussite des cours</i> .....   | 23 |    |
| Philosophie et Humanities .....  |    | 27 |
| <i>Les intentions éducatives et le respect des devis</i> .....                       | 27 |    |
| <i>Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages</i> .....            | 29 |    |
| <i>La réussite des cours</i> .....   | 32 |    |
| Langue seconde (anglais et français).....  |    | 34 |
| <i>Les intentions éducatives et le respect des devis</i> .....                       | 34 |    |
| <i>Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages</i> .....            | 35 |    |
| <i>La réussite des cours</i> .....   | 36 |    |
| Éducation physique.....  |    | 38 |
| <i>Les intentions éducatives et le respect des devis</i> .....                       | 38 |    |
| <i>Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages</i> .....            | 38 |    |
| <i>La réussite des cours</i> .....   | 39 |    |
| Liens de la formation générale avec la formation spécifique .....                    |    | 42 |
| <i>La formation générale propre au programme</i> .....                               | 42 |    |
| <i>Les épreuves synthèses</i> .....  | 44 |    |

|   |    |
|---|----|
| La formation complémentaire .....   | 48 |
| <i>La gestion du changement</i> .....   | 51 |
| <i>La consolidation des liens entre les disciplines</i> .....   | 52 |
| <i>Le perfectionnement</i> .....  | 53 |
| <i>Les ressources matérielles, documentaires et didactiques</i> .....   | 54 |
| Troisième partie  |    |
| <b>L'impact sur le cheminement scolaire</b> .....   | 55 |
| <i>Le cheminement scolaire des nouveaux inscrits de la cohorte 1994</i> .....   | 57 |
| Quelques tendances significatives .....   | 61 |
| <i>L'importance de la réussite du premier cours</i> .....   | 61 |
| <i>L'impact de la réussite des cours de formation générale sur l'obtention du diplôme dans la durée prévue</i> .....            | 67 |
| <i>L'efficacité des mesures d'aide</i> .....  | 68 |
| <b>Conclusion</b> .....   | 71 |
| <b>Résumés des conclusions des rapports d'évaluation</b> .....  | 73 |
| <b>Annexes</b>  |    |
| 1- Démarche adoptée par la Commission .....   | 85 |
| 2- Analyse des données sur la réussite et le cheminement scolaire.....  | 87 |
| 3- La réussite des cours de langue d'enseignement et littérature dans le secteur technique et le secteur préuniversitaire ..... | 89 |
| 4- Membres du comité consultatif .....  | 93 |
| 5- Experts externes.....  | 95 |
| 6- Critères et sous-critères utilisés .....   | 99 |

## Liste des figures

|   |    |
|---|----|
| Figure 1  |    |
| Taux de réussite par session, langue d'enseignement et littérature (601),<br>automne 1995 - automne 1998.....   | 24 |
| Figure 2  |    |
| Taux de réussite par session, <i>Language of Instruction and Literature</i> (603),<br>automne 1995 - automne 1998.....  | 24 |
| Figure 3  |    |
| Comparaison de l'évolution du taux de réussite par session au 1 <sup>er</sup> cours de langue<br>d'enseignement et littérature (601) et de <i>Language of Instruction and Literature</i> (603),<br>trimestres d'automne (de 1995 à 1998)..... | 25 |
| Figure 4  |    |
| Taux de réussite par session, philosophie (340), automne 1995 - automne 1998.....   | 32 |
| Figure 5  |    |
| Taux de réussite par session, Humanities (345), automne 1995 - automne 1998.....  | 32 |
| Figure 6  |    |
| Comparaison de l'évolution du taux de réussite par session au 1 <sup>er</sup> cours de philosophie (340)<br>et de Humanities (345), trimestres d'automne (de 1995 à 1998).....  | 33 |
| Figure 7  |    |
| Taux de réussite par session, anglais, langue seconde (604), automne 1995 - automne 1998.....   | 37 |
| Figure 8  |    |
| Taux de réussite par session, français, langue seconde (602), automne 1995 - automne 1998.....  | 37 |
| Figure 9  |    |
| Répartition des élèves selon les niveaux, anglais, langue seconde (604), trimestres<br>d'automne 1995 et 1998.....  | 37 |
| Figure 10   |    |
| Répartition des élèves selon les niveaux, français, langue seconde (602), trimestres<br>d'automne 1995 et 1998.....   | 37 |
| Figure 11   |    |
| Taux de réussite par session, éducation physique (109), automne 1995 - automne 1998.....  | 40 |
| Figure 12   |    |
| Cheminement scolaire des élèves de la cohorte 1994 (nouveaux inscrits au collégial).....  | 57 |
| Figure 13   |    |
| Cheminement scolaire des élèves de la cohorte 1994 ayant une moyenne au secondaire<br>inférieure à 70% (nouveaux inscrits au collégial).....  | 58 |
| Figure 14   |    |
| Répartition, au moment de l'inscription, des élèves de la cohorte 1994, par secteur<br>et selon la catégorie de moyenne au secondaire.....  | 59 |

|  |    |
|--|----|
| Figure 15  |    |
| Taux de diplomation, après 4 ½ ans, des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur préuniversitaire, selon la catégorie de moyenne au secondaire et le sexe.....   | 60 |
| Figure 16  |    |
| Taux de diplomation, après 4 ½ ans, des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur technique, selon la catégorie de moyenne au secondaire et le sexe .....   | 60 |
| Figure 17  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur préuniversitaire et ayant suivi le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et de philosophie au 1 <sup>er</sup> trimestre (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes A à D.....                              | 63 |
| Figure 18  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur technique et ayant suivi le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et de philosophie au 1 <sup>er</sup> trimestre (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes A à D.....                                     | 63 |
| Figure 19  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur préuniversitaire et ayant reporté le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement ou de philosophie à un trimestre ultérieur (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes E à H.....                                | 64 |
| Figure 20  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur technique et ayant reporté le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement ou de philosophie à un trimestre ultérieur (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes E à H.....                                       | 64 |
| Figure 21  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur préuniversitaire et ayant suivi le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et de philosophie au 1 <sup>er</sup> trimestre (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes A à D, moyenne au secondaire < 70%..... | 66 |
| Figure 22  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur technique et ayant suivi le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et de philosophie au 1 <sup>er</sup> trimestre (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes A à D, moyenne au secondaire < 70% .....       | 66 |
| Figure 23  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur préuniversitaire et ayant reporté le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement ou de philosophie à un trimestre ultérieur (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes E à H, moyenne au secondaire < 70% .....  | 66 |
| Figure 24  |    |
| Taux de diplomation des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits au secteur technique et ayant reporté le 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement ou de philosophie à un trimestre ultérieur (diplôme obtenu dans l'un ou l'autre secteur), groupes E à H, moyenne au secondaire < 70% .....         | 66 |

## Liste des tableaux

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1  |    |
| La composante de formation générale des programmes conduisant au DEC ..... | 17 |

## Annexes

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1  |    |
| Taux de réussite au 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et littérature (601-101-04) selon la famille de programmes à l'automne 1998 ..... | 89 |

|   |    |
|---|----|
| Tableau 2   |    |
| Taux de réussite au 1 <sup>er</sup> cours de <i>Language of Instruction and Literature</i> (603-101-04) selon la famille de programmes à l'automne 1998 ..... | 90 |

|   |    |
|---|----|
| Tableau 3   |    |
| Programmes où le taux de réussite au 1 <sup>er</sup> cours de langue d'enseignement et littérature (601-101-04) est inférieur à 70 %, à l'automne 1998..... | 91 |

|  |    |
|--|----|
| Tableau 4  |    |
| Programmes où le taux de réussite au 1 <sup>er</sup> cours de <i>Language of Instruction and Literature</i> (603-101-04) est inférieur à 70 %, à l'automne 1998..... | 91 |

## Faits saillants

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a évalué la mise en œuvre de la formation générale dans l'ensemble des établissements dispensant des programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Soixante-quinze établissements ont été touchés par la présente évaluation, dont 49 collèges publics, 20 collèges privés subventionnés et 6 établissements relevant d'un ministère ou d'une université. Certains établissements ayant plus d'un site de formation, ou offrant la formation générale à plusieurs clientèles, 87 rapports d'évaluation ont été produits par la Commission. L'exercice s'est échelonné de l'automne 1997 à l'automne 2000.

## Les résultats de l'évaluation

Au terme de l'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale, la Commission peut affirmer que les étudiants<sup>1</sup> reçoivent une formation de qualité dans la plupart des établissements collégiaux. La Commission a en effet conclu que la formation offerte était de qualité dans soixante cas, présentait des forces et des faiblesses dans vingt-deux cas et, enfin, était problématique dans cinq cas. De plus, les cibles visées par le renouveau, en particulier celles qui concernent la formation générale, sont en bonne voie d'être atteintes.

## Les principales constatations

### La formation générale commune

La mise en œuvre des cours de formation générale commune témoigne d'une réelle prise en compte des intentions éducatives découlant du renouveau. De façon générale, les devis sont respectés et les activités d'apprentissage sont choisies en fonction de l'atteinte des objectifs visés par chacun des cours. Certains aspects requièrent toutefois des ajustements. La nature et l'ampleur des améliorations à apporter varient d'une discipline à l'autre.

*Langue d'enseignement et littérature* (cégeps francophones)

*Language of Instruction and Literature* (cégeps anglophones)

Les professeurs de langue d'enseignement et littérature et de *Language of Instruction and Literature* ont, dans l'ensemble, répondu aux attentes formulées à leur endroit. Les cours de formation générale commune ont été révisés au regard des objectifs et des standards qui leur sont assignés. Le contenu du premier cours de langue d'enseignement et littérature s'avère toutefois trop ambitieux pour de nombreux élèves qui arrivent insuffisamment

---

1. Dans le présent document, lorsque le contexte s'y prête, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes.

préparés sur le plan de la maîtrise du français écrit. Le taux de réussite de ce cours témoigne de cette difficulté. La Commission a ainsi été amenée à recommander la révision du devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature afin de permettre l'offre de deux options, à l'instar du devis du premier cours de *Language of Instruction and Literature*. La première option serait axée sur la littérature, la seconde sur la littérature et la consolidation du français écrit. La Commission recommande également de réduire la taille des groupes qui requièrent davantage un encadrement supervisé, afin de permettre d'améliorer la situation.

### *Philosophie et Humanities*

Les cours de philosophie et de *Humanities* sont généralement conformes aux intentions éducatives inscrites aux devis. Le principal défi qu'auront à relever les enseignants de philosophie au cours des prochaines années est d'accroître l'intérêt des élèves pour leur discipline. L'introduction d'une thématique dans le premier cours de philosophie ainsi qu'une plus grande diversification des contenus et des approches pédagogiques sont des avenues qui méritent d'être explorées plus à fond. La Commission formule deux recommandations à ce sujet.

Par ailleurs, les enseignants de *Humanities* devront porter une attention particulière à la préparation des plans de cours afin de s'assurer qu'ils contiennent toute l'information pertinente et que les modalités d'évaluation prévues permettent d'attester l'atteinte des compétences. La Commission adresse une recommandation aux collègues à cet égard.

### *Langue seconde*

Les cours de langue seconde, anglais et français, sont généralement conformes aux devis, mais l'analyse des plans de cours a révélé des lacunes en anglais, langue seconde. Les améliorations souhaitées concernent surtout le classement des élèves à l'entrée afin d'identifier correctement les compétences de chacun et de les diriger vers l'un des cours correspondant à leur niveau. Par ailleurs, l'identification, par le Ministre, d'un standard minimal en langue seconde paraît de plus en plus justifié pour l'obtention d'un diplôme de niveau collégial. Deux recommandations ont été formulées en ce sens par la Commission.

## *Éducation physique*

Avec le renouveau, les enseignants d'éducation physique ont dû revoir les contenus de formation de leurs cours et développer en conséquence de nouvelles approches pédagogiques. Les efforts à ce chapitre sont à souligner, mais le travail doit être poursuivi. Le principal problème concerne l'évaluation des apprentissages, plus particulièrement le développement d'outils appropriés pour mesurer et attester l'atteinte des objectifs assignés à chacun des cours. La Commission formule une recommandation à cet égard.

### **La formation générale propre**

L'implantation de la formation générale propre s'est faite plus difficilement. La mise en œuvre des cours requérait des collèges qu'ils se donnent les moyens appropriés pour favoriser et soutenir le rapprochement souhaité entre la formation générale et la formation spécifique. Un peu plus de la moitié des collèges ont cependant connu des difficultés à créer les conditions qui favorisent la mise en œuvre de la formation générale propre. L'interprétation donnée aux devis a aussi servi de prétexte à certains collèges pour justifier le refus de donner suite à cette prescription ministérielle. La réticence est venue principalement des départements de français et de philosophie. Les raisons évoquées sont autant de nature sémantique qu'idéologique.

Dans tous les cas où cela s'est avéré nécessaire, la Commission a recommandé aux collèges concernés de s'assurer de l'adaptation des cours de formation générale propre, comme le prescrit le *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC).

### **La formation générale complémentaire**

L'évaluation a fait ressortir plusieurs problèmes qui concernent la mise en œuvre des cours faisant partie de la formation générale complémentaire. Le plus important concerne l'accès à ces cours. Les élèves souhaitent se voir offrir une quantité et une variété suffisantes de cours de façon à pouvoir s'inscrire à ceux qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leurs intérêts. Cependant, les établissements ne sont pas toujours en mesure de respecter cette demande en raison de contraintes organisationnelles et des règles ministérielles sur la formation générale complémentaire.

La Commission a été amenée à recommander que les unités allouées à ces cours soient mieux utilisées. Ainsi, ces cours pourraient être avantageusement remplacés par des cours additionnels en langue seconde, pour les élèves qui ne parviennent pas, au terme de deux cours obligatoires, à atteindre la maîtrise minimale d'une langue seconde, ou pour favoriser l'apprentissage d'une troisième langue pour ceux qui souhaitent s'y initier.

## **Les épreuves synthèses**

La réussite d'une épreuve synthèse de programme, figurant parmi les conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales définies dans le *Règlement sur le régime des études collégiales*, est obligatoire depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1999. Essentiellement, cette épreuve vise à mesurer la capacité de l'élève à intégrer les connaissances acquises au cours de sa formation ainsi que la maîtrise des habiletés qu'il a développées au terme de ses études collégiales. L'épreuve représente un point culminant dans la formation de l'élève en ce qu'elle permet de porter un jugement global sur l'atteinte des objectifs du programme, autant ceux relevant de la formation spécifique que ceux appartenant à la formation générale. Le défi était d'autant plus grand qu'il requérait la concertation élargie de tous les enseignants pour définir, d'une part, un profil de diplômé propre à chacun des programmes et déterminer, d'autre part, ce qui allait permettre d'attester que l'élève en a atteint les objectifs.

L'évaluation a fait ressortir de nombreux problèmes au regard de la mise en œuvre des épreuves synthèses. Certaines expérimentations s'étaient avérées réussies, mais les boycotts syndicaux survenus au moment des dernières négociations dans le réseau collégial ont eu un impact négatif sur leur implantation. Par ailleurs, l'absence des professeurs de formation générale lors de l'élaboration des épreuves synthèses fait encore problème dans de nombreux collèges. Aussi, la Commission a été amenée à recommander aux collèges d'identifier, dès l'implantation ou la révision d'un programme, les besoins auxquels les cours de formation générale propre doivent répondre et de préciser l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme, en collaboration avec tous les professeurs concernés.

## **La gestion du changement**

Le renouveau de l'enseignement collégial a exigé des collèges qu'ils procèdent rapidement pour assurer la mise en œuvre des changements souhaités. Le travail à effectuer était considérable : redéfinition des cours en objectifs et standards, développement de la formation générale propre et complémentaire, classement d'élèves en langue seconde, élaboration des épreuves synthèses.

Dans un contexte sur le plan des ressources disponibles et des relations de travail souvent difficile, les collèges ont, en général, accompli leur mandat avec professionnalisme. Le degré d'implantation des changements varie d'un collège à l'autre, tout comme la nature des améliorations à apporter à l'un ou l'autre des aspects de la mise en œuvre de la formation générale. Les collèges doivent maintenant poursuivre leurs efforts pour assurer et faciliter la participation des professeurs de la formation générale aux différents comités

de programmes, ou autres tables sectorielles, et pour se donner des plans de perfectionnement qui ciblent les dimensions pédagogiques de l'enseignement.

### **L'impact sur le cheminement scolaire**

L'examen du cheminement scolaire des élèves de la cohorte 1994 a révélé qu'il y a peu de finissants à qui il ne manque qu'un ou des cours de la formation générale pour obtenir leur diplôme, la plupart ayant encore à réussir des cours dans les deux volets de leur formation. Le début des études collégiales représente par ailleurs un moment déterminant où les échecs dans les cours de la formation générale contribuent soit aux abandons hâtifs des études, soit à leur allongement. L'évaluation a ainsi mis en lumière les difficultés liées à la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature et celles liées au premier cours de philosophie ou de *Humanities*. La Commission a été amenée à proposer des pistes d'amélioration pour accroître la réussite de ces cours, et ainsi rehausser le taux de diplomation des élèves. La Commission insiste également sur l'importance de veiller à ce que les élèves complètent leurs cours de formation générale et elle formule une recommandation à cet égard.

Des études réalisées par les collèges ont par ailleurs montré l'impact positif des mesures d'aide pour soutenir la réussite des élèves. Les collèges devraient être plus nombreux à développer de telles mesures et à inciter les élèves qui en ont besoin à y recourir. Pour être pleinement efficaces, ces mesures doivent toutefois être précédées d'un dépistage adéquat des élèves en difficulté. Un suivi de la progression des apprentissages de ces élèves doit également être effectué. Aussi, la Commission recommande aux collèges de développer davantage les différentes mesures d'aide à l'intention des élèves en difficulté, de coordonner ces différentes mesures afin d'assurer un suivi adéquat des élèves et, enfin, de faire de la participation à ces mesures une condition de poursuite des études pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

## **Les recommandations au terme de l'évaluation**

### ***Au ministre de l'Éducation***

- Afin de mieux répondre aux besoins des élèves dont la préparation antérieure présente des lacunes sur le plan de la maîtrise du français écrit, la Commission recommande de modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature pour permettre l'offre de deux options, la première axée sur la littérature selon la pondération actuelle, la seconde sur la littérature et la consolidation du français écrit ainsi que des habiletés de rédaction, et d'ajuster en conséquence la pondération de cette seconde option.
- Afin de favoriser le développement d'une pensée critique, autonome et méthodique, la Commission recommande de modifier le devis du premier cours de philosophie de manière à y introduire un contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves à cette matière.
- Afin de répondre aux attentes des employeurs et des universités au regard de la maîtrise d'une langue seconde, la Commission recommande de définir un standard minimal en langue seconde pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.
- Afin de soutenir la progression des élèves en langue seconde et de permettre l'atteinte des objectifs poursuivis, la Commission recommande de modifier l'article 9 du *Règlement sur le régime des études collégiales* de façon à éliminer les règles touchant les domaines de la formation générale complémentaire, à permettre d'utiliser les unités allouées à ces cours pour s'assurer que les élèves classés dans le premier niveau de langue seconde puissent atteindre le standard minimal défini pour l'obtention du DEC et à permettre aux élèves intéressés par l'apprentissage d'une troisième langue de pouvoir utiliser ces unités à cette fin.

### ***Aux collègues***

- Afin d'assurer un meilleur suivi des élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français écrit et des habiletés de rédaction, la Commission recommande de revoir les dispositions régissant l'allocation des ressources de façon à permettre la composition de groupes réduits pour les élèves inscrits au premier cours de langue d'enseignement et littérature ou de *Language of Instruction and Literature*, dont l'option est axée davantage sur la littérature et les productions écrites (pondération 1-3-3).

- Afin d'aider les enseignants de philosophie à développer des approches pédagogiques favorisant une meilleure participation des élèves, la Commission recommande de mettre sur pied des activités de perfectionnement didactique à leur intention.
- Afin d'assurer que les plans de cours de *Humanities* contiennent toute l'information pertinente et que les modalités d'évaluation prévues permettent d'attester l'atteinte des compétences, la Commission recommande de procéder à un examen plus rigoureux des plans de cours.
- Afin de garantir, d'une part, la comparabilité des classements d'un établissement à l'autre et, d'autre part, le respect des standards ministériels assignés à chacun des niveaux, la Commission recommande d'uniformiser les tests et les critères de classement en langue seconde (anglais et français).
- Afin d'aider les enseignants d'éducation physique à mieux évaluer l'atteinte des objectifs de leurs cours par les élèves, la Commission recommande de mettre en place des programmes de perfectionnement appropriés.
- Afin de concrétiser l'intégration souhaitée des deux composantes de formation, la Commission recommande d'identifier, dès l'implantation ou la révision d'un programme, les compétences particulières auxquelles les cours de formation générale propre doivent contribuer et de préciser l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme.
- Afin d'augmenter la réussite aux premiers cours de langue d'enseignement et littérature et de *Language of Instruction and Literature*, et de hausser le taux de diplomation des élèves, la Commission recommande de considérer, pour les élèves dont la moyenne au secondaire est faible, le report du premier cours de philosophie ou de *Humanities* après avoir suivi le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou de *Language of Instruction and Literature*.
- Afin d'inciter les élèves à compléter leurs cours de formation générale, la Commission recommande d'inclure dans les conditions d'accès au stage terminal, ou au projet d'intégration du programme d'études, le fait d'avoir réussi, ou d'être en voie de réussir, tous les cours de la formation générale.
- Afin d'aider les élèves en difficulté, la Commission recommande de développer davantage les différentes mesures d'aide, de coordonner ces différentes mesures et, enfin, de faire de la participation à ces mesures une condition de poursuite des études pour ces élèves.

## Introduction

En 1992, les travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois<sup>2</sup> ont rappelé l'importance d'offrir une formation générale de qualité aux élèves inscrits à un programme de niveau collégial. Le document ministériel, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, qui expose l'esprit, les visées et les cibles stratégiques de la réforme de l'enseignement collégial alors entreprise, résume en ces termes le vœu exprimé autant par le milieu de l'éducation que par celui des entreprises œuvrant dans différents secteurs socio-économiques :

*« Plus que jamais, on pointe les compétences fondamentales et les connaissances transférables, voire la compétence « culturelle » et les attitudes personnelles, comme les compétences qui font ultimement la différence, dans la vie personnelle et sociale comme sur le marché du travail. Maîtrise de la langue d'usage, connaissance d'autres langues, rigueur de la pensée, ouverture à l'histoire et aux réalités culturelles, créativité, autonomie, sens des responsabilités, capacité de travailler en équipe, sens critique, conscience morale, etc. : les milieux de l'entreprise s'allient actuellement aux milieux de l'éducation pour les rappeler avec insistance. »<sup>3</sup>*

Encore aujourd'hui, les attentes de la société, elle-même en constante transformation, sont grandes à l'égard du réseau collégial. Plus que jamais la capacité d'adaptation à l'égard des changements à venir est recherchée. Cette aptitude à pouvoir vivre harmonieusement les mutations nombreuses qui découlent, entre autres facteurs, du phénomène de la mondialisation croissante, exige des individus non seulement des connaissances, mais des habiletés intellectuelles transférables qui reposent, en premier lieu, sur la maîtrise de la langue et des langages fondamentaux pour exercer une pensée critique, rigoureuse et autonome. Et la formation générale que reçoivent les élèves, par les buts qu'elle poursuit, est au cœur de ces attentes.

---

2. Deux cent dix-neuf mémoires ont été déposés lors des travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois qui s'est tenue du 4 novembre au 18 décembre 1992.

3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, avril 1993, p. 12.

## **Le renouveau de l'enseignement collégial**

En 1993, tout en maintenant l'objectif d'accessibilité pour le plus grand nombre d'élèves, le renouveau a défini de grandes cibles d'amélioration. Parmi celles-ci, la première visait la mise en place d'une stratégie éducative axée sur la réussite. Cette mesure requérait que soient précisés des seuils d'admissibilité aux programmes et que soient revus les modes d'organisation scolaire et d'encadrement pédagogique.

Une seconde cible mettait l'accent sur les programmes eux-mêmes afin d'en enrichir les contenus et d'en accroître la cohérence par une approche misant davantage sur l'intégration des connaissances et sur la maîtrise des habiletés développées, en particulier par le rapprochement souhaité entre les deux volets de formation. L'objectif poursuivi était de faire du programme le point de ralliement de celles et ceux qui oeuvrent à la réalisation effective du projet de formation, autant dans son volet de formation générale que dans celui de formation spécifique.

L'identification d'objectifs et de standards précis, ainsi qu'un mode d'évaluation qui reflète plus fidèlement les apprentissages faits par les élèves au regard des objectifs assignés à chacun des cours constituait une troisième cible. De plus, une épreuve synthèse, maintenant obligatoire pour l'obtention du diplôme, vérifie l'intégration des connaissances et la maîtrise des habiletés propres à un programme, autant celles relevant du volet de formation spécifique que celles relevant de la formation générale. Enfin, la réussite d'une épreuve uniforme de français fait partie des conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales.

## **L'impact du renouveau sur la vie pédagogique**

Le renouveau a eu un impact important sur la vie pédagogique des collèges, en particulier sur l'organisation des programmes et sur la pratique des enseignants. L'approche dorénavant préconisée met davantage l'accent sur la progression des apprentissages en fonction d'objectifs et de standards assignés à chacun des cours, dont l'atteinte doit ultimement conduire à la maîtrise de compétences transférables. Ce changement s'est traduit de façon particulièrement marquée au chapitre de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation continue avec addition de notes, qui avait jusqu'alors cours, a dû faire place à un mode d'évaluation qui permet d'attester l'atteinte de la compétence recherchée à la fin du cours, et non seulement l'acquisition d'une somme de connaissances.

Par ailleurs, l'identification de la finalité et des buts généraux du programme permet maintenant de déterminer et d'orienter l'apport des disciplines dans le développement des compétences recherchées chez l'élève au terme de sa formation. L'approche préconisée transcende l'aspect disciplinaire pour prendre en compte la finalité d'un programme. L'approche programme, qui résulte du nouveau mode d'organisation souhaité pour favoriser l'atteinte des finalités propres à chaque programme, a pour objectif la consolidation de la formation de l'élève en favorisant l'établissement de liens entre les différents types d'apprentissage qu'il réalise et les différentes connaissances qu'il acquiert d'une session à l'autre, et ce, autant dans ses cours de formation générale que dans ceux de formation spécifique. Pour y parvenir, il faut toutefois harmoniser les deux volets de formation afin d'assurer leur renforcement mutuel. Le caractère certificatif dévolu à l'évaluation finale et le rôle joué par l'épreuve synthèse de programme prennent ici tout leur sens.

## **Les changements en formation générale**

Lors du renouveau, on ne s'est pas contenté de réaffirmer l'importance de la formation générale. On a voulu en consolider les assises tout en déterminant la place qu'elle doit occuper au sein des programmes d'études. Le *Règlement sur le régime des études collégiales* qui a alors été adopté est des plus explicites à cet égard. Ainsi, le RREC précise qu'un programme est : « un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés<sup>4</sup>. » Le RREC ajoute que la formation générale doit être partie intégrante du programme des élèves, autant de ceux inscrits à un programme technique que ceux inscrits à un programme préuniversitaire, en vue de former un tout cohérent et que les cours offerts doivent viser l'atteinte d'objectifs selon des standards précis considérés comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint.

Le renouveau a ainsi été l'occasion de confirmer l'intention de développer des programmes intégrés qui reposent autant sur les connaissances et habiletés développées dans le volet de formation spécifique que celles développées dans le volet de formation générale. Le nombre d'unités<sup>5</sup> allouées à la formation générale est demeuré le même, mais le nombre de cours a été ramené de seize à quatorze. La formation générale représente l'équivalent d'une année de formation dans les programmes d'études.

---

4. *Règlement sur le régime des études collégiales, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (L.R.Q., c. C-29, a.18; 1993, c. 25, a. 11), 1993, p. 6.

5. Une unité correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage (incluant les heures passées en classe, les laboratoires ainsi que les heures consacrées aux travaux personnels).

## L'évaluation menée par la Commission<sup>6</sup>

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a annoncé sa décision d'évaluer la mise en œuvre de la formation générale à la fin de 1996 et publié un guide<sup>7</sup> à cet effet pour aider les collèges dans cet exercice. Soixante-quinze établissements<sup>8</sup> ont été touchés par la présente évaluation, dont 49 collèges publics, 20 collèges privés subventionnés et 6 établissements relevant d'un ministère ou d'une université. L'exercice s'est échelonné de l'automne 1997 à l'automne 2000, avec un ralentissement à l'automne 1999 en raison des négociations alors en cours dans le réseau collégial.

L'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale survient après cinq opérations d'évaluation menées par la Commission et jusque-là consacrées principalement à la formation spécifique des programmes d'études. L'examen en profondeur de la composante de formation générale allait permettre de porter un jugement sur ce volet de formation que tous les élèves inscrits aux différents programmes techniques et préuniversitaires conduisant au DEC doivent suivre, et ainsi d'avoir une vue d'ensemble de la formation collégiale. Cette évaluation allait également permettre de juger du degré d'implantation des changements entraînés par le renouveau qui visait, notamment, à réaffirmer et à enrichir la formation générale au sein des programmes d'études, et d'en évaluer les résultats.

Nombreuses étaient les questions qui se posaient. Quelle place occupe la formation générale dans les différents programmes offerts? Fait-elle partie de l'ensemble intégré que doit constituer un programme? Se définit-elle encore par la juxtaposition de matières et de cours obligatoires pour l'obtention d'un diplôme, ou forme-t-elle, au même titre que la formation spécifique, un tout cohérent concourant à l'atteinte des objectifs de chacun des programmes? Est-elle reliée au projet éducatif de l'établissement? Quels ont été les effets de la redéfinition des cours en objectifs et standards? Comment cela a-t-il été vécu et où en est-on rendu dans l'implantation des changements? Quel sens la formation générale revêt-elle pour l'élève? L'importance qu'on lui reconnaît est-elle partagée par l'ensemble des professeurs, autant ceux de la formation spécifique que ceux de la formation générale? Enfin, la réussite des cours de formation générale a-t-elle un impact sur le cheminement scolaire de l'élève?

---

6. La démarche adoptée par la Commission est décrite à l'annexe 1.

7. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La composante de la formation générale des programmes d'études*, Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études, mai 1997, 45 p.

8. Certains établissements ayant plus d'un site de formation, ou offrant la formation générale à plusieurs clientèles, 87 rapports d'évaluation ont été soumis à l'attention de la Commission.

Trois objets ont orienté le choix des dimensions retenues pour la présente évaluation en vue de répondre aux questions précédemment soulevées : la cohérence de la formation et le choix des moyens utilisés pour procéder aux changements souhaités par le renouveau, la concertation dans la mise en œuvre des changements et, enfin, l'impact de la réussite des cours sur le cheminement scolaire de l'élève. Dans certains cas, l'évaluation a permis d'apporter des réponses claires à ces questions; dans d'autres, les réponses sont plus nuancées.

## **Les objets d'évaluation**

### **La cohérence de la formation**

La cohérence de la formation a d'abord été examinée sous l'angle des liens existant entre les cours d'une même discipline, puis au sein de l'ensemble des cours de formation générale et, enfin, sous l'angle des liens établis avec le volet de formation spécifique de chacun des programmes. Dans le même esprit, l'examen du progrès de l'approche programme et de la prise en compte des intentions éducatives de la formation générale dans l'élaboration des épreuves synthèses de programmes a permis de cerner le degré de rapprochement entre les deux composantes des programmes d'études.

L'introduction d'objectifs et de standards précis a eu un impact sur les stratégies et les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants, de même que sur l'évaluation des apprentissages. Une attention particulière a été accordée à ces aspects.

Enfin, la définition d'un projet éducatif, ou de valeurs institutionnelles, s'inscrit dans la recherche d'une cohérence interne sur laquelle de nombreux collèges ont voulu asseoir leur mission de formation. La Commission s'est efforcée de voir comment se reflète le projet éducatif du collège, en particulier au sein des composantes de formation générale propre et complémentaire<sup>9</sup>.

### **La concertation dans la mise en œuvre de la formation générale**

Le partage des responsabilités et le rôle joué par les différentes instances, qu'il s'agisse de la direction, des comités de programmes ou autres tables sectorielles, ont également permis de juger de l'avancement des travaux, en particulier en ce qui concerne l'approche programme et le développement d'une plus grande concertation au sein des collèges. Ces der-

---

9. Les collèges ont en effet l'entière responsabilité du choix des activités d'apprentissage pour ces cours et les intentions éducatives reliées à ces composantes offrent la souplesse voulue pour élaborer des contenus de cours en accord avec le projet éducatif que s'est donné le collège.

niers ont, de plus, dû s'assurer qu'ils disposaient des ressources matérielles adéquates pour favoriser les apprentissages et permettre l'atteinte des objectifs recherchés, notamment dans les cours de langue seconde. Enfin, une attention a été portée aux activités de perfectionnement disciplinaire et pédagogique.

### **L'impact de la réussite des cours sur le cheminement scolaire**

L'impact de la réussite des cours de formation générale sur le cheminement scolaire des élèves a fait l'objet d'une étude approfondie. L'examen du cheminement des élèves dans le programme auquel ils sont inscrits a ainsi permis de mesurer la part du retard imputable à la formation générale et de proposer des pistes de solution.

\* \* \*

La première partie du présent document décrit la formation générale telle qu'elle était offerte au moment de l'année de référence, soit durant l'année scolaire 1996-1997. Les principaux changements entraînés par le renouveau y sont exposés. La deuxième partie fait état de la mise en œuvre de la formation générale dans chacune des disciplines<sup>10</sup>. Sont également abordés dans cette partie les liens établis avec la formation spécifique (la formation générale propre et l'épreuve synthèse), la formation générale complémentaire ainsi que les questions relevant de la gestion du changement. La troisième partie, consacrée à une étude du cheminement scolaire de la cohorte 1994, propose des pistes de solution en vue d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Ces deux dernières parties énoncent également les constats et les recommandations que la Commission juge appropriés d'adresser tantôt aux collègues, tantôt au Ministre, dans le but d'améliorer certains aspects de la formation générale. Un résumé des conclusions des rapports d'évaluation suit ces parties. Enfin, des annexes complètent le document, soit la description de la démarche adoptée par la Commission, la méthodologie retenue pour l'analyse des données, des analyses complémentaires au regard du cheminement scolaire, la liste des membres du comité consultatif, la liste des experts sur lesquels la Commission a pu compter pour effectuer ses évaluations, ainsi que la liste des critères d'évaluation retenus.

---

10. Langue d'enseignement et littérature (cégeps francophones) ou *Language of Instruction and Literature* (cégeps anglophones), philosophie ou *Humanities*, langue seconde (anglais ou français) et éducation physique.

## Première partie

### Présentation de la formation générale

Les quatorze cours offerts sont répartis en trois composantes, soit neuf cours en formation commune, trois en formation propre et deux en formation complémentaire, selon des intentions éducatives bien définies. Dans une perspective de cohérence interne et de polyvalence, la composante de formation générale commune doit contribuer à l'enrichissement d'un fonds culturel commun. « Pour l'essentiel, est-il précisé dans les devis ministériels, le renouvellement de cette formation vise à assurer la maîtrise des langages fondamentaux, l'appropriation d'éléments importants de l'héritage toujours vivant de la culture ainsi que l'équilibre et l'intégration des divers aspects de la formation. »<sup>11</sup>

La composante de formation générale propre, pour sa part, doit permettre l'articulation et l'établissement de liens avec la composante spécifique des programmes, qu'il s'agisse de programmes de formation technique ou préuniversitaire. Trois domaines ont été identifiés pour atteindre cet objectif : langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*, philosophie ou *Humanities* et langue seconde (français ou anglais). L'intention générale inscrite aux devis est « de consolider et d'enrichir les compétences de la composante de formation générale commune, d'une part, et, d'autre part, de compléter, dans les cas où cela est souhaitable, cette dernière par des éléments de compétence particuliers liés aux besoins de formation générale propres au domaine d'activité professionnelle et au champ de savoir » de l'élève. Il s'agit d'un changement important par rapport à la situation précédente, non pas tant à cause du nombre de cours concernés, car il n'y en a que trois, mais parce que la mise en œuvre de ces cours exige un rapprochement entre la formation générale et la formation spécifique. Le chapitre consacré aux liens entre ces deux volets de formation traitera plus abondamment de cette question.

Enfin, la composante de formation complémentaire doit assurer, dans un esprit de complémentarité et d'ouverture, l'équilibre de la formation en mettant l'élève en contact avec des domaines du savoir autres que ceux qui caractérisent la composante spécifique de son programme d'études techniques ou préuniversitaires. Les cinq domaines retenus sont les suivants : sciences humaines, culture scientifique et technologique, langues modernes, langage mathématique et informatique, art et esthétique.

---

11. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de l'enseignement collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, formation générale, p. 1.

Les changements proposés étaient majeurs sur plusieurs plans : précision des intentions éducatives pour chacune des disciplines, élaboration de nouveaux devis pour chacun des cours fixant les objectifs et les standards de performance attendus, ajout de cours de langue seconde, et délégation de responsabilités aux collèges pour l'élaboration des activités d'apprentissage de certains cours.

Ces changements ne se sont cependant pas tous concrétisés au même moment. Il importe en effet de rappeler que si la promulgation du *Règlement sur le régime des études collégiales*, à l'été 1993, a donné lieu à l'élaboration de nouveaux devis de cours mis en œuvre à partir de septembre 1994, d'autres changements allaient survenir. En 1995, une modification au Règlement entraînait l'ajout d'une heure de travaux pratiques au premier cours de philosophie ou de *Humanities*, ramenait à trois le nombre de cours d'éducation physique, et réduisait le nombre de cours complémentaires à deux. Trois régimes pédagogiques ont ainsi coexisté simultanément dans les collèges : celui des élèves inscrits en 1993, poursuivant leurs études dans le respect des prescriptions de l'ancien régime pédagogique, celui des élèves inscrits en 1994, poursuivant leurs études selon le nouveau régime pédagogique, puis, enfin, celui des élèves inscrits en 1995 alors que des changements sont intervenus dès la première année d'implantation du renouveau.

En 1998, le Ministre confiait aux collèges la responsabilité de définir les activités d'apprentissage pour la formation générale commune. Cette même année, de nouvelles modifications au *Règlement sur le régime des études collégiales* ont remanié la formation générale complémentaire. Cette fois, ce n'était pas le nombre mais le sens à donner à ces cours qui était changé par l'élargissement de la perspective et l'abolition de certaines règles balisant l'offre de ces cours. Enfin, en 1999, le Ministre adoptait des devis révisés pour les cours de formation générale. Le tableau qui suit présente la formation générale telle qu'elle était offerte avant le renouveau et telle qu'elle se définit aujourd'hui.

**Tableau 1**  
**La composante de formation générale des programmes conduisant au DEC**

| <b>Avant 1994</b>   | <b>Situation actuelle</b>   |
|---|---|
| <p>1. Des cours communs et obligatoires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langue d'enseignement et littérature ou <i>Language of Instruction and Literature</i> : 4 cours</li> <li>- philosophie ou <i>Humanities</i> : 4 cours</li> <li>- éducation physique : 4 cours</li> </ul> <p>Le Ministre en détermine les objectifs et les contenus, à l'exception de l'éducation physique où les contenus sont déterminés par le collège.</p>  | <p>1. Une composante de formation générale commune à tous les programmes dans les disciplines suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langue d'enseignement et littérature ou <i>Language of Instruction and Literature</i> : 3 cours</li> <li>- langue seconde : 1 cours</li> <li>- philosophie ou <i>Humanities</i> : 2 cours</li> <li>- éducation physique : 3 cours</li> </ul>   |
| <p>2. Des cours complémentaires : 4 cours</p> <p>L'élève choisit 4 cours en dehors de son champ de concentration ou de spécialisation et à partir de cours répertoriés dans les <i>Cahiers de l'enseignement collégial</i> ou dans un répertoire de cours d'établissement approuvés par le Ministre.</p>  | <p>2. Une composante de formation générale propre à chaque programme dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langue d'enseignement et littérature ou <i>Language of Instruction and Literature</i> : 1 cours</li> <li>- langue seconde : 1 cours</li> <li>- philosophie ou <i>Humanities</i> : 1 cours</li> </ul>   |
| <p>3. Une composante de formation générale complémentaire comprenant deux cours dans l'un ou l'autre des domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sciences humaines;</li> <li>- culture scientifique et technologique;</li> <li>- langues modernes;</li> <li>- langage mathématique;</li> <li>- arts et esthétique.</li> </ul> <p>Dans tous les cas, le Ministre détermine les objectifs et les standards des cours; les collèges définissent pour leur part les activités d'apprentissage.</p> | <p>3. Une composante de formation générale complémentaire comprenant deux cours dans l'un ou l'autre des domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sciences humaines;</li> <li>- culture scientifique et technologique;</li> <li>- langues modernes;</li> <li>- langage mathématique;</li> <li>- arts et esthétique.</li> </ul> <p>Dans tous les cas, le Ministre détermine les objectifs et les standards des cours; les collèges définissent pour leur part les activités d'apprentissage.</p> |
| <b>Total du nombre de cours : 16</b>  | <b>Total du nombre de cours : 14</b>  |

**Total du nombre d'unités<sup>12</sup> dans les programmes conduisant au DEC**

| <b>Formation générale</b> | <b>Formation spécifique</b>   |
|---------------------------|---|
| 26 2/3 unités             | Entre 28 et 32 unités pour les programmes préuniversitaires et entre 45 et 65 pour les programmes techniques. |

12. Une unité correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage (incluant les heures passées en classe, les laboratoires ainsi que les heures consacrées aux travaux personnels).

## Deuxième partie

### Mise en œuvre de la formation générale

L'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale porte sur les trois composantes de ce volet de formation. Les cours de la formation générale sont d'abord examinés en tenant compte des intentions éducatives et des contenus définis dans les devis de formation générale commune et ceux de formation générale propre, des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants ainsi que de l'évaluation des apprentissages et, enfin, de la réussite des élèves.

La formation générale propre et la formation générale complémentaire font par ailleurs l'objet d'une analyse particulière. Les intentions éducatives et les modalités d'implantation de ces cours, de même que les défis que leur mise en œuvre représentait, sont en effet différents de ceux de la formation générale commune.

L'évaluation s'appuie sur les rapports d'autoévaluation produits par les collèges, incluant les résultats des sondages d'opinion faits auprès des élèves<sup>13</sup>, sur les visites effectuées par la Commission ainsi que sur l'analyse des plans de cours<sup>14</sup> réalisée par des experts externes. À la suite des différents constats, la Commission énonce, le cas échéant, les recommandations qu'elle croit nécessaire de formuler pour améliorer certains aspects de la mise en œuvre de la formation générale.

---

13. La Commission a demandé aux établissements de recueillir l'opinion des élèves sur un certain nombre de thèmes, dont : le respect des plans de cours, la pertinence et l'adaptation des méthodes pédagogiques, la connaissance et l'utilisation des services de soutien et des mesures d'encadrement, la qualité, la quantité et l'accessibilité des ressources matérielles et documentaires, la rigueur et l'équité des évaluations. Selon les éléments examinés, la Commission a pu compiler les réponses de plus de 7000 élèves pour nuancer ou mettre en lumière certains aspects de l'évaluation.

14. Pour chacune des disciplines de la formation générale, chaque collège devait choisir et annexer une copie d'un plan de cours parmi ceux qu'il avait examinés pour procéder à son autoévaluation, ainsi qu'une copie des consignes de réalisation des travaux prévus à ce plan de cours, une copie de leurs corrigés, une copie de l'examen final et le relevé de notes des élèves ayant suivi ce cours à l'automne 1996 ou à l'hiver 1997. Les plans de cours ainsi que la documentation afférente ont été analysés par un enseignant de chacune des disciplines selon une grille commune.

## **Langue d'enseignement et littérature et *Language of Instruction and Literature***

Quatre cours sont obligatoires en langue d'enseignement et littérature, ou *Language of Instruction and Literature* pour les élèves du secteur anglophone, dont trois en formation générale commune et un en formation générale propre.

### **Les intentions éducatives et le respect des devis**

Les cours de formation générale commune, tels qu'ils sont définis dans les devis de 1994<sup>15</sup>, visent à la fois la consolidation des compétences en langue écrite et l'étude d'œuvres littéraires. L'approche préconisée met l'accent sur l'analyse de textes appartenant à différents courants littéraires, plutôt que sur l'étude par genre littéraire (roman, essai, poésie, théâtre), comme cela se faisait auparavant. Les œuvres et les extraits choisis doivent illustrer trois genres littéraires dans le premier cours, deux dans les deuxième et troisième cours<sup>16</sup>. Le cours de formation générale propre a, pour sa part, été élaboré en continuité avec les trois cours qui précèdent, mais il prend davantage en compte la dimension de la communication et doit favoriser l'établissement de liens avec le domaine d'activité professionnelle (secteur technique) ou le champ de savoir (secteur préuniversitaire) dans lequel se situe le programme de l'élève.

La mise en œuvre des cours de la formation générale commune est généralement adéquate dans l'ensemble des collèges<sup>17</sup>. Les professeurs se sont appropriés les nouveaux devis et ont revu en conséquence leurs contenus de cours. L'examen des plans de cours témoigne des efforts déployés par les collèges et les professeurs à cet égard. Les objectifs consignés dans les plans de cours sont généralement conformes aux devis ministériels et une place importante est maintenant accordée à l'épreuve finale, qui est habituellement l'activité d'évaluation ayant le plus de poids durant la session.

L'évaluation a mis en lumière la difficulté liée à la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature pour un grand nombre d'élèves. Un élève sur quatre (25 %) ne réussit pas son premier cours. Comme les cours ont été conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée, le premier cours (ou ensemble 1) a fait

---

15. L'analyse qui suit porte sur les cours offerts durant l'année de référence, soit 1996-1997.

16. Pour les cours *Language of Instruction and Literature*, les devis n'identifient aucun corpus littéraire; les œuvres choisies doivent toutefois refléter différents genres et courants littéraires.

17. Les aspects spécifiques liés à la mise en œuvre des cours de formation générale propre sont abordés plus loin.

l'objet d'une attention particulière<sup>18</sup>. L'objectif poursuivi par ce cours vise à amener l'élève à analyser des textes littéraires, appartenant à des courants et à des genres différents, et à en rendre compte dans un texte cohérent et correct. Cet objectif doit de plus s'inscrire dans une perspective historique. Or, une interprétation répandue du devis a fait en sorte que ce cours mette l'accent sur une approche chronologique s'étendant souvent du Moyen Âge au dix-neuvième siècle. L'étendue de la matière à couvrir dans ce cours est alors immense, ce qu'ont confirmé les enseignants rencontrés lors des visites. Aussi, y a-t-il lieu de s'interroger, compte tenu de la préparation antérieure des élèves, notamment quant à la maîtrise de la langue, sur le réalisme d'une pratique qui cherche à concilier l'histoire littéraire, embrassant plusieurs siècles et courants littéraires, aux objectifs assignés au premier cours de langue d'enseignement et littérature.

Quelques collègues se sont montrés préoccupés par le niveau de difficulté de ce cours. Certains ont exploré différentes pistes, dont le jumelage du cours de mise à niveau au premier cours de la séquence, pour permettre aux élèves qui ont des difficultés en français écrit de combler leurs lacunes à ce chapitre. Un même professeur est assigné à ces groupes d'élèves afin d'assurer un suivi et un encadrement adaptés aux besoins de ces élèves. Les résultats ont été concluants, non seulement pour le premier cours mais aussi pour les cours subséquents. D'autres collègues ont modifié la séquence des cours de langue d'enseignement et littérature en offrant le cours de formation générale propre en premier en vue de permettre aux élèves qui ont des difficultés de consolider leur français écrit avant d'entreprendre l'étude d'œuvres littéraires. Un tel réaménagement, qui repose sur des intentions pédagogiques compréhensibles, voire légitimes, soulève toutefois d'autres problèmes. En effet, les objectifs assignés au cours propre sont alors le plus souvent négligés afin de permettre à ces élèves d'effectuer un rattrapage linguistique.

De telles expérimentations, souvent fructueuses, témoignent du souci des collègues et de leurs enseignants de soutenir la réussite des élèves. À elles seules, cependant, elles ne peuvent solutionner tous les problèmes. De fait, les taux de réussite au premier cours, ainsi que les commentaires maintes fois entendus lors des visites, soulèvent des questions sur l'orientation donnée à ce cours.

Cette situation est spécifique aux collèges francophones puisque les collèges anglophones ont la possibilité d'axer le premier cours *Language of Instruction and Literature* soit sur la littérature, soit sur la littérature et les productions écrites en vue de permettre aux élèves qui ont besoin de renforcer leurs habiletés d'écriture de pouvoir le faire. Le devis permet en effet de diriger les élèves vers l'une ou l'autre option : *Introduction to College English : Literature* (2-2-4) ou *Introduction to College English : Literature and Composition*

---

18. Au moment de l'évaluation, la réussite du premier cours était préalable à la poursuite des autres cours.

(1-3-4). Tout en poursuivant le même objectif littéraire assigné au premier cours, une plus grande insistance est accordée aux productions écrites dans le second cas, ce que reflète clairement la pondération qui prévoit davantage d'heures pour les travaux pratiques supervisés par l'enseignant. Les résultats en anglais, langue d'enseignement, de cinquième secondaire, ou un test permettant de vérifier le niveau de maîtrise de la langue écrite, sont utilisés par les collègues afin de diriger les élèves vers le cours adapté à leurs besoins. Les élèves sont par la suite mieux préparés pour poursuivre l'étude de la littérature et rédiger des analyses ainsi que des dissertations littéraires. Il s'agit sans conteste d'une ouverture intéressante que permet le devis *Language of Instruction and Literature*. Par ailleurs, aucune séquence n'est prescrite pour les cours *Language of Instruction and Literature*, mais l'ensemble 1 est généralement suivi en premier. Enfin, les cours n'ont pas à s'inscrire dans une perspective historique.

### **Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages**

Les méthodes pédagogiques conviennent généralement à la nature des objectifs des cours. En langue d'enseignement et littérature, les exposés magistraux sont prépondérants, mais les cours comportent aujourd'hui davantage d'exercices dirigés, d'ateliers, de travaux d'équipe, de présentations orales et écrites, en lien avec les objectifs et standards attribués à chacun des cours de la formation générale commune. Une telle diversité sur le plan pédagogique s'explique, entre autres, par l'ajout d'unités axées sur des activités pratiques supervisées par l'enseignant, dans le but de favoriser l'acquisition graduelle des habiletés liées à l'analyse et à la synthèse, et ainsi répondre à un besoin jugé essentiel par tous, autant en langue d'enseignement et littérature que pour les cours *Language of Instruction and Literature*. Pour ces derniers, la pondération met davantage l'accent sur les travaux pratiques.

Les cours sont aujourd'hui offerts, sauf exception, à raison de deux blocs de deux heures par semaine, plutôt qu'en un seul bloc de quatre heures. Enfin, les sondages d'opinion menés par les collègues ont montré que plus de 80 % des élèves estiment que leurs professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui sont adaptées aux objectifs des cours.

De façon générale, les enseignants ont élaboré des instruments d'évaluation qui leur permettent d'attester l'atteinte par les élèves de l'objectif général (l'énoncé de la compétence) de chacun des cours, ce que corroborent les sondages réalisés auprès des élèves. En effet, 80 % des élèves interrogés considèrent que leurs apprentissages sont évalués adéquatement. Des problèmes subsistent toutefois sur le plan des pratiques d'évaluation. Dans plusieurs collèges, les objectifs des cours de langue d'enseignement et littérature sont évalués de façon globale, mais dans d'autres établissements, le nombre d'activités d'évaluation dépasse la dizaine. Il est souvent difficile, dans ce dernier cas,

d'interpréter la note finale comme le signe de l'atteinte de la compétence du cours. Elle s'avère plutôt la résultante de l'addition d'un grand nombre d'évaluations entraînant la réussite du cours, sans nécessairement attester que l'élève maîtrise la compétence. À chaque fois que la situation s'est présentée, la Commission a recommandé aux collègues de revoir l'application de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de manière à s'assurer que les pratiques d'évaluation attestent l'atteinte de la compétence pour chacun des cours. De plus, l'évaluation formative<sup>19</sup>, autant en langue d'enseignement et littérature que dans les cours *Language of Instruction and Literature*, n'est pas encore généralisée et, lorsqu'elle apparaît, elle est peu définie. Rares sont les plans de cours analysés qui soulignent l'utilisation de ce type d'évaluation ou qui précisent son rôle.

L'usage d'une grille d'évaluation inspirée de celle conçue pour l'épreuve ministérielle en langue d'enseignement paraît en voie de se répandre. Cette pratique est intéressante et contribue à favoriser la recherche d'équivalence sur le plan de l'évaluation d'un collègue à l'autre. Cette tendance existe autant dans les collèges francophones qu'anglophones.

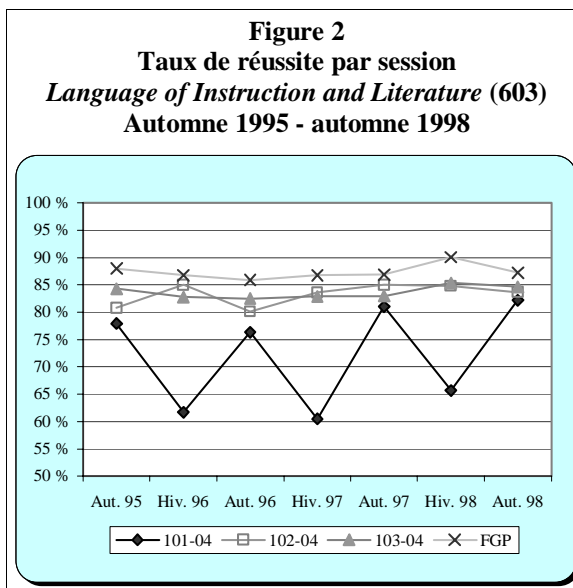
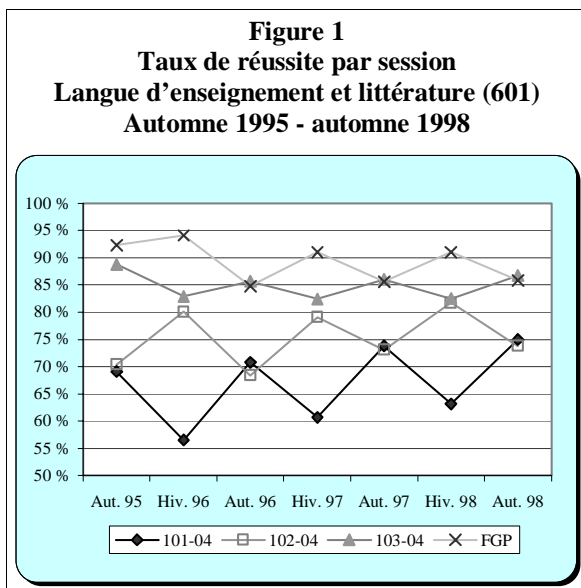
### **La réussite des cours**

Les échecs enregistrés au premier cours sont élevés : un élève sur quatre (25 %), et à certaines sessions davantage, échoue le premier cours de langue d'enseignement et littérature (figure 1). Le pourcentage est moindre pour le premier cours de *Language of Instruction and Literature*, mais il demeure élevé (figure 2). Le taux de réussite est supérieur aux trimestres recueillant le plus d'inscriptions, soit l'automne pour le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> cours et l'hiver pour le 2<sup>e</sup> cours et le cours de formation propre. L'écart dans le cas du premier cours (entre 10 et 12 points) s'explique par le fait que les élèves qui suivent le cours à l'automne ont, dans l'ensemble, une moyenne au secondaire<sup>20</sup> plus forte que ceux

---

19. L'évaluation formative consiste en des exercices pratiques que doivent réaliser les élèves afin de mesurer leur progression dans l'atteinte des objectifs visés par un cours. Ce type d'exercices n'est pas pris en compte par l'enseignant pour l'attribution d'une note finale; son rôle, comme le mot l'indique, est essentiellement formatif.

20. C'est la moyenne des notes finales obtenues par l'élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.



Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

Note : Le premier cours de la séquence de langue d'enseignement et littérature (en français et en anglais) est le 101-04, le deuxième 102-04, le troisième 103-04 et le quatrième, celui de la formation générale propre FGP.

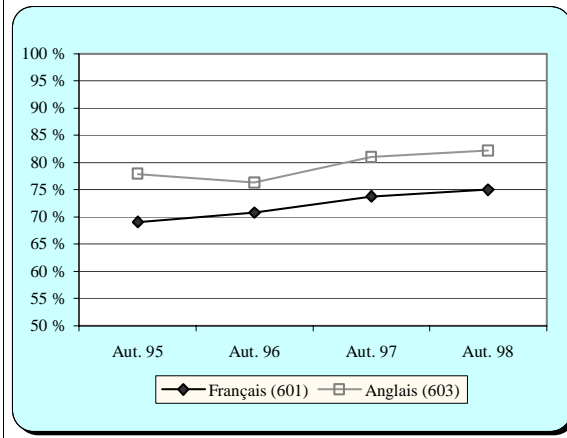
qui suivent ce cours à l'hiver. Parmi ces derniers, certains ont suivi le cours de mise à niveau avant de commencer la séquence de langue d'enseignement et littérature, d'autres ont échoué le premier cours et le reprennent; enfin, d'autres entreprennent leurs études collégiales après avoir terminé leur secondaire à l'automne.

Si l'on ne retient que les trimestres avec le plus grand nombre d'inscrits (figure 3), soit l'automne, le taux de réussite au premier cours de langue d'enseignement et littérature augmente de façon continue tout au long de la période observée. Ce taux est par ailleurs plus élevé pour le cours *Language of Instruction and Literature*, soit généralement 7 à 8 points de plus qu'en langue d'enseignement et littérature<sup>21</sup>. L'écart qui persiste entre les deux cours peut s'expliquer, du moins partiellement, par la plus grande souplesse offerte par le devis du secteur anglophone qui permet de diriger les élèves vers l'option qui correspond à leur préparation antérieure.

À l'instar de ce qui se fait dans les collèges anglophones, la Commission croit que, en plus du recours éventuel à un cours de mise à niveau, deux options devraient être offertes dans le premier cours de langue d'enseignement et littérature. Ainsi, selon leur résultat à un test de classement, les élèves se verraient orienter vers l'un ou l'autre de trois cheminements. Les élèves dont la maîtrise du français écrit et de la grammaire est nettement insuffisante devraient

21. Une analyse plus détaillée de ce phénomène est présentée à l'annexe 3.

**Figure 3**  
**Comparaison de l'évolution du taux de réussite**  
**par session au 1<sup>er</sup> cours**  
**de langue d'enseignement et littérature (601)**  
**et de *Language of Instruction and Literature* (603)**  
**Trimestres d'automne (de 1995 à 1998)**



**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

suivre un cours de mise à niveau avant ou simultanément au premier cours de littérature, comme c'est actuellement le cas. Ceux dont la maîtrise du français écrit et les habiletés de rédaction demandent à être consolidées seraient dirigés vers un premier cours de littérature qui met davantage l'accent sur les productions écrites. Cette option, tout en référant à des textes littéraires en vue d'amener les étudiants à atteindre les objectifs et les standards assignés à ce cours, permettrait de mieux répondre aux besoins des élèves. Quant aux autres élèves, ils devraient être accueillis dans un cours axé sur la littérature selon la pondération actuelle. Pour cette raison, la Commission recommande au ministre de l'Éducation de :

*Modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature afin de permettre l'offre de deux options, la première axée sur la littérature selon la pondération actuelle, la seconde sur la littérature et la consolidation du français écrit ainsi que des habiletés de rédaction, et d'ajuster en conséquence la pondération de cette seconde option.*

Par ailleurs, les groupes d'élèves qui suivent le premier cours de langue d'enseignement et littérature comprennent souvent près d'une quarantaine d'élèves; les enseignants rencontrent donc environ 130 étudiants par semaine. Dans ces conditions, il est pratiquement impossible de faire un suivi individualisé auprès de tous ces élèves, en particulier de ceux qui n'ont pas une maîtrise suffisante du code écrit et des habiletés de rédaction. L'ajout d'une heure de travaux pratiques a déjà permis d'assurer un encadrement minimal des élèves. Il est toutefois nécessaire d'encadrer davantage les élèves

nouvellement admis au collégial qui présentent des lacunes importantes sur le plan de la maîtrise de la langue écrite. En conséquence, une réduction significative de la taille des groupes d'étudiants du premier cours de langue d'enseignement et littérature, inscrits à l'option « Littérature et consolidation du code écrit et des habiletés de rédaction » est nécessaire pour permettre l'atteinte des objectifs assignés à ce cours. La taille de ces groupes pourrait être de l'ordre de 20 à 25 élèves, comme cela se fait dans les collèges qui ont expérimenté semblable approche. Cette mesure, jumelée à la modification du devis du premier cours, devrait favoriser l'augmentation du taux de réussite de ce cours en corrigeant une situation que plusieurs déplorent et avoir des effets bénéfiques sur la poursuite des études et la diplomation. Pour cette raison, la Commission recommande aux collèges de :

*Revoir les dispositions régissant l'allocation des ressources afin de permettre la composition de groupes réduits pour les élèves inscrits au premier cours de langue d'enseignement et littérature, ou Language of Instruction and Literature, dont l'option est axée davantage sur la littérature et les productions écrites (pondération 1-3-3).*

## **Philosophie et *Humanities***

Le caractère distinct des traditions d'enseignement dans les collèges francophones et anglophones s'est traduit par une approche différente en cette matière. En effet, depuis 1969, les collèges anglophones offrent les cours regroupés sous l'appellation *Humanities* qui poursuivent des intentions éducatives équivalentes à celles poursuivies dans les cours de philosophie offerts dans les établissements francophones. Certains collèges anglophones offrent par ailleurs le choix à leurs élèves de s'inscrire dans l'une ou l'autre de ces disciplines.

Trois cours sont offerts, dont deux en formation générale commune et un en formation générale propre. Les objectifs d'apprentissage poursuivis dans ces cours et les thématiques qui y sont abordées sont semblables, en particulier les questions liées à l'éthique traitées dans le cours propre; la mise en œuvre des cours de philosophie et de *Humanities* sera toutefois examinée séparément afin de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité observée.

### **Les intentions éducatives et le respect des devis**

#### ***Philosophie***

Les cours de philosophie se situent dans une perspective historique et mettent l'accent sur le développement de la pensée rationnelle, les conceptions modernes de l'être humain et les questions éthiques. Le premier cours, dont la pondération prévoit maintenant une période de travaux pratiques en classe, est préalable aux deux autres<sup>22</sup>. L'élève est ainsi graduellement amené à développer ses capacités d'analyse et d'argumentation dans le premier cours en vue de pouvoir commenter et disserter sur divers sujets dans les cours subséquents, notamment de questions éthiques.

Dans l'ensemble, la mise en œuvre des cours de formation générale commune respecte les nouveaux devis ministériels. Près de 90 % des plans de cours examinés sont complets. En général, les objectifs de formation assignés à chacun des cours, et les standards qui s'y rattachent, sont décrits de même que les activités d'apprentissage que les élèves doivent faire pour développer les habiletés et acquérir les connaissances devant favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis.

---

22. Ce préalable a toutefois été aboli lors de la révision des devis en octobre 1998.

Les difficultés soulevées lors de l'évaluation, comme en langue d'enseignement et littérature, concernent surtout le premier cours. En effet, son contenu abstrait, qui porte sur l'apprentissage de la démarche philosophique dans le cadre de l'avènement et du développement de la rationalité occidentale, en particulier de la rationalité grecque, trouve difficilement une résonance auprès d'élèves arrivant du secondaire. Pour ces derniers, il s'agit d'une première prise de contact avec la philosophie. La démarche de questionnement, de doute et d'étonnement, qui est ici au cœur de l'éveil intellectuel recherché par la philosophie, représente un défi passionnant, mais l'importance accordée à la maîtrise des éléments de logique et d'argumentation sur le plan formel, en plus de ne pas tenir suffisamment compte de leur préparation antérieure, parvient difficilement à susciter l'intérêt des élèves. À peine 60 % des élèves<sup>23</sup> de l'échantillon étudié par la Commission ont répondu avoir apprécié leurs cours de philosophie. De plus, les habiletés intellectuelles constituant le moteur de la réflexion, en particulier la maîtrise de la langue écrite, font souvent défaut. Lors des visites, les élèves ont été nombreux à questionner la pertinence du contenu du premier cours, à savoir apprendre à argumenter en référant notamment à des textes de l'Antiquité.

L'abandon du préalable lié au premier cours de philosophie a certes permis d'atténuer certaines des difficultés mentionnées ci-dessus, mais d'autres actions doivent être envisagées. L'introduction d'une thématique dans le cadre du premier cours, comme il en existe une dans les deuxième et troisième cours, qui puisse rejoindre les centres d'intérêt des élèves et qui soit davantage adaptée à leur niveau de compréhension et d'abstraction, favoriserait sans doute l'atteinte des objectifs poursuivis : le développement d'une pensée critique, autonome et rigoureuse. À titre d'exemple, le thème de la démocratie, ou celui de la citoyenneté, se prêtent bien à une telle approche. Non seulement il s'agit de thèmes qui peuvent interpeller les élèves et permettre des échanges à partir de leur expérience, mais ils permettent d'élaborer une argumentation en référant aux textes porteurs de la notion de démocratie dans la culture occidentale. La perspective historique pourrait être maintenue puisque ces thèmes puisent à même l'héritage que nous a légué l'Antiquité.

Le but recherché est d'intéresser davantage les élèves à la philosophie, sans renoncer aux objectifs poursuivis par ces cours ni aux standards fixés. Le second cours de philosophie, axé sur l'élaboration de problématiques reliées à des conceptions modernes et contemporaines de l'être humain, rejoint ainsi plus directement l'élève et lui permet d'appréhender plus facilement un champ de connaissances qui fait appel à sa capacité d'abstraction et de structuration de sa pensée. Aussi, la Commission recommande au Ministre de l'Éducation de :

---

23. Voir note 13, p. 19.

*Modifier le devis du premier cours de philosophie de manière à introduire un contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves à cette matière.*

### ***Humanities***

Du côté anglophone, des thèmes ont été retenus pour les deux premiers cours de *Humanities* (la connaissance, les visions du monde), auxquels s'est ajoutée l'éthique pour le cours de formation propre. Ces cours font appel à une diversité de sujets provenant de disciplines tels la philosophie, l'histoire, la littérature, les arts, les sciences de la nature, la technologie et les sciences sociales.

Ces cours visent le développement de la pensée rationnelle de l'élève et la compréhension de différents modes de connaissance. Les objectifs poursuivis visent notamment à éveiller la curiosité intellectuelle, à développer l'esprit critique, à favoriser une prise de conscience et à développer des habiletés de communication. Le premier cours met l'accent sur la notion de *knowledge* dans une perspective plus large que ne le permet le devis du premier cours de philosophie. La Commission a toutefois constaté que les contenus devraient être davantage axés sur des questions épistémologiques, et non seulement sur l'acquisition de connaissances diverses. Le second cours vise à amener l'élève à développer son esprit critique non pas uniquement au regard d'une approche philosophique, mais selon une perspective plus vaste que rend bien l'expression *world views*. Ces cours s'appuient enfin sur une pluralité d'approches, ce que permet une plus grande souplesse des devis dans les collèges anglophones. Force est de constater que cette souplesse se traduit par une opinion nettement plus positive des élèves pour ces cours. Quatre-vingts pour cent (80 %) des élèves interrogés ont en effet répondu avoir apprécié leurs cours de *Humanities*.

### **Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages**

#### ***Philosophie***

Comme pour les autres disciplines, l'identification d'objectifs et de standards précis pour chacun des cours a rendu nécessaire une approche pédagogique davantage centrée sur les apprentissages de l'élève. Or, l'enseignement magistral dans le cadre des cours de philosophie est prépondérant et cette pratique ne témoigne pas d'une prise en compte des changements pédagogiques entraînés par le renouveau. Les sondages d'opinion réalisés par les collèges ont révélé à quel point les élèves parviennent difficilement à s'intéresser aux cours de philosophie.

Des expériences réalisées dans plusieurs collèges ont par ailleurs montré qu'il est possible d'intéresser les élèves à la philosophie en recourant à des approches qui favorisent une plus grande participation. À titre d'exemples, certains enseignants organisent des séminaires et des ateliers pour dynamiser les salles de cours; d'autres ont recours aux nouvelles technologies de l'information et des communications, dont Internet. La transformation d'une heure d'enseignement théorique en activité pratique supervisée en classe mérite d'être mieux exploitée pour favoriser une plus grande participation des élèves. Certains collèges ont réussi à redonner place à la philosophie au cœur de la cité en organisant des semaines thématiques sur des sujets de nature à intéresser l'ensemble d'un collège. Ailleurs, ce sont des cafés philosophiques, des débats sur la place publique qui ont contribué à illustrer l'apport de la philosophie dans le développement de l'élève et de la vie d'un collège. L'intérêt pour la philosophie passe par un plus grand souci d'animation.

L'analyse faite par la Commission révèle par ailleurs que les instruments d'évaluation sont adéquats. Les objectifs des cours sont généralement tous évalués, les instruments sont bien adaptés à la nature des objectifs et le niveau de difficulté des diverses épreuves correspond aux standards fixés par les devis ministériels. Enfin, une évaluation finale pertinente est pratiquement toujours utilisée. L'évaluation formative n'est toutefois pas répandue. Peu de plans de cours prévoient explicitement le recours à l'évaluation formative pour aider les élèves à mesurer leur progression dans l'atteinte des différents objectifs poursuivis.

Cette analyse contraste cependant avec l'opinion des élèves qui ont répondu au sondage. Comparativement aux autres disciplines de la formation générale, c'est en philosophie que l'on trouve toujours le plus grand nombre d'élèves qui considèrent que les critères de correction des examens et des travaux ne sont pas suffisamment clairs et qu'ils ne sont pas précisés à l'avance. Ce problème vient en partie du manque de clarté des plans de cours et de l'imprécision de l'information qu'on y trouve. L'examen des plans de cours révèle que leur présentation laisse souvent à désirer. Plusieurs multiplient les objectifs (ministériels, départementaux et personnels), ce qui en rend la lecture difficile. Les modalités d'évaluation sont parfois présentées de façon tellement succincte qu'il n'est pas certain que les élèves aient toute l'information nécessaire pour bien les comprendre. De façon générale, les plans de cours ne sont pas conçus comme des instruments pédagogiques permettant aux élèves de bien comprendre les objectifs poursuivis par le cours, d'identifier les étapes qu'ils seront amenés à franchir pour les atteindre et, finalement, de savoir à quel type d'évaluation ils seront soumis. Une plus grande attention portée à la préparation des plans de cours permettrait sans doute d'améliorer la perception que les élèves ont de ces cours.

Quelques collègues ont par ailleurs pris l'initiative d'harmoniser leurs pratiques d'évaluation en établissant des règles communes pour la dissertation requise dans les cours de langue d'enseignement et littérature et de philosophie. Les résultats obtenus par semblable concertation interdépartementale sont probants; ils contribuent à consolider la composante de formation générale et à permettre l'atteinte des objectifs globaux qu'elle poursuit. De telles expérimentations doivent être encouragées et poursuivies.

Il est certain que la philosophie représente pour de nombreux élèves, et par ricochet pour les professeurs, un défi particulier. Des modifications au contenu des cours et une meilleure présentation des plans de cours devraient permettre de rehausser l'intérêt des élèves, mais il ne fait pas de doute que cela doit être accompagné de la recherche d'approches pédagogiques plus stimulantes, favorisant une meilleure participation des élèves. Dans cet esprit, en vue d'aider les enseignants dans cette recherche de nouvelles approches pédagogiques, la Commission recommande aux collègues de :

*Mettre sur pied des activités de perfectionnement didactique à l'intention des enseignants de philosophie.*

### ***Humanities***

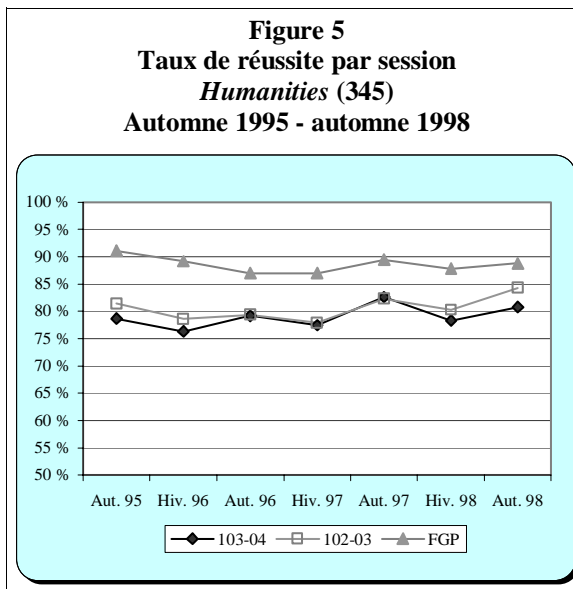
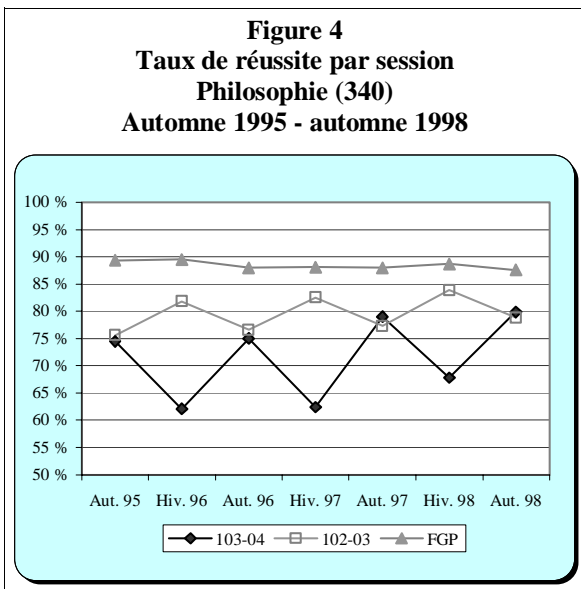
Du côté des collègues anglophones, une variété d'approches pédagogiques contribue à susciter l'intérêt des élèves pour les questions abordées dans le cadre de ces cours. L'évaluation formative est pratique courante dans presque tous les collèges concernés par ces cours. La confection des plans de cours et l'évaluation des apprentissages devraient toutefois être améliorées. Plus de 60 % des plans de cours analysés sont en effet incomplets. Les lacunes relevées concernent à la fois les précisions sur les standards à atteindre, les modalités d'évaluation et la répartition des notes. Enfin, une évaluation finale pertinente attestant l'atteinte des objectifs poursuivis n'est prévue que dans 60 % des plans de cours examinés.

Aussi, la Commission recommande aux collègues de :

*Procéder à un examen plus rigoureux des plans de cours en Humanities afin de s'assurer qu'ils contiennent toute l'information pertinente et que les modalités d'évaluation prévues permettent d'attester l'atteinte des compétences pour chacun des cours.*

## La réussite des cours

Les taux de réussite des deux premiers cours de ces disciplines ont augmenté entre l'automne 1995 et l'automne 1998. Toutefois, un élève sur cinq (20 %) ne réussit pas son premier cours dans ces disciplines en fin de période d'observation.

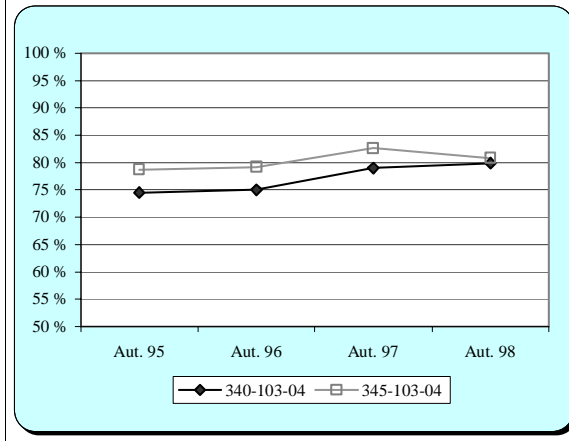


**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

**Note :** Le premier cours de la séquence de philosophie ou de *Humanities* est le 103-04, le deuxième 102-03 et le troisième, celui de la formation générale propre, FGP. À souligner, toutefois, l'absence de séquence prescrite pour les cours de *Humanities*.

En philosophie, le taux de réussite (figure 4) aux deux premiers cours est toujours plus élevé au trimestre où une majorité d'élèves suit le cours. Le phénomène est même plus accentué dans le cas du premier cours. Ce phénomène ne joue pas en *Humanities* (figure 5), probablement parce que les élèves peuvent commencer la séquence par le premier ou le deuxième cours; le taux de réussite aux deux premiers cours de *Humanities* est d'ailleurs similaire. Pour chacune des deux disciplines, le taux de réussite au 3<sup>e</sup> cours est toujours supérieur à celui des deux premiers cours. Enfin, le taux de réussite du premier cours de philosophie est comparable à celui de *Humanities* en fin de période d'observation, c'est-à-dire à l'automne 1998 (figure 6).

**Figure 6**  
**Comparaison de l'évolution du taux de réussite**  
**par session au 1<sup>er</sup> cours**  
**de philosophie (340) et de *Humanities* (345)**  
**Trimestres d'automne (de 1995 à 1998)**



**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

L'analyse du taux de réussite du premier cours de philosophie ou *Humanities* a par ailleurs mis en lumière un phénomène analogue à la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*. Ces cours représentent en effet un obstacle pour de nombreux élèves. Une analyse plus détaillée, présentée dans la troisième partie, illustre l'importance de la réussite de ces deux cours pour la poursuite du cheminement scolaire et pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.

## Langue seconde (anglais et français)

Depuis 1994, deux cours de langue seconde (anglais ou français) sont obligatoires pour tous les élèves. L'un de ces cours fait partie de la formation générale commune, l'autre de la formation générale propre.

### Les intentions éducatives et le respect des devis

Les cours de langue seconde visent à amener l'élève à communiquer avec une certaine aisance, et ce, dans une variété de contextes. L'élaboration des contenus de cours, tant en anglais qu'en français, langue seconde, a pris en compte les différents niveaux de préparation des élèves en provenance du secondaire. Les niveaux de compétence recherchés vont de la compréhension et l'expression de messages simples reliés à des situations de la vie courante, dans le cours du premier niveau, à la dissertation sur des thèmes littéraires et culturels dans le cours le plus avancé. Les devis ministériels comptent ainsi quatre niveaux de cours différents, dont le premier donné comme transitoire<sup>24</sup> à l'intention des élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue seconde.

Un test de classement permet d'identifier les compétences individuelles de chacun et l'élève est dirigé vers l'un des cours correspondant à son niveau. La procédure utilisée pour effectuer le classement des élèves varie toutefois d'un collège à l'autre<sup>25</sup>. De plus, certains ne recourent à aucun test de classement. Or, l'utilisation d'un test de classement est non seulement essentielle, mais ce test devrait être standardisé, tant sur le plan du contenu que sur celui de l'interprétation des résultats, afin de garantir, d'une part, la comparabilité des classements d'un établissement à l'autre et, d'autre part, le respect des standards ministériels assignés à chacun des niveaux.

Aussi, la Commission recommande aux collèges de :

*Uniformiser les tests et les critères de classement en langue seconde (anglais et français) afin d'inscrire les élèves dans le niveau qui correspond à leurs compétences et ainsi assurer le respect des standards établis pour chacun de ces niveaux.*

---

24. Ce cours est devenu celui de premier niveau lors de la révision des devis de 1998.

25. Le ministère de l'Éducation a publié une étude à ce sujet dans le cadre du programme PAREA, *L'élaboration d'un test provincial pour le classement des étudiants en anglais langue seconde au collégial*, 1998, 61 p.

L'identification d'un standard pour chacun des ordres d'enseignement favoriserait par ailleurs le resserrement des exigences et l'atteinte des buts recherchés. Il est pour le moins consternant qu'après cinq années d'enseignement de l'anglais, voire huit dans certains cas, les élèves n'arrivent pas mieux préparés lorsqu'ils entreprennent leurs études collégiales. Près de 40 % des élèves sont en effet inscrits au niveau transitoire en anglais, langue seconde. Une telle situation appelle un rehaussement des standards au niveau secondaire. Par ailleurs, l'identification d'un standard minimal en langue seconde paraît de plus en plus justifié pour l'obtention d'un diplôme de niveau collégial. Autant les employeurs que les universités requièrent que les diplômés de niveau collégial aient une bonne maîtrise de l'anglais ou du français, langue seconde. Tenant compte de ces attentes, la Commission recommande au ministre de l'Éducation de :

*Définir un standard minimal en langue seconde pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.*

Par ailleurs, certains élèves entrent au collège avec une connaissance approfondie de la langue seconde. De tels élèves ne devraient pas être tenus de suivre des cours de langue seconde. Ils devraient plutôt avoir le choix de se perfectionner dans cette langue ou d'amorcer l'étude d'une troisième langue.

Les plans de cours d'anglais, langue seconde, présentent par ailleurs des lacunes. À peine 50 % des plans de cours examinés se sont avérés complets. L'information qu'ils contiennent est souvent trop succincte pour permettre aux élèves de bien comprendre les liens entre les objectifs des cours, les apprentissages à réaliser et les évaluations. L'évaluation formative, utilisée par un professeur sur deux, n'est que très rarement intégrée aux plans de cours. Enfin, les élèves ont peu d'information sur les critères de correction utilisés par leurs professeurs. Cela tient en partie au grand nombre de nouveaux cours à développer. Des correctifs ont commencé à être appliqués, mais les efforts devront se poursuivre.

En français, langue seconde, les plans de cours de huit des onze collèges examinés sont complets et conformes aux devis ministériels. Les renseignements nécessaires à la compréhension des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation y sont présentés.

### **Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages**

Les méthodes pédagogiques utilisées, autant en anglais qu'en français, langue seconde, sont variées et font appel à l'utilisation des différentes techniques favorisant le développement des habiletés recherchées. Lecture, projection de films et de documents

audiovisuels, discussions en classe, travaux de groupe, exercices écrits ou oraux, travail en laboratoire, utilisation des technologies de l'information et des communications figurent parmi les méthodes les plus utilisées. Les sondages réalisés par les collèges révèlent par ailleurs que soixante-dix-huit pour cent (78 %) des élèves francophones et quatre-vingt-huit pour cent (88 %) des élèves anglophones interrogés considèrent que leurs professeurs utilisent des méthodes pédagogiques adaptées aux objectifs des cours de langue seconde.

Sur le plan de l'évaluation, en anglais, langue seconde, la vérification de l'atteinte de certains objectifs est parfois délaissée; l'accent trop grand mis sur les épreuves et les exercices grammaticaux est en grande partie responsable de cette situation. Alors que le respect du code grammatical n'est qu'un des critères de performance devant servir à évaluer et à juger l'expression écrite, il prend parfois une importance telle dans certains collèges qu'il devient difficile d'attester la maîtrise par l'élève de l'ensemble des habiletés visées par le cours.

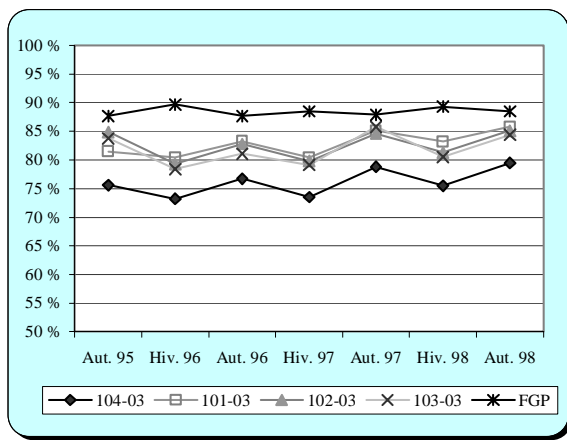
En français, langue seconde, le recours à l'évaluation formative est généralisé. De plus, dix des onze collèges donnant ces cours ont adopté une évaluation synthèse qui permet de mesurer l'atteinte des objectifs poursuivis.

### **La réussite des cours**

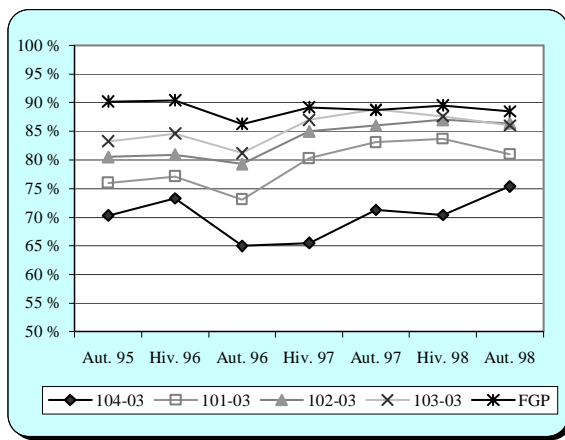
Les taux de réussite (figures 7 et 8 ) atteignent un peu plus de 80 % pour les cours des niveaux 2 et 3 en anglais et en français, langue seconde. En l'absence d'un standard terminal pour l'obtention du diplôme, on peut toutefois s'interroger sur la valeur réelle de ces taux. Les taux de réussite des cours du niveau transitoire et du premier niveau en français, langue seconde, sont par ailleurs souvent inférieurs (de 5 à 10 points) à ceux des niveaux semblables en anglais, langue seconde. Le cours de niveau transitoire présente le plus faible taux de réussite, autant en anglais qu'en français, langue seconde.

La proportion des élèves inscrits dans chacun des niveaux est très différente. En français, langue seconde (figure 10), elle est autour de 25 % pour chacun des niveaux; en anglais, langue seconde (figure 9), la distribution est décroissante selon les niveaux. Dans ce dernier cas, c'est le niveau transitoire qui accueille le plus grand nombre d'élèves, soit environ 40 %. Ce constat accentue le questionnement quant à la préparation, au secondaire, des élèves francophones en anglais, langue seconde.

**Figure 7**  
**Taux de réussite par session**  
**Anglais, langue seconde (604)**  
**Automne 1995 - automne 1998**



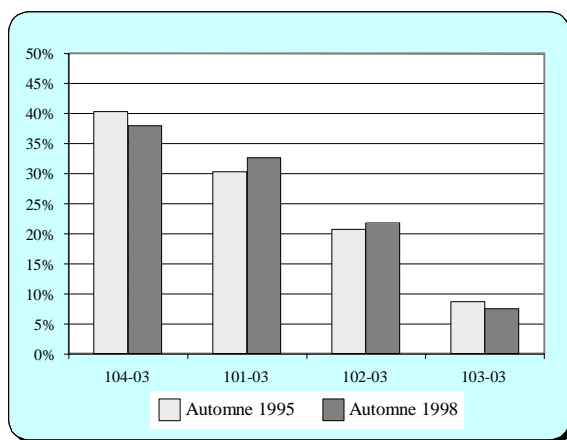
**Figure 8**  
**Taux de réussite par session**  
**Français, langue seconde (602)**  
**Automne 1995 - automne 1998**



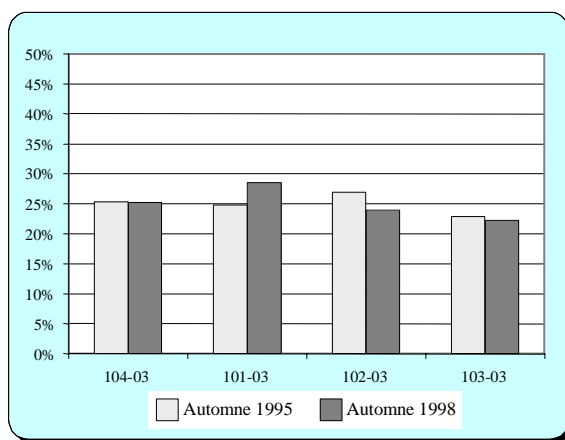
Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

Note : En langue seconde (anglais et français), le cours de niveau transitoire (le niveau le plus faible) est le 104-03, celui de niveau I, le 101-03, celui de niveau II, le 102-03 et celui de niveau III, le 103-03; le cours de formation générale propre, tous niveaux confondus, est le FGP.

**Figure 9**  
**Répartition des élèves selon les niveaux**  
**Anglais, langue seconde (604)**  
**Trimestres d'automne 1995 et 1998**



**Figure 10**  
**Répartition des élèves selon les niveaux**  
**Français, langue seconde (602)**  
**Trimestres d'automne 1995 et 1998**



Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

## **Éducation physique**

L'éducation physique comporte aujourd'hui trois cours obligatoires en formation générale commune.

### **Les intentions éducatives et le respect des devis**

L'enseignement de l'éducation physique a pour objet l'acquisition de comportements responsables en matière de santé, et n'est plus principalement axé sur l'apprentissage d'activités sportives. Les professeurs d'éducation physique ont donc dû revoir leur enseignement afin d'y intégrer un volet théorique important et de modifier leurs stratégies pédagogiques de façon à inciter davantage les élèves à incorporer l'activité physique à leur mode de vie. Quelques problèmes ont été relevés sur le plan du respect des devis, mais dans l'ensemble, les enseignants ont souscrit aux intentions éducatives du nouveau et ils ont cherché à adapter leurs contenus aux nouveaux objectifs. Des lacunes importantes ont toutefois été relevées dans l'élaboration des plans de cours. À peine 40 % des plans de cours examinés se sont avérés complets. De plus, l'évaluation formative y est absente une fois sur deux.

### **Les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages**

De nouvelles approches pédagogiques ont été expérimentées en vue de favoriser l'atteinte des objectifs : discussions en petits groupes, utilisation de fiches d'autoévaluation, rédaction de portfolio ou de journal de bord, études de cas et recherches individuelles. Les méthodes pédagogiques utilisées conviennent à la nature des objectifs poursuivis dans chacun des cours et elles suscitent l'intérêt des élèves. Les sondages menés par les collèges révèlent que la presque totalité des élèves (90 %) estiment que les méthodes pédagogiques sont bien adaptées aux cours. Les élèves affirment également, dans une très grande proportion, avoir apprécié leurs cours d'éducation physique.

Les problèmes relevés sont de divers ordres, mais concernent surtout l'évaluation : les plans de cours sont souvent lacunaires, les objectifs des cours ne sont pas toujours tous pris en compte et, enfin, l'évaluation de l'objectif terminal du cours (compétence) est souvent déficiente. Ces problèmes découlent en bonne partie du fait que les objectifs des nouveaux cours, en particulier le troisième, ont été élaborés tardivement. De plus, plusieurs professeurs n'ont pas changé leur conception de l'évaluation des apprentissages, et ce, même si les cours ont été modifiés afin de faire une plus large part aux apprentissages relatifs aux habitudes de vie et à la prise en charge de la pratique de l'activité physique dans une perspective de santé. Une partie importante de la note finale accordée aux élèves est encore

trop souvent associée à des éléments qui ne permettent pas de juger de l'atteinte des objectifs et, ultimement, de la compétence. À titre d'exemples, la participation, la présence aux cours, la ponctualité, l'effort fourni sont fréquemment notés. Très souvent, plutôt que de porter sur l'atteinte des objectifs, l'évaluation cherche à mesurer la maîtrise de techniques sportives, l'amélioration de la condition physique ou la connaissance de principes d'entraînement, éléments tous absents des devis ministériels. Enfin, l'évaluation par les étudiants de leurs habitudes de vie et de leur condition physique est souvent utilisée par les professeurs comme épreuve d'évaluation sommative alors qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage.

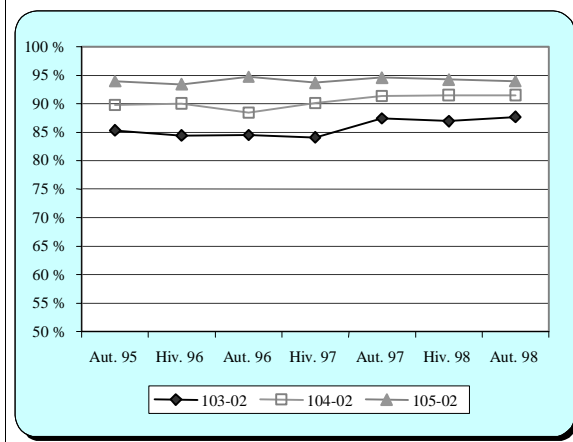
À maintes reprises dans ses rapports d'évaluation, la Commission a rappelé l'importance de corriger ces problèmes. Le défi est de taille puisqu'il exige de concevoir une nouvelle approche. Les enseignants doivent en effet évaluer la gestion faite *par l'élève* de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé. Il s'agit d'une toute nouvelle façon non seulement d'envisager l'enseignement de l'éducation physique, mais aussi d'évaluer les objectifs assignés à chacun des cours. Dans cet esprit, la Commission recommande aux collègues de :

*Mettre en place des programmes de formation pour permettre aux enseignants d'éducation physique d'adopter des pratiques d'évaluation conformes aux devis ministériels et de développer des outils d'évaluation appropriés aux objectifs de chacun des cours.*

### **La réussite des cours**

Les taux de réussite en éducation physique (figure 11) sont par ailleurs très élevés. Les difficultés constatées dans l'évaluation de l'atteinte des objectifs visés incitent toutefois à s'interroger sur la signification qu'il faut accorder à la note attribuée puisque cette dernière ne permet pas toujours d'attester que l'élève a atteint les objectifs visés.

**Figure 11**  
**Taux de réussite par session**  
**Éducation physique (109)**  
**Automne 1995 - automne 1998**



**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

**Note :** Le premier cours d'éducation physique est le 103-02, le deuxième 104-02 et le troisième 105-02.

\* \* \*

En résumé, la mise en œuvre des cours de formation générale commune témoigne d'une réelle prise en compte des intentions éducatives découlant du renouveau. De façon générale, les devis sont respectés et les activités d'apprentissage sont choisies en fonction de l'atteinte des objectifs visés par chacun des cours. Certains aspects requièrent toutefois des ajustements.

Ainsi, l'analyse des plans de cours faite par les collèges mériterait d'être resserrée. Parmi l'ensemble des plans de cours examinés par la Commission, deux sur cinq étaient incomplets, en particulier sur le plan des objectifs et des standards, du contenu de cours et du processus d'évaluation. Certains collèges ont procédé à l'élaboration de plans-cadres<sup>26</sup>. Une telle pratique a favorisé l'appropriation des intentions éducatives associées à chacune des composantes de formation générale et contribué au respect des devis ministériels qui en découle. Elle a aussi amené les enseignants à s'interroger sur les objectifs poursuivis par chacun des cours et sur les avenues les plus prometteuses à emprunter pour y parvenir dans le respect de la liberté pédagogique de chaque enseignant. D'autres collèges ont élaboré

26. Le plan-cadre est un instrument de planification de la formation qui représente une étape intermédiaire entre les devis ministériels et les plans de cours des professeurs. Il reflète habituellement le consensus d'un département sur certains paramètres jugés essentiels pour assurer une interprétation juste et rigoureuse du programme officiel et garantir la cohérence des pratiques éducatives au sein d'un département.

des modèles de plan de cours de façon à en standardiser la présentation et à s'assurer qu'ils comprennent les éléments essentiels. De tels efforts méritent d'être soulignés.

L'approche par objectifs et standards a modifié en profondeur les pratiques d'évaluation qui visent à attester l'atteinte des compétences recherchées au terme de chacun des cours. Les changements constatés à cet égard sont fort encourageants, mais de nombreux problèmes persistent à ce chapitre qui pourraient être résolus, pour une bonne part du moins, par une meilleure supervision de l'application de la PIEA (politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages), notamment par la vérification des instruments d'évaluation. De nombreux collèges délèguent cette responsabilité aux différents départements concernés. Bien que les enseignants soient les premiers responsables de l'évaluation des élèves, il importe que les différentes pratiques ayant cours dans un collège s'inscrivent dans le respect de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Cette responsabilité incombe, au premier chef, à la direction du collège qui doit être à même de garantir l'équité des pratiques d'évaluation dans l'ensemble des départements. La Commission a ainsi été amenée à recommander à quarante et un collèges de s'assurer que les pratiques d'évaluation témoignent de l'atteinte des objectifs et standards dans chacune des disciplines et, au besoin, de modifier en conséquence leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

## Liens de la formation générale avec la formation spécifique

Deux mesures ont été instituées pour consolider les liens entre la formation générale et la formation spécifique : la mise en place de la formation générale propre et l'imposition d'une épreuve synthèse de programme.

### La formation générale propre au programme

Les devis de 1994 précisent en ces termes le but poursuivi par la formation générale propre :

*« L'intention générale est de consolider et d'enrichir les compétences de la composante de formation générale commune, d'une part, et, d'autre part, de compléter, dans les cas où cela est souhaitable, cette dernière par des éléments de compétence particuliers liés aux besoins de formation générale propres au domaine d'activité professionnelle et au champ de savoir<sup>27</sup>. »*

C'est par les activités d'apprentissage que le collège est en mesure de répondre à ces besoins particuliers. Trois disciplines ont été ciblées pour favoriser l'établissement de liens entre les volets de formation spécifique et de formation générale qui composent tous les programmes : langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*, philosophie ou *Humanities*, et langue seconde (français ou anglais).

Environ la moitié des collèges ont mis en œuvre de façon satisfaisante cette composante de la formation générale. Les moyens utilisés varient selon les particularités des établissements, des disciplines et des programmes d'études. Quelques constantes peuvent toutefois être dégagées. Plusieurs établissements ont procédé à des regroupements d'élèves, soit par programme, par familles de programmes, ou par secteur de formation (préuniversitaire ou technique) afin de faciliter l'adaptation souhaitée. En général, les regroupements s'appliquent aux trois disciplines concernées, mais leur composition varie d'une discipline à l'autre. Pour permettre l'établissement de liens entre la formation spécifique et la formation générale, les professeurs ont recours à diverses stratégies pédagogiques. Au-delà des exemples donnés en classe, des textes étudiés et des travaux requis des élèves, des professeurs de langue d'enseignement et littérature proposent aux élèves la réalisation de présentations théâtrales ou de simulations diverses qui rejoignent leur champ d'études. En

---

27. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de l'enseignement collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, formation générale, p. 51.

philosophie, des professeurs ont recours à des banques thématiques pour guider les élèves dans le choix des travaux qui leur sont proposés.

La recherche d'un certain dénominateur commun dans la composition des groupes d'élèves aide à l'identification des besoins auxquels les enseignants doivent répondre. Les situations d'apprentissage et les exemples à donner pour rejoindre les préoccupations des élèves sont davantage ciblés. La constitution d'équipes pour la réalisation des travaux en classe est facilitée lorsque les groupes sont relativement homogènes. Même lorsqu'il est impossible de procéder à de tels regroupements, les activités d'apprentissage proposées aux élèves d'un groupe hétérogène peuvent être adaptées à l'aide des travaux, des textes étudiés ou des exemples choisis. En langue seconde, par exemple, il est rare que l'on puisse créer des groupes-classes homogènes, étant donné le regroupement des élèves selon leur niveau de maîtrise de la langue. Diverses formules ont cependant été explorées pour contourner cette difficulté. La préparation d'un portfolio contenant des textes et des documents audiovisuels en lien avec le champ d'études de l'élève s'inscrit dans le type d'activités permettant l'atteinte des objectifs liés à ces cours. En philosophie, comme l'ont expérimenté plusieurs collèges, il est possible d'offrir aux élèves inscrits à divers programmes de traiter de thèmes communs ou d'aborder des thématiques sous des angles différents selon le programme auquel l'élève est inscrit. La confrontation des points de vue s'est même révélée enrichissante et intellectuellement stimulante pour plusieurs.

La constitution de regroupements n'assure pas à elle seule l'adaptation recherchée et l'atteinte des objectifs poursuivis. Il doit exister une volonté clairement exprimée par la direction du collège, les départements et les enseignants d'établir un rapprochement entre la formation générale et la formation spécifique des programmes d'études. Dans certains collèges, des professeurs, notamment en langue seconde (anglais et français), ont consulté leurs collègues de la formation spécifique afin de mieux connaître les caractéristiques des programmes en vue d'adapter leur enseignement en conséquence. De telles initiatives sont de nature à favoriser l'établissement de liens plus étroits entre les deux volets de formation.

Un peu plus de la moitié des collèges a toutefois connu des difficultés à implanter la formation générale propre. Les problèmes les plus fréquents ont trait à la gestion administrative de l'enseignement ou relèvent du volet pédagogique, soit le type d'adaptation et la façon d'y parvenir. De plus, l'interprétation donnée aux devis a souvent servi de prétexte pour justifier le refus de certains collèges de donner suite à cette prescription ministérielle. En effet, les devis stipulaient que l'adaptation recherchée avec le programme de l'élève devait se faire dans « *les cas où cela est souhaitable*<sup>28</sup> ». Certains collèges ou départements ont ainsi jugé non souhaitable l'adaptation recherchée, soulignant que les cours visés

---

28 Cet énoncé n'apparaît plus dans les devis révisés de 1998.

permettaient déjà le transfert des habiletés sans qu'il soit nécessaire de rompre avec la séquence disciplinaire existante. La réticence est venue principalement de départements de français et de philosophie qui s'objectaient à transformer le dernier cours de la séquence en un cours dit « de service ». Pour ces professeurs, l'enseignement du français et de la philosophie prend tout son sens comme élément de culture commune et, par conséquent, ne devrait pas être réduit à ce que plusieurs ont perçu comme étant des finalités de programmes.

Ces positions reposent sur une interprétation restrictive des intentions éducatives inscrites aux devis ministériels et elles ont conduit à négliger l'orientation fondamentale donnée aux cours de formation générale propre. La terminologie utilisée dans les devis n'a certes pas favorisé l'adhésion des principaux intéressés et a fait perdre de vue l'intention de rapprochement et d'ouverture souhaitée pour ces cours. Les raisons évoquées sont autant d'ordre sémantique qu'idéologique.

De leur côté, les élèves rencontrés lors des visites ont fait part de leur intérêt pour les cours de formation générale propre à cause du rapprochement qu'ils permettent avec leur programme d'études.

Dans tous les cas où cela s'est avéré nécessaire, la Commission a recommandé aux collèges concernés de s'assurer de l'adaptation des cours de formation générale propre, comme le prescrit le *Règlement sur le régime des études collégiales*.

### **Les épreuves synthèses**

La réussite d'une épreuve synthèse de programme constitue une des conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales définies dans le *Règlement sur le régime des études collégiales*, et elle est obligatoire depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1999. Essentiellement, cette épreuve vise à mesurer la capacité de l'élève à intégrer les connaissances acquises au cours de sa formation ainsi que la maîtrise des habiletés qu'il a développées au terme de ses études collégiales. L'épreuve représente un point culminant dans la formation de l'élève en ce qu'elle permet de porter un jugement global sur l'atteinte des objectifs du programme, autant ceux relevant de la formation spécifique que ceux de la formation générale. L'ensemble des efforts déployés par les élèves trouve ici son aboutissement.

Le défi à relever dans l'élaboration des épreuves synthèses était d'autant plus grand qu'il requérait la concertation élargie de tous les enseignants pour définir, d'une part, un profil de diplômé propre à chacun des programmes et identifier, d'autre part, ce qui allait permettre d'attester que l'élève en a atteint les objectifs. Dans le cadre de la présente évaluation, la Commission s'est principalement intéressée à la progression des travaux

effectués dans les collèges, en particulier la prise en compte des intentions éducatives de formation générale dans ces épreuves.

Environ la moitié des collèges ont défini des procédures ou développé des outils pour favoriser l'élaboration et l'application des épreuves synthèses. À titre d'exemple, des collèges ont adopté un cadre de référence précisant les règles de gestion et d'élaboration des épreuves, y compris les conditions de passation. Des documents d'orientation et des guides ont été préparés par ces collèges afin de soutenir la démarche des professeurs. La participation des professeurs de la formation générale aux comités de programmes ou autres tables de concertation a également contribué à l'intégration de la formation générale aux différentes épreuves synthèses. La présence de ces professeurs a permis que soient précisés la nature des habiletés à évaluer, ainsi que les critères de correction à utiliser.

En l'absence de l'un ou l'autre des moyens décrits ci-dessus, la Commission a souvent été amenée à suggérer ou à recommander des améliorations aux collèges. Ces améliorations visent essentiellement à favoriser la mise en place de moyens de concertation, d'abord entre les professeurs de la formation générale, puis entre ces derniers et ceux de la formation spécifique afin de permettre la prise en compte de l'ensemble des objectifs d'un programme, et non seulement ceux de la formation spécifique.

Le retard de plusieurs collèges à élaborer de véritables épreuves synthèses s'explique, entre autres raisons, par une perception trop largement répandue de la notion de programme qui en limite le contenu essentiellement à sa composante spécifique. Trop souvent encore, la formation générale est vue comme extérieure au programme d'études, comme si elle n'existait que pour elle-même. Cette conception restreinte de la formation générale amène les élèves à la considérer comme le passage obligé pour avoir droit au diplôme, mais non essentiel à la maîtrise des compétences liées à leur programme d'études.

D'autres raisons expliquent le retard de nombreux collèges à intégrer la formation générale aux épreuves synthèses. La participation encore trop modeste des enseignants de formation générale aux comités de programmes est en grande partie attribuable au contexte qui a prévalu lors des dernières négociations des conditions de travail des enseignants du réseau collégial. Les boycotts alors exercés dans de nombreux collèges ont eu un impact négatif non seulement sur la poursuite des travaux entrepris dans plusieurs établissements, mais également sur la valeur que les élèves accordent à l'épreuve synthèse. La Commission déplore les effets négatifs de telles situations conflictuelles sur le plan pédagogique.

Il revient à chacun des collèges de développer des épreuves dont la réussite permettra d'attester que les élèves ont atteint les objectifs de leur programme et qu'ils possèdent les habiletés liées autant à la formation générale que spécifique. Les moyens d'y arriver sont

divers, mais, au même titre que pour l'implantation et la mise en œuvre de la formation générale propre, le leadership exercé par la direction du collège revêt une importance considérable à toutes les étapes de l'élaboration de l'épreuve synthèse. Avant le renouveau, rares étaient les collèges qui avaient créé des lieux d'échange à l'intention des enseignants de la formation générale. Aussi, la décision de plusieurs collèges de susciter la concertation en formant un comité de la formation générale a facilité l'intégration de cette formation aux épreuves synthèses.

Il importe également que les professeurs de la formation générale soient partie prenante dans l'élaboration des épreuves synthèses. Ceux-ci doivent déterminer entre eux un profil du diplômé en formation générale, c'est-à-dire l'identification des habiletés génériques auxquelles conduit cette formation et que l'élève sera appelé à utiliser une fois arrivé sur le marché du travail ou à l'université. Ces habiletés peuvent également être reliées au projet éducatif du collège, de sorte que tous reconnaissent que la formation générale fait intégralement partie de la formation de l'élève, et donc des programmes.

En résumé, l'importance accordée aux intentions éducatives de la formation générale dans le cadre des épreuves synthèses est insuffisante. Les améliorations à ce chapitre exigent une vision différente des programmes d'études afin que professeurs et élèves considèrent la formation générale comme une partie intégrante des programmes. À ce titre, le Ministère a fait un premier pas important en présentant dorénavant les programmes de manière à inclure les buts et les intentions éducatives de la formation générale et de la formation spécifique, et ce, autant pour les programmes préuniversitaires que techniques. La présence explicite des intentions éducatives de la formation générale dans la description des programmes est ainsi à même de refléter le rôle et l'importance de la formation générale comme composante à part entière de chacun des programmes d'études. Il appartient maintenant aux collèges de concrétiser l'intégration souhaitée des deux composantes.

Compte tenu des problèmes relevés dans la mise en œuvre des cours de formation générale propre et compte tenu de l'absence de cadre de référence, ainsi que de l'absence des professeurs de formation générale lors de l'élaboration des épreuves synthèses dans la majorité des collèges, la Commission croit qu'il faut intervenir dès l'implantation d'un programme, ou lors de sa révision, pour corriger la situation. En conséquence, la Commission recommande aux collèges de :

*Identifier, dès l'implantation ou la révision d'un programme, les compétences particulières auxquelles les cours de formation générale propre doivent contribuer et de préciser l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme.*

Ainsi, en intervenant au moment opportun, les collègues seront à même de faire véritablement d'un programme cet ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs de formation en fonction de standards déterminés.

## La formation complémentaire

Le nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales* a ramené de 4 à 2 le nombre de cours offerts dans la composante de formation générale complémentaire. En 1998, une nouvelle modification a introduit une plus grande souplesse dans l'accès à ces cours, l'élève pouvant dorénavant choisir des cours dans le même domaine de formation que celui du programme auquel il est inscrit, ce qui n'était pas permis auparavant. Cette modification découle d'une perception juste de la réalité, la composante de formation complémentaire renouvelée n'ayant pas été mise en œuvre dans le sens des orientations prévues, et ce, dans une majorité de collèges. En effet, les nombreux changements entraînés par le renouveau, tant dans la composante de formation générale que spécifique, joints aux modifications successives de la composante de formation complémentaire, ont eu comme conséquence de reléguer au second plan la mise en œuvre de la nouvelle formation complémentaire dans plusieurs établissements.

Conçus à l'origine pour assurer un équilibre dans la formation collégiale des élèves, tout en leur permettant d'avoir un certain choix qui tienne compte de leur développement personnel et professionnel, les cours complémentaires ont, de fait, le plus souvent servi, et servent encore, à des fins diverses. Que ce soit pour répondre à des exigences de préalables universitaires, de rattrapage ou de mise à niveau, en particulier en langue d'enseignement et littérature, ou pour répondre à des besoins de concentration ou de spécialisation précoce de certains programmes, les intentions éducatives liées à ces cours sont souvent délaissées au profit d'autres objectifs de formation.

De plus, des contraintes d'ordre organisationnel, comme la disponibilité des ressources professorales et les horaires des élèves, déterminent et limitent le choix de cours. Ce type de problème est encore plus aigu dans les collèges de moins de 500 élèves, car le nombre de cours complémentaires offerts est souvent restreint, de sorte que ces cours deviennent en fait des cours obligatoires.

L'évaluation a fait ressortir plusieurs problèmes, dont le plus important concerne l'accès aux cours de la formation générale complémentaire. Les élèves réclament d'avoir le choix entre des cours plus diversifiés et mieux adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts et d'être inscrits aux cours de leur choix, ce que plusieurs établissements ne semblent pas en mesure de respecter, vu les contraintes organisationnelles décrites précédemment. Les professeurs évoquent l'instabilité de l'offre de ces cours et surtout la difficulté d'en assurer l'équivalence entre les groupes, vu, d'une part, la motivation variable des élèves et, d'autre part, le peu de poids de chacun de ces cours dans le programme de l'élève.

La Commission croit que les unités allouées à ces cours pourraient être mieux utilisées dans la poursuite des objectifs de consolidation de la formation générale. Une modification des intentions éducatives et une révision des objectifs et standards, jumelée à une abolition des règles qui contraignent la mise en œuvre des cours complémentaires, paraissent en effet souhaitables. Ces cours pourraient ainsi être avantageusement remplacés par des cours additionnels en langue seconde, pour les élèves qui ne parviennent pas, au terme de deux cours obligatoires, à atteindre la maîtrise minimale d'une seconde langue, ou par des cours de langue autres que l'anglais ou le français pour les élèves qui souhaitent s'initier à l'apprentissage d'une troisième langue. Les élèves qui arrivent du secondaire ont de nombreux besoins en matière de langue seconde. Près de 40 % des élèves francophones sont en effet inscrits au plus bas niveau en langue seconde lorsqu'ils arrivent au collégial et ne parviennent pas à atteindre un niveau de maîtrise qui les rende aptes à atteindre l'objectif recherché, soit communiquer avec une certaine aisance dans une langue seconde.

Une telle situation exige un redressement. Il est important de reconnaître que l'apprentissage d'une langue seconde doit permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise de cette langue. Aussi, afin de soutenir et de favoriser une telle progression, un troisième cours de langue seconde s'avère nécessaire pour les élèves classés au niveau le plus bas à leur arrivée au collégial. Une telle mesure faciliterait l'atteinte de l'objectif associé aux cours de langue seconde et la conversion d'un cours complémentaire, voire des deux si nécessaire, pour ces élèves, remplirait cette fonction.

À l'heure de la mondialisation des échanges dans la plupart des secteurs d'activités, les élèves désireux d'étendre leurs connaissances et leurs habiletés linguistiques à une troisième langue devraient avoir la possibilité de le faire. Aussi, il serait souhaitable que les collèges puissent offrir et garantir aux élèves intéressés la possibilité de suivre deux cours de langue autres que le français ou l'anglais. Les deux cours complémentaires pourraient être utilisés à cette fin. Il va de soi que tout élève qui ne manifeste pas de goût pour les langues, et qui n'est pas touché par la mesure de redressement en langue seconde, pourrait suivre n'importe quel autre cours offert par le collège auquel l'élève est admissible.

Dans cet esprit, la Commission recommande au ministre de l'Éducation de :

*Modifier l'article 9 du Règlement sur le régime des études collégiales de façon à :*

- *éliminer les domaines de la formation générale complémentaire;*
- *permettre d'utiliser les unités allouées aux cours de formation complémentaire pour que les élèves classés dans le premier niveau de langue seconde puissent atteindre le standard minimal défini pour l'obtention du DEC;*
- *permettre aux élèves intéressés par l'apprentissage d'une troisième langue d'utiliser ces unités à cette fin.*

## La gestion du changement

Le renouveau de l'enseignement collégial a exigé des collèges qu'ils procèdent rapidement à assurer la mise en œuvre des changements souhaités. Le travail à effectuer était considérable. Non seulement les collèges avaient le devoir de garantir aux élèves déjà inscrits la possibilité de terminer leur formation selon les règles en vigueur au moment de leur inscription, mais ils avaient la responsabilité d'implanter un nouveau régime pédagogique qui a connu des ajustements dès la première année.

Les chantiers à mettre en œuvre étaient multiples : redéfinition des cours en objectifs et standards, développement de la formation générale propre et complémentaire, classement d'élèves en langue seconde, élaboration des épreuves synthèses. De surcroît, ce sont tous les élèves d'un établissement qui sont touchés par la formation générale et, conséquemment, une proportion importante des professeurs. Certains ont dû revoir les finalités jusque-là poursuivies par leurs cours. Tous ont dû composer selon un cadre de fonctionnement passablement modifié et s'adapter à de nouveaux modes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. De plus, les professeurs de la formation générale étaient appelés à se concerter, d'abord entre eux, puis avec les enseignants de la formation spécifique, en vue de déterminer, par exemple, les aspects de la formation qui devraient être pris en compte dans l'élaboration des épreuves synthèses.

Un tel bouleversement requérait des collèges qu'ils développent des stratégies pour assurer la gestion du changement. Or, les compressions budgétaires auxquelles a été soumis le réseau collégial, au même titre que les autres organismes gouvernementaux, n'ont pas favorisé l'implantation de la réforme; ces contraintes ont eu pour effet, entre autres, de réduire le personnel professionnel et de direction des collèges.

Dans ce contexte, les collèges ont en général accompli leur mandat avec professionnalisme. Mais, le degré d'implantation varie d'un collège à l'autre, comme la nature des améliorations à apporter aux différents aspects de la mise en œuvre de la formation générale. L'exercice d'un leadership pédagogique reconnu a le plus souvent été déterminant à ce chapitre. Un leadership fort et accepté est en effet une condition nécessaire lorsqu'il faut créer un climat organisationnel dynamique à même de favoriser une compréhension commune des objectifs à poursuivre. Un tel leadership assure également un partage des responsabilités qui concourt à l'atteinte de ces objectifs. À maintes reprises, la Commission a rappelé aux collèges l'importance de disposer d'un mode d'organisation et de gestion qui favorise l'atteinte de leurs objectifs.

L'exercice d'un leadership pédagogique entièrement assumé ne peut cependant suffire à lui seul à aplanir toutes les difficultés liées à l'implantation d'une réforme d'une telle ampleur. Le consentement et l'adhésion de toutes les parties sont essentiels pour y parvenir. Or, force est de constater que les boycotts syndicaux ont eu un impact déterminant sur le climat organisationnel et sur la vie pédagogique des collèges. Dans certains collèges, l'élan qu'avaient réussi à insuffler la direction et les enseignants pour susciter et soutenir l'enthousiasme nécessaire à l'implantation des changements a été brisé, annulant les efforts de concertation consentis par les enseignants eux-mêmes. À titre d'exemple, l'élaboration des épreuves synthèses a souvent été laissée en plan malgré des expérimentations prometteuses.

Près d'un collège sur deux a aussi dû composer avec la résistance, voire l'opposition dans certains cas, de départements refusant certains aspects du renouveau. Ces difficultés ont le plus souvent émané des départements de français et de philosophie. Les collèges ont également dû faire face à une autre difficulté, plus généralisée, soit celle de susciter l'adhésion et la concertation de tous et chacun afin de favoriser l'implantation de l'approche programme.

Compte tenu des délais dont ils disposaient, et des efforts d'animation somme toute réduits de la part du ministère de l'Éducation pour mettre en œuvre une telle réforme, il ne faut pas s'étonner qu'il y ait eu de la résistance. Cependant, malgré des conditions souvent difficiles avec lesquelles ils devaient composer, les collèges ont dans l'ensemble réussi à offrir aux enseignants un cadre qui supporte leurs efforts d'appropriation du renouveau. Certains aspects demandent toutefois à être améliorés.

### **La consolidation des liens entre les disciplines**

Réaffirmer et consolider l'importance de la formation générale dans les programmes d'études a exigé des collèges le renforcement, voire la mise en place de structures de gestion aptes à favoriser la concertation des professeurs pour permettre, par exemple, l'adaptation des cours de formation générale propre et l'élaboration des épreuves synthèses de programmes. À eux seuls, ces deux aspects exigeaient de situer l'apport disciplinaire non seulement dans l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles spécifiques à une discipline, mais dans une perspective davantage axée sur le programme de l'élève.

Les comités de programmes constituent le lieu privilégié pour favoriser la concertation requise entre les enseignants en vue de permettre une véritable implantation de l'approche programme. Certains collèges ont préféré recourir à d'autres approches, comme la mise sur pied de tables de concertation, de comités consultatifs ou de comités conseil, pour

renforcer et valoriser l'importance de la formation générale au sein des programmes d'études. La forme que prennent ces lieux d'échange importe peu; l'essentiel est de permettre l'établissement de liens plus systématiques entre, d'une part, les professeurs d'une même discipline, et d'autre part, les professeurs de l'ensemble des disciplines composant le programme d'un élève, incluant les disciplines de la formation générale. Une plus grande complémentarité des deux composantes de formation des programmes d'études en découlera et, conséquemment, une plus grande cohérence se dégagera de la formation de l'élève. Ce dernier sera plus à même de reconnaître et d'apprécier l'apport des acquis de la formation générale dans son développement présent et futur.

### **Le perfectionnement**

La plupart des collèges ont offert des activités de perfectionnement à leurs professeurs et facilité leur participation à ces activités, qui ont pris des formes diverses : journées pédagogiques sur des thèmes précis, ateliers, sessions de formation PERFORMA, conférences de toutes sortes, participation au programme Adaptation aux technologies et aux programmes d'études (ATPE), etc.

Les professeurs ont également investi dans leur propre perfectionnement. Les départements et les comités nationaux de chacune des disciplines ont souvent été des lieux privilégiés de formation et d'échange. Les professeurs de chacune des coordinations qui ont participé aux divers comités ministériels chargés de l'élaboration des nouveaux devis informaient, pour leur part, leurs collègues sur les contenus de formation redéfinis en fonction d'objectifs et de standards précisés. Les professeurs ont également pris part à de nombreux colloques organisés par leurs regroupements respectifs. L'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) a été très active à cet égard en organisant des colloques et des symposiums consacrés, en tout ou en partie, au renouveau de l'enseignement collégial, notamment aux changements survenus en formation générale.

Ces initiatives, autant celles relevant des collèges que des regroupements de professeurs, n'ont toutefois permis qu'une appropriation partielle du renouveau. L'incidence de la redéfinition des cours en objectifs et standards sur l'évaluation des apprentissages, la problématique liée à l'introduction d'un cours de formation générale propre, de même que celle concernant l'élaboration d'une épreuve synthèse, qui intègre les intentions éducatives de la formation générale, sont autant d'aspects qui n'ont pas été suffisamment pris en compte par des activités de perfectionnement. De plus, la participation à ces activités a maintes fois été délaissée au profit de perfectionnements disciplinaires. Le fait qu'une réforme d'une telle ampleur ait été imposée aux enseignants, sur la base de concepts souvent mal définis, voire flous, sans véritables échanges avec les principaux intéressés, explique en partie la réticence des enseignants à participer aux activités de perfectionnement et à s'approprier

certaines dimensions du renouveau. Les difficultés relevées par la Commission dans les rapports qu'elle a adressés à chacun des collèges témoignent abondamment des lacunes à cet égard. Une meilleure prise en compte du perfectionnement collectif des enseignants aurait permis d'aplanir nombre de difficultés qui ont retardé la mise en œuvre des aspects énumérés ci-dessus. Bien souvent, il est apparu que la nature des difficultés tenait à des appréhensions qui reposent sur une perception erronée des intentions ayant conduit aux changements apportés. Les collèges qui ont organisé des journées pédagogiques à l'intention de leurs professeurs, notamment sur les aspects qui ont causé problème, ont vu leurs efforts récompensés. Aussi, chaque fois que la situation l'a exigé, la Commission a recommandé aux collèges d'élaborer des plans de perfectionnement ciblant, en priorité, les dimensions pédagogiques de l'enseignement, en particulier les volets qui concernent l'évaluation des apprentissages, et de faciliter la participation de leurs enseignants à ces activités.

### **Les ressources matérielles, documentaires et didactiques**

L'ajout de cours de langue seconde a eu un impact sur l'allocation des ressources dont disposent les collèges. La plupart ont dû aménager des laboratoires de langues et le Ministère a alloué des sommes à cette fin. Sauf exception, les collèges ont tous un laboratoire de langues et plusieurs disposent également d'un laboratoire multimédia.

Les bibliothèques des collèges répondent par ailleurs généralement aux besoins des élèves. Ces derniers ont de plus en plus accès aux technologies de l'information, dont Internet et l'utilisation de cédéroms. Les principaux problèmes concernent l'insuffisance des ressources documentaires, en particulier des livres recommandés par les professeurs, et des ouvrages de référence, de même que le renouvellement de certaines collections, notamment en langue d'enseignement et littérature et en philosophie. Dans certains cas, l'accessibilité de la bibliothèque est limitée aux heures de cours. Pour pallier l'absence de bibliothèque, et parfois de gymnase, ainsi que l'insuffisance des ressources disponibles, une quinzaine de collèges ont conclu, ou étaient sur le point de conclure une entente avec d'autres établissements scolaires ou avec des municipalités. De telles initiatives sont à encourager.

Par ailleurs, les installations sportives mises à la disposition des professeurs et des élèves pour les cours d'éducation physique sont dans l'ensemble adéquates, voire remarquables dans certains cas. Seulement quelques collèges ont des difficultés à cet égard.

## Troisième partie

### L'impact sur le cheminement scolaire

La présente partie décrit le cheminement scolaire de la cohorte des *nouveaux inscrits*<sup>29</sup> au collégial de l'automne 1994 et met en lumière certaines tendances significatives. En examinant l'impact de la réussite des cours de formation générale sur le cheminement scolaire, la Commission voulait vérifier si les échecs en formation générale constituent un frein à la diplomation. Les collèges, dans le cadre de leur autoévaluation, ont analysé leurs résultats en regard de leur situation particulière. La Commission a mené pour sa part ses propres recherches sur le sujet et, sur la base des résultats obtenus, elle propose des solutions visant à augmenter la persévérance dans les études et à hausser le taux de diplomation.

Les collèges ont comparé leurs taux de réussite des cours de la formation générale avec ceux du réseau; ils ont également fourni des données sur le cheminement scolaire de leurs élèves de la cohorte des nouveaux inscrits de 1994. Ils ont identifié, entre autres choses, la proportion des finissants auxquels il manque exclusivement un ou des cours de la formation générale pour obtenir leur diplôme dans la durée prévue, et la proportion des finissants auxquels il manque au moins un cours de la formation générale et au moins un cours de la formation spécifique pour diplômer dans la durée prévue. Selon les résultats obtenus, il y a peu de finissants à qui il ne manque qu'un ou des cours de la formation générale pour obtenir leur diplôme, la plupart devant réussir des cours dans les deux volets de leur formation.

Ces résultats vont dans le même sens que les analyses du Conseil supérieur de l'éducation<sup>30</sup>, celles du Service régional d'admission du Montréal métropolitain<sup>31</sup> (SRAM) ou des analyses internes menées au ministère de l'Éducation, qui ont déjà démontré que les échecs aux cours de la formation générale ne représentent pas, à eux seuls, un facteur majeur de la faible diplomation observée au collégial, notamment dans les programmes techniques. Les échecs dans les cours de la formation générale contribuent cependant aux abandons hâtifs et à l'allongement des études collégiales de nombreux élèves.

---

29. On considère comme nouveaux inscrits (NI) au collégial les élèves qui en sont à leur première inscription au collégial.

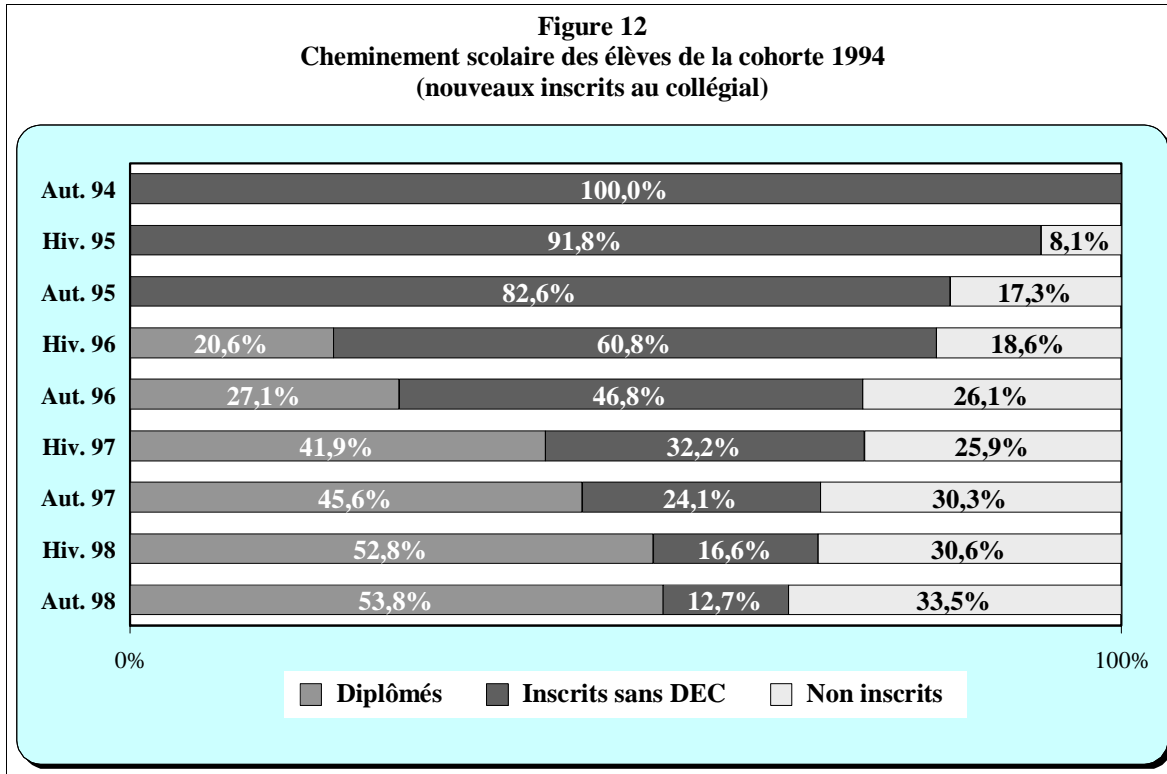
30. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, juin 1997, 88 p.

31. Voir les études réalisées par le SRAM et celles auxquelles il a été associé. Par exemple, R. Terrill et R. Ducharme : *Passage secondaire-collégial, caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, 380 p.; R. Terrill, *Étude comparative des taux de réussite aux secteurs préuniversitaire et technique dans les cours de la formation générale et de leur lien avec les taux de diplomation*, Montréal, SRAM, avril 1997.

En tenant compte de l'ensemble des données disponibles, c'est-à-dire de l'analyse des rapports d'autoévaluation, des observations recueillies lors des visites, d'études produites sur le sujet et d'analyses qu'elle a faites, la Commission a formulé des recommandations visant à augmenter les taux de réussite de certains de ces cours.

## Le cheminement scolaire des nouveaux inscrits de la cohorte 1994

La cohorte 1994 des nouveaux inscrits au collégial comprend 56 016 élèves, répartis de la façon suivante : 62,9 % au secteur préuniversitaire, 29,6 % au technique et 7,4 % à la session d'accueil et d'intégration. La figure 12 illustre le cheminement scolaire de ces élèves de l'automne 1994 à l'automne 1998<sup>32</sup>.



Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

Note : Par *non inscrits*, il faut entendre les élèves de la cohorte qui ne sont plus inscrits à un trimestre, mais qui peuvent revenir aux études ultérieurement.

Après un an, soit à l'automne 1995, 17,3 % des élèves avaient déjà interrompu leurs études<sup>33</sup> tandis qu'une proportion semblable avait changé de programme. Ceux qui ont abandonné leurs études ont pour la plupart eu des échecs multiples, tant dans les cours de formation générale que dans ceux de formation spécifique.

Au terme de la période d'observation, soit l'automne 1998, 53,8 % des élèves de cette cohorte avaient obtenu leur diplôme d'études collégiales, 12,7 % étaient encore aux études

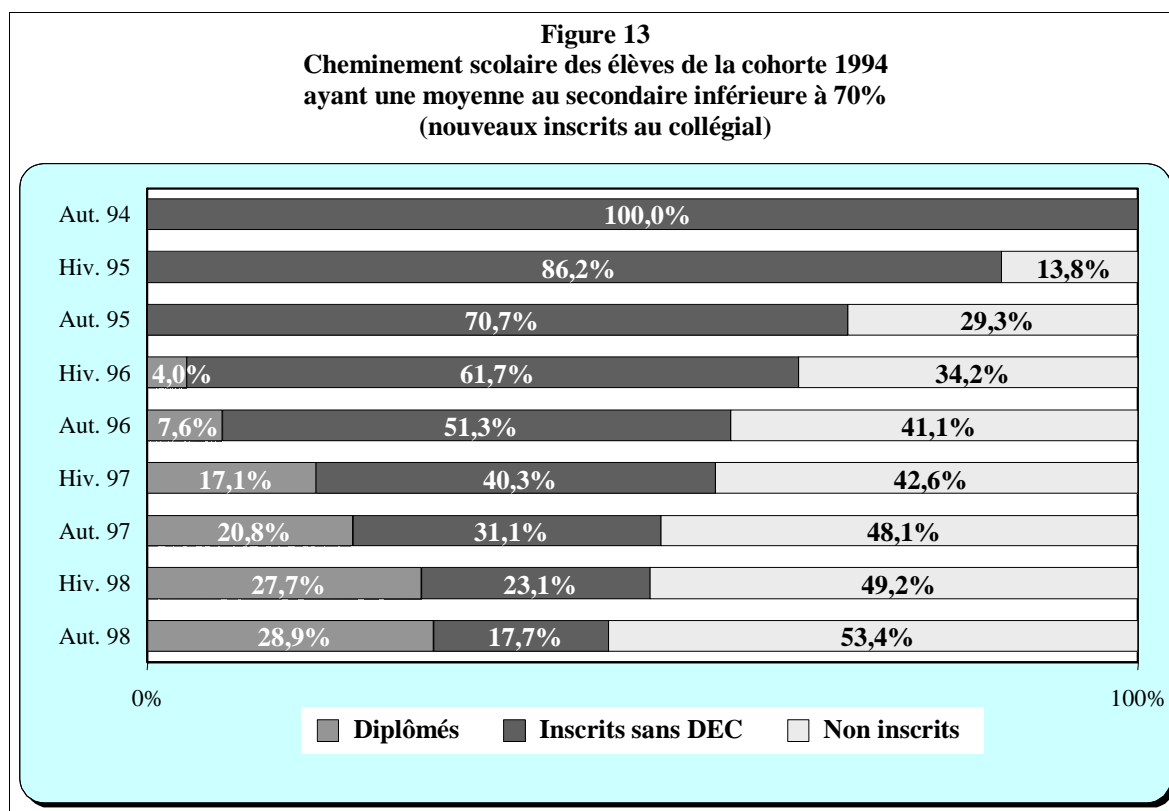
32. Pour des raisons d'arrondissement, le total peut ne pas atteindre 100 dans les figures présentées dans cette partie.

33. Cette proportion est de 14,8 % chez ceux qui ont entrepris leurs études au secteur préuniversitaire, de 18,5 % au secteur technique et de 33,4 % à la session d'accueil et d'intégration.

et 33,5 % n'étaient plus inscrits au collégial. Chez les élèves encore aux études, une forte proportion n'avait pas encore réussi tous leurs cours de formation générale. Le taux de diplomation total, après quatre ans et demi, des élèves qui ont entrepris leurs études collégiales au secteur préuniversitaire est de 61,8 %, de 44,1 % au secteur technique et de 24,2 % à la session d'accueil et intégration.

Si l'on additionne au nombre de diplômés de la cohorte de 1994 les élèves qui sont encore aux études après quatre ans et demi, l'espérance de diplomation pour cette cohorte est de l'ordre de 67 %, ce qui laisse présager un taux de diplomation d'ensemble qui devrait se situer entre 60 % et 65 % puisque les élèves encore inscrits à l'hiver 1998 n'obtiendront pas tous leur diplôme.

La figure 12 illustre l'importance de la première année dans le cheminement scolaire des élèves puisque c'est au cours des deux premières sessions que se produisent plus de la

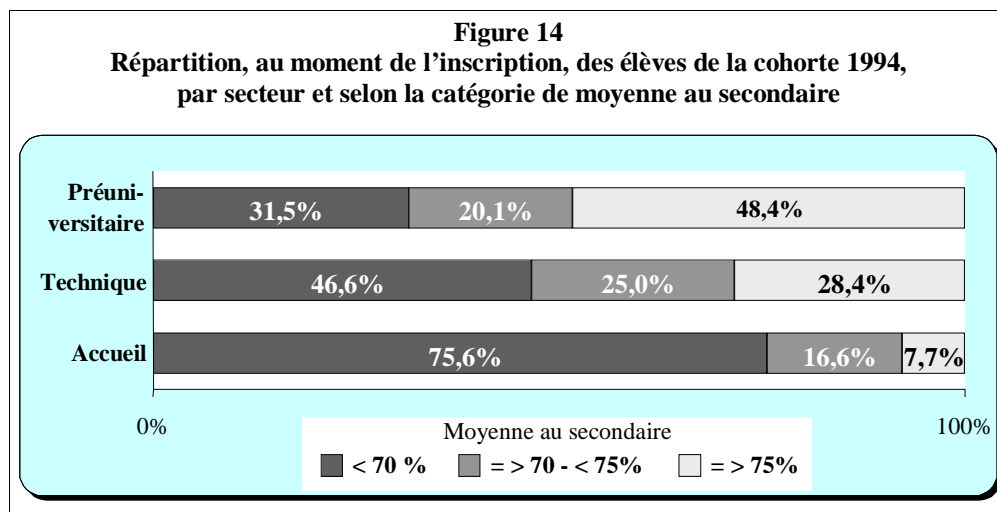


**Source :** Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

**Note :** Par *non inscrits*, il faut entendre les élèves de la cohorte qui ne sont plus inscrits à un trimestre, mais qui peuvent revenir aux études ultérieurement.

moitié des abandons. La figure 13 montre à quel point la première année est déterminante pour les étudiants qui entreprennent des études collégiales avec une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 %.

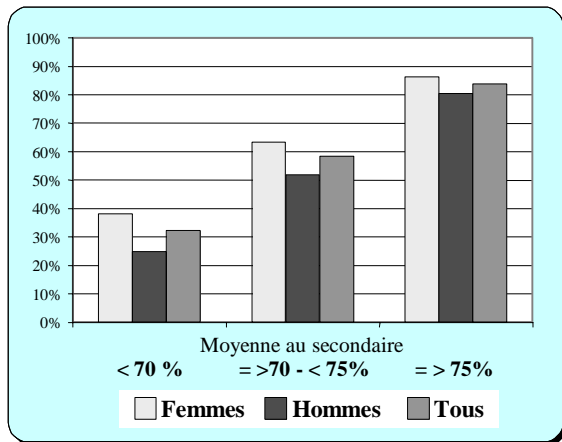
La figure 14 illustre la répartition, selon leur catégorie de moyenne au secondaire et le secteur de formation, des élèves à leur entrée au collégial. Ainsi, parmi tous les élèves inscrits à l'automne 1994 dans un programme préuniversitaire, 31,5 % avaient une moyenne au secondaire inférieure à 70 %. Au secteur technique, c'est 46,6 % des élèves qui sont dans cette situation, et 75,6 % à la session d'accueil.



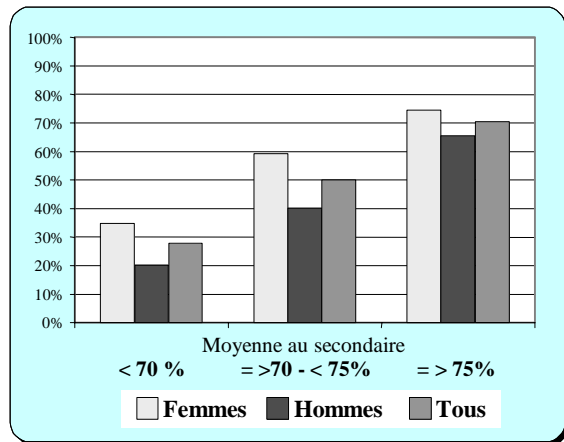
Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

Les figures 15 et 16 rendent compte du taux de diplomation des élèves des secteurs préuniversitaire et technique selon la catégorie de moyenne au secondaire et le sexe. Les élèves de sexe féminin obtiennent un meilleur taux de diplomation que ceux de sexe masculin. Les écarts de diplomation entre les élèves de sexe féminin et masculin, avec une moyenne au secondaire équivalente, sont par ailleurs plus grands au secteur technique. Il s'agit là d'une tendance lourde qui affecte aussi les taux de réussite aux cours de la formation générale.

**Figure 15**  
**Taux de diplomation, après 4 ½ ans,**  
**des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits**  
**au secteur préuniversitaire, selon la catégorie de**  
**moyenne au secondaire et le sexe**



**Figure 16**  
**Taux de diplomation, après 4 ½ ans,**  
**des élèves de la cohorte 1994 initialement inscrits**  
**au secteur technique, selon la catégorie de**  
**moyenne au secondaire et le sexe**



Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

## Quelques tendances significatives

L'examen des données sur la réussite des cours et le cheminement scolaire des élèves a permis de relever quelques tendances significatives qui appellent des actions de la part des acteurs de l'enseignement collégial.

### L'importance de la réussite du premier cours

En ce qui concerne les élèves qui arrivent du secondaire, la réussite du premier cours de langue et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et celle du premier cours de philosophie ou *Humanities* se révèle un bon indicateur de la poursuite du cheminement scolaire et de l'obtention du diplôme d'études collégiales. Cependant, parmi tous les cours de la formation générale, ce sont ceux qui présentent généralement les taux de réussite les plus faibles.

Les nouveaux inscrits de la cohorte 1994 ont été répartis en huit groupes, selon leur appartenance à un programme technique ou préuniversitaire, et classés en fonction de leur réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et de celle du premier cours de philosophie ou *Humanities*<sup>34</sup>.

Les élèves qui ont suivi les deux cours de ces disciplines au premier trimestre de leurs études collégiales ont été répartis en quatre groupes :

Groupe A : Ceux qui ont réussi les deux cours.

Groupe B : Ceux qui ont réussi le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et échoué le cours de philosophie ou *Humanities*.

Groupe C : Ceux qui ont réussi le cours de philosophie ou *Humanities* et échoué le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*.

Groupe D : Ceux qui ont échoué les deux cours.

---

34. Il importe de souligner qu'en l'absence d'une séquence imposée pour les cours de *Humanities*, le premier cours suivi pouvait être le 345-103-04 ou le 345-102-03.

Quatre autres groupes d'élèves ont été formés selon qu'ils ont suivi l'un de ces deux cours et reporté l'autre à un trimestre ultérieur<sup>35</sup> :

Groupe E : Ceux qui ont réussi le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et reporté le cours de philosophie ou *Humanities*.

Groupe F : Ceux qui ont réussi le cours de philosophie ou *Humanities* et reporté le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*.

Groupe G : Ceux qui ont échoué le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et reporté le cours de philosophie ou *Humanities*.

Groupe H : Ceux qui ont échoué le cours de philosophie ou *Humanities* et reporté le cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*.

La Commission a examiné le taux de diplomation de ces élèves.

### ***Les élèves qui ont suivi les deux cours au premier trimestre***

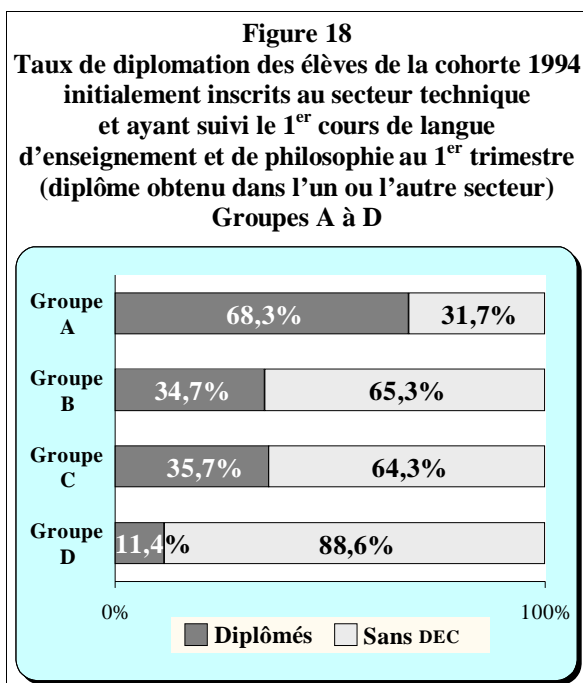
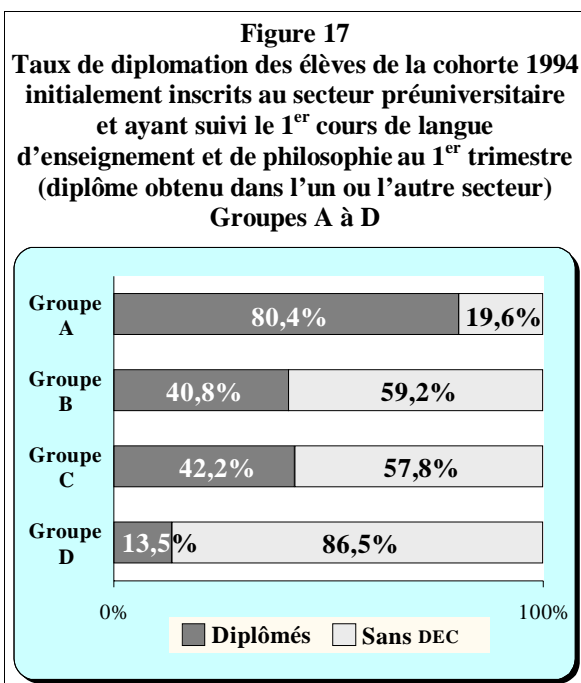
Une majorité d'élèves suivent le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et celui de philosophie ou *Humanities* dès leur entrée au collégial. La proportion des élèves dans cette situation est légèrement plus forte au secteur préuniversitaire (environ 75 %) qu'au secteur technique (environ 65 %).

Après quatre ans et demi, 80,4 % des élèves du secteur préuniversitaire (figure 17) qui ont réussi les deux cours au premier trimestre ont obtenu leur diplôme d'études collégiales. Les élèves qui ont échoué l'un ou l'autre cours voient leur possibilité de diplômer diminuer à 40,8 %. La situation est dramatique pour ceux qui ont échoué les deux cours puisque moins de 13,5 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme. En somme, en comparaison avec la situation des élèves qui ont réussi les deux cours, la probabilité d'obtenir le diplôme diminue de moitié lorsqu'il y a un échec dans l'un ou l'autre de ces cours; cette probabilité est six fois plus petite avec deux échecs.

---

35. Certains élèves de la cohorte 1994 (moins de 5 %) ne font pas partie de ces huit groupes : ceux qui n'ont suivi aucun de ces deux cours au premier trimestre et ceux qui ont une mention autre que réussite ou échec à l'un des deux cours (substitution, équivalence, etc.).

Au secteur technique (figure 18), la situation après quatre ans et demi est comparable à celle du secteur préuniversitaire. En effet, les élèves qui ont réussi les deux cours au premier trimestre ont été largement plus nombreux à obtenir leur diplôme après quatre ans et demi. Les élèves qui ont échoué l'un ou l'autre des deux cours voient aussi leur probabilité d'obtenir leur DEC réduite de moitié après quatre ans et demi, comparativement à ceux qui ont réussi ces cours. Dans le cas de ceux qui ont échoué les deux cours, la probabilité est six fois inférieure après la même période puisque seulement 11,4 % obtiennent un DEC.



Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

Note : Il s'agit des cours : langue d'enseignement et littérature (601-101-04) ou *Language of Instruction and Literature* (603-101-04), philosophie (340-103-04) ou *Humanities* (345-103-04 ou 345-102-03).

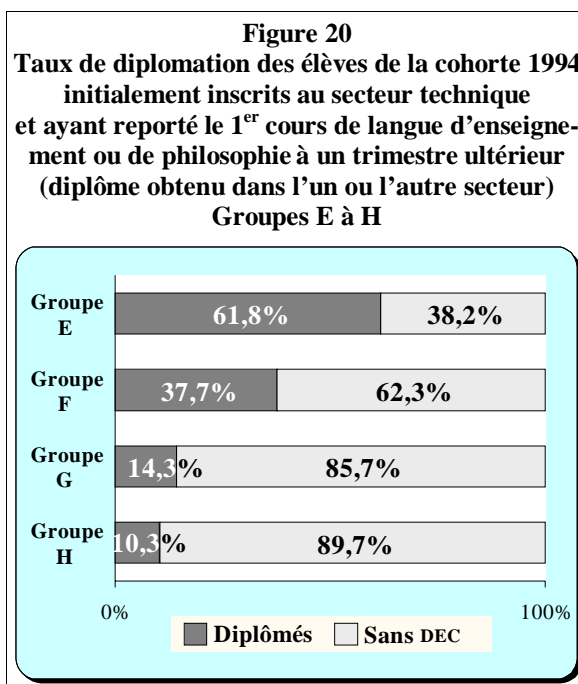
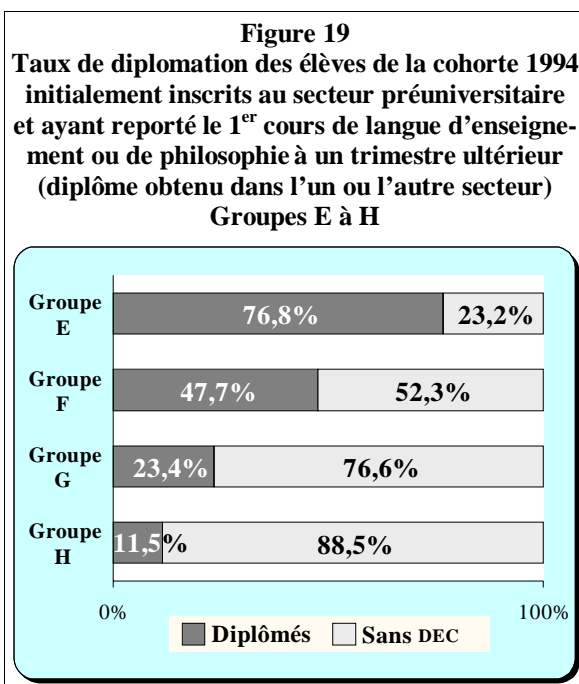
### ***Les élèves qui n'ont pas suivi l'un ou l'autre cours dès le premier trimestre***

Environ 25 % des élèves de la cohorte 1994 qui sont inscrits au secteur préuniversitaire n'ont pas suivi l'un ou l'autre cours (ou les deux) au premier trimestre. Le pourcentage des élèves du secteur technique qui sont dans cette situation atteint environ 35 %.

Au secteur préuniversitaire (figure 19), 76,8 % des élèves qui ont réussi le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* au premier trimestre, et suivi plus tard le premier cours de philosophie ou *Humanities*, ont diplômé. Cette proportion est un peu plus faible (de 4 points) que celle des élèves qui ont réussi leurs deux cours au premier trimestre. Ceux qui ont débuté par le premier cours de philosophie ou *Humanities* et reporté à plus tard le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*, n'obtiennent leur

diplôme que dans une proportion de 47,7 %, soit 29 points de moins que les élèves qui débutent par le premier cours de langue d’enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature*.

Au secteur technique (figure 20), le même phénomène peut être observé; la différence entre les deux est cependant moindre, soit 24 points.



Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

Note : Il s’agit des cours : langue d’enseignement et littérature (601-101-04) ou *Language of Instruction and Literature* (603-101-04), philosophie (340-103-04) ou *Humanities* (345-103-04 ou 345-102-03).

Le comportement de ces élèves révèle donc que la réussite du premier cours de langue d’enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* est plus déterminante dans la réussite des études collégiales que celle du premier cours de philosophie ou *Humanities*. Ceux qui réussissent le premier cours de langue d’enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* au premier trimestre, sans suivre celui de philosophie ou *Humanities*, ont plus de chance d’obtenir leur diplôme que ceux qui ont fait l’inverse.

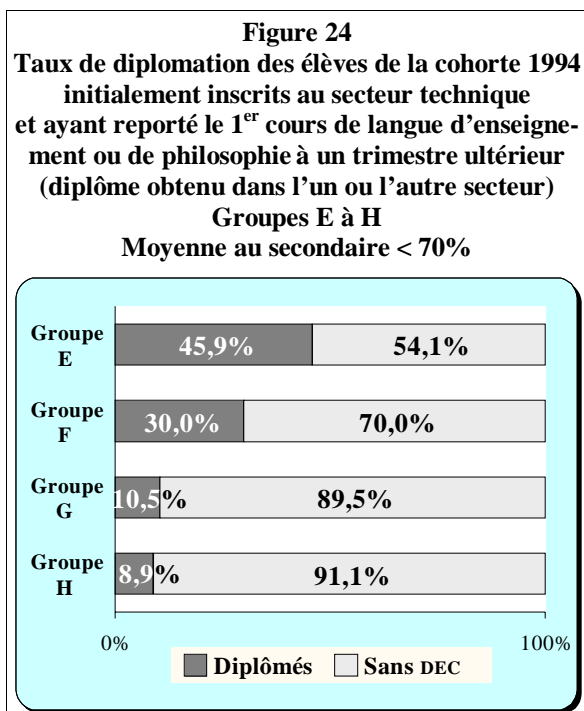
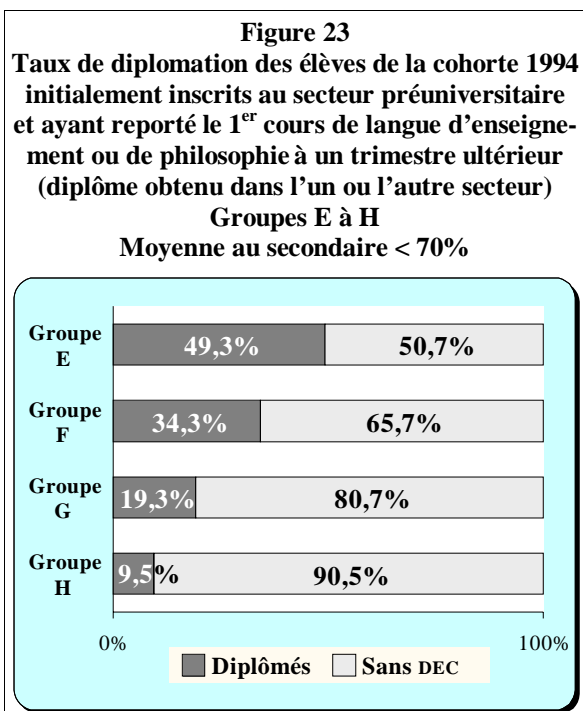
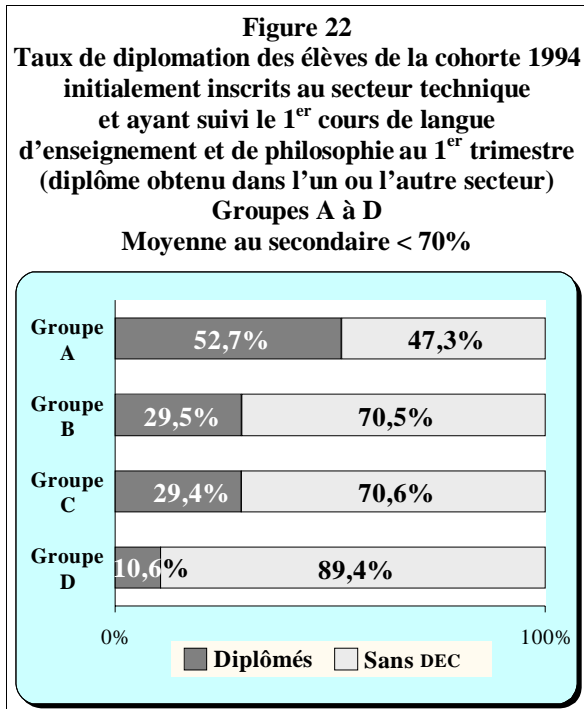
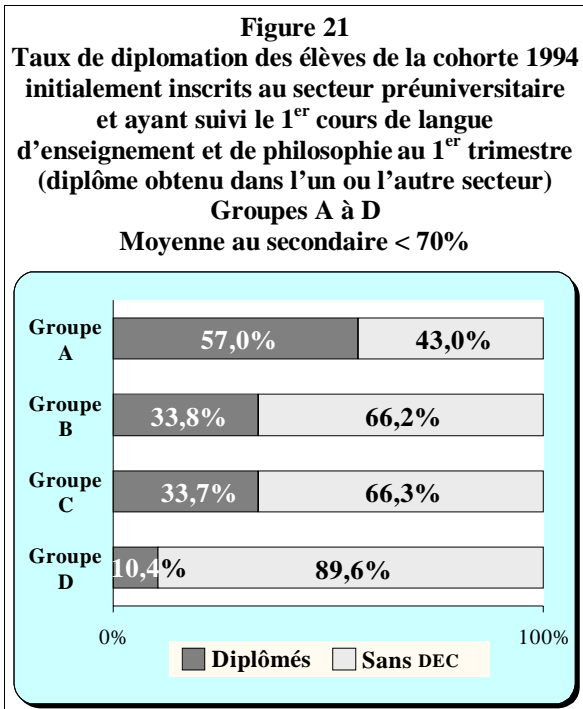
Ces données confirment l’importance de la réussite, dès la première inscription, du premier cours de langue d’enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et du premier cours de philosophie ou *Humanities* sur la diplomation des élèves du collégial. Elles indiquent aussi que la valeur prédictive de la réussite du premier cours de langue d’enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* est supérieure à celle de philosophie ou *Humanities* lorsque l’un des deux cours est reporté.

Ces tendances se vérifient également avec les élèves dont la moyenne au secondaire est inférieure à 70 % (figures 21 à 24). Ces élèves sont ceux qui présentent les risques d'échec les plus élevés dans l'ensemble des cours, en particulier dans les cours des disciplines précédentes<sup>36</sup>. Ce sont également ceux qui risquent le plus d'abandonner leurs études avant le début de la deuxième année. Étant donné l'importance de ces cours et leur niveau de difficulté, il paraît souhaitable que les élèves faibles n'en suivent qu'un au premier trimestre de leur entrée au collégial. L'analyse du cheminement des élèves de la cohorte 1994 amène la Commission à croire qu'il faut inciter ces élèves à suivre et à réussir le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* avant d'aborder le premier cours de philosophie ou *Humanities*. Les compétences acquises dans le premier cours de langue d'enseignement et littérature devraient aider par la suite ces élèves à réussir plus facilement le premier cours de philosophie ou *Humanities*. Cette mesure, en synergie avec d'autres visant à augmenter la réussite de ces cours, devrait contribuer à hausser le taux de diplomation de ces élèves.

Les collèges qui ont déjà adopté une mesure semblable pour les élèves du secteur technique ont constaté une augmentation des taux de réussite de ces élèves. Ces derniers, ayant suivi un cours de plus en formation spécifique au premier trimestre, voient plus rapidement confirmée leur orientation professionnelle, ce qui contribue à les motiver davantage à poursuivre leurs études collégiales. La Commission, pour sa part, a identifié la même tendance au terme de l'analyse du cheminement scolaire des élèves des secteurs préuniversitaire et technique qu'elle a effectuée.

---

36. Toutes catégories confondues, le taux de réussite au premier trimestre du premier cours de langue d'enseignement et littérature ou « *Language of Instruction and Literature* » est de 76 % pour l'ensemble des élèves et de 51 % pour les élèves dont la moyenne au secondaire était inférieure à 70 %. En philosophie ou « *Humanities*, ces taux sont 78 % et 58 %.



Source : Données provenant de CHESCO (MEQ), automne 1994 - automne 1998, et traitées par la CEEC.

Note : Il s'agit des cours : langue d'enseignement et littérature (601-101-04) ou *Language of Instruction and Literature* (603-101-04), philosophie (340-103-04) ou *Humanities* (345-103-04 ou 345-102-03).

Pour toutes ces raisons, la Commission recommande aux collèges de :

*Considérer, parmi les mesures disponibles visant à augmenter la persévérance et la diplomation des élèves dont la moyenne au secondaire est faible, le report du premier cours de philosophie ou Humanities après avoir suivi le premier cours de langue d'enseignement et littérature ou Language of Instruction and Literature.*

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation de cette mesure, cette dernière pourrait également être étendue à d'autres clientèles qui éprouvent des difficultés, et ainsi contribuer à hausser le taux de réussite de ces cours et le taux de diplomation.

### **L'impact de la réussite des cours de formation générale sur l'obtention du diplôme dans la durée prévue**

Une majorité d'élèves (près de 90 %) encore inscrits au collégial sans avoir obtenu leur diplôme au trimestre prévu n'ont pas réussi tous leurs cours de formation générale. En effet, parmi ces élèves (cohorte de 1994, secteur préuniversitaire), environ 73 % n'avaient pas terminé tous leurs cours de langue d'enseignement et littérature, 58 % n'avaient pas terminé leurs cours de philosophie, 54 % leurs cours de langue seconde et près de 30 % ceux d'éducation physique. Au secteur technique, ce sont 65 % qui n'avaient pas terminé tous leurs cours de langue d'enseignement et littérature, 48 % leurs cours de philosophie, 74 % leurs cours de langue seconde et 27 % leurs cours d'éducation physique.

Diverses raisons expliquent cette situation. Par exemple, les élèves qui entreprennent leurs études collégiales à la session d'accueil et d'intégration peuvent difficilement avoir réussi tous ces cours après deux ou trois ans. Par ailleurs, plusieurs élèves choisissent d'étaler la durée de leurs études pour des raisons diverses, familiales ou financières par exemple. De nombreux élèves sont toutefois dans cette situation parce qu'ils ont cumulé des échecs dans les cours de formation générale. Ces échecs contribuent à retarder le moment d'obtention du diplôme. Certaines recommandations contenues dans ce rapport visent précisément à augmenter les taux de réussite au premier cours des disciplines qui présentent les taux d'échec les plus élevés, soit langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* et philosophie ou *Humanities*.

D'autres avenues sont également de nature à inciter les élèves à réussir plus rapidement tous leurs cours de formation générale. À titre d'exemple, certains collèges autorisent les élèves à s'inscrire au stage terminal, ou au projet d'intégration, uniquement lorsqu'ils ont réussi, ou sont en voie de réussir, tous leurs cours de formation générale. Cette condition ne laisse place à aucune ambiguïté quant à la reconnaissance de l'importance que revêt la formation générale dans le cadre d'un programme. Les collèges doivent cependant offrir à

leurs élèves les conditions requises, notamment sur le plan de l'organisation scolaire, pour qu'ils puissent répondre à cette exigence dans les délais requis. En conséquence, la Commission recommande aux collèges de :

*Inclure dans les conditions d'accès au stage terminal, ou au projet d'intégration, du programme d'études le fait d'avoir réussi, ou d'être en voie de réussir, tous les cours de la formation générale.*

### **L'efficacité des mesures d'aide**

La plupart des collèges ont mis sur pied des centres d'aide à l'intention des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans certaines matières. Ces centres, le plus souvent spécifiques à une discipline, français ou philosophie par exemple, sont généralement animés par des professeurs et par des élèves qui acceptent de jouer un rôle de tuteur auprès d'autres élèves qui ont des difficultés. Ils sont généralement bien implantés dans les collèges et plusieurs d'entre eux ont adopté des mesures pour en augmenter le taux de fréquentation, comme celle de recommander expressément à certains élèves de s'y inscrire. D'autres collèges effectuent un suivi des élèves qui fréquentent un centre d'aide afin de mieux connaître la progression de leurs apprentissages.

Les formes que prennent les différentes mesures développées par les collèges varient d'un établissement à l'autre, mais toutes concourent à soutenir les élèves dans la réussite de leurs études. Certains collèges identifient les élèves à risques dès leur arrivée au collégial et proposent un encadrement individualisé selon les besoins de chacun. En anglais, langue, seconde, par exemple, des collèges utilisent le test de classement afin d'identifier les élèves les plus faibles en vue de leur offrir différentes formules d'aide (tutorat, ateliers, groupes de conversation, etc.) qui s'inscrivent en complémentarité avec leurs cours d'anglais. Pour leur part, certains collèges anglophones ont développé un programme d'accueil d'une semaine, au cours de laquelle des activités pédagogiques et sociales facilitent l'insertion des élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Cette mesure vise à améliorer la maîtrise de la langue anglaise de ces élèves avant qu'ils ne commencent leurs cours *Language of Instruction and Literature*.

Devant les difficultés de plusieurs élèves à réussir le premier cours de philosophie, des collèges ont mis sur pied des mesures d'aide et d'encadrement spécifiques à cette discipline. Ces mesures ont pris des formes diverses selon les collèges : centres d'aide en philosophie, suivi des élèves en difficulté, cercle de philosophie, site Internet. Les professeurs ont fait preuve d'originalité afin de développer des mesures susceptibles d'accroître les habiletés de lecture et de compréhension de textes philosophiques. Comme pour les autres disciplines, un test de dépistage au début du cours permet d'identifier les

élèves à risques, qui sont par la suite suivis. Les élèves qui fréquentent de tels centres d'aide se voient parfois accorder un droit de reprise à l'examen.

Les sondages d'opinion réalisés par les collèges montrent que la presque totalité des élèves connaissent l'existence des différents centres d'aide, en français, en anglais ou en philosophie. Par contre, le pourcentage des élèves fréquentant ces centres est faible. À titre d'exemple, moins de 20 % des élèves ont utilisé les services d'aide en français. Ce taux de fréquentation est insuffisant, d'autant plus que le premier cours de langue d'enseignement et littérature représente une difficulté importante pour de nombreux élèves qui arrivent du secondaire, en particulier ceux de sexe masculin dont la moyenne au secondaire est inférieure à 70 %.

Des études réalisées par quelques collèges ont montré l'impact positif de mesures d'aide sur la réussite des élèves. Les collèges devraient être encore plus nombreux à développer de tels moyens et à inciter les élèves qui en ont besoin à y recourir. Pour être pleinement efficaces, ces mesures doivent toutefois être précédées d'un dépistage adéquat des élèves en difficulté. Un suivi de la progression des apprentissages de ces élèves doit également être effectué. Aussi, la Commission recommande aux collèges de :

*Développer davantage les différentes mesures d'aide à l'intention des élèves en difficulté, de coordonner ces différentes mesures afin d'assurer un suivi adéquat des élèves et, enfin, de faire de la participation à ces mesures une condition de poursuite des études pour les élèves à risques.*

## Conclusion

Au terme de l'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale, la Commission peut affirmer que les étudiants reçoivent une formation de qualité dans la plupart des établissements collégiaux. Des quatre-vingt-sept rapports qu'elle a analysés, la Commission a conclu que la formation offerte était de qualité dans soixante cas, présentait des forces et des faiblesses dans vingt-deux cas et, enfin, était problématique dans cinq cas. De plus, les cibles visées par le renouveau, en particulier celles qui concernent la formation générale, sont en bonne voie d'être atteintes.

Les progrès les plus importants ont été accomplis au chapitre de la cohérence de la formation : resserrement et enrichissement des contenus, détermination d'objectifs et de standards pour chacun des cours, planification de la progression des apprentissages dans chacune des disciplines. Ces éléments étaient prévus dans les devis ministériels et ils ont été respectés, particulièrement en formation générale commune. Sur le plan pédagogique, les professeurs ont modifié leur enseignement de manière à augmenter les exercices pratiques en classe et à assurer une meilleure participation des élèves.

Par ailleurs, les principales améliorations requises pour compléter la mise en œuvre de la formation générale, telle qu'elle a été redéfinie lors du renouveau, concernent les pratiques d'évaluation et le rapprochement souhaité entre les deux volets de formation. Ainsi, l'atteinte d'objectifs terminaux, selon des standards convenus, exigeait de développer un nouveau schéma où l'évaluation finale doit permettre d'attester l'atteinte globale des objectifs poursuivis. La Commission a relevé de nombreux problèmes à cet égard et elle a fait des recommandations concernant l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages afin que ces dernières soient respectées, voire revues.

Les collèges devront également continuer leurs efforts pour accentuer la concertation entre la formation générale et la formation spécifique des programmes d'études. Deux mesures inscrites au *Règlement sur le régime des études collégiales* visent à favoriser le rapprochement souhaité à cet égard : la composante de formation générale propre au programme et l'épreuve synthèse. Au moment de l'évaluation, ce sont sous ces aspects du renouveau que la Commission a relevé le plus de difficultés. Les deux composantes des programmes d'études se présentent encore trop souvent comme des voies parallèles. L'implantation de ces mesures requiert la concertation de tous les départements concernés par la mise en œuvre d'un programme. Ce changement majeur, non seulement dans la pratique, mais aussi dans les cultures organisationnelles, nécessite un temps plus long d'appropriation et d'expérimentation. Après six ans, le moment est toutefois venu de faire en sorte que les programmes deviennent véritablement des ensembles intégrés et cohérents.

La Commission s'est également intéressée à la réussite des cours de formation générale et à son impact sur la diplomation des élèves. Elle formule au Ministre et aux collègues certaines recommandations à ce sujet. L'évaluation a en effet révélé que des ajustements aux devis ministériels et à l'environnement pédagogique pourraient améliorer la réussite des premiers cours de langue d'enseignement et littérature et de philosophie, et accroître le taux potentiel de diplomation d'une cohorte.

L'évaluation de la formation générale aura donc permis d'en mettre l'importance en évidence et, dans certains cas, d'en rappeler la contribution à la formation des élèves au sein des différents programmes d'études. Elle aura également fait ressortir le besoin accru de concertation, ce que les différentes instances récemment créées pour consolider la formation générale viennent concrétiser.

## Résumés des conclusions des rapports d'évaluation

La Commission présente ici un résumé des conclusions des rapports d'évaluation concernant la mise en œuvre de la formation générale<sup>37</sup>. Chaque résumé rappelle le jugement porté par la Commission, les principales forces au regard de la mise en œuvre des principaux changements entraînés par le renouveau (formation générale propre, épreuve synthèse, approche programme, concertation entre les départements, etc.), ainsi que les aspects qui doivent être améliorés.

### **Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue** (Problématique)

À *améliorer* : la formation générale propre en langue d'enseignement et littérature et en philosophie; la pertinence des travaux et l'équivalence de la charge de travail pour un même cours donné par plus d'un professeur; la conformité des plans de cours à la PIEA et aux devis ministériels; les instruments d'évaluation; la place de la formation générale dans les épreuves synthèses de programmes; les mécanismes de gestion et la mise en œuvre des processus pédagogiques.

### **Collège Ahuntsic** (Qualité)

À *souligner* : l'offre des cours complémentaires encadrée par des orientations pertinentes; l'élaboration de documents pédagogiques liés aux exigences du renouveau; l'organisation d'un stand de la formation générale à l'occasion d'une journée « Portes ouvertes ».

À *améliorer* : l'adoption d'une définition de la formation générale propre faisant consensus auprès des départements concernés; les regroupements de programmes pour faciliter l'adaptation des cours de formation générale propre; l'utilisation d'instruments d'évaluation permettant d'attester l'atteinte des objectifs et standards, particulièrement en langue d'enseignement et littérature et en philosophie.

### **Collège d'Alma** (Qualité)

À *souligner* : les modalités d'adaptation de la formation générale propre au programme d'études.

### **Collège André-Grasset** (Qualité)

À *souligner* : les liens entre le projet éducatif et le choix des cours de formation générale propre et complémentaire; la participation des professeurs de la formation générale à la conception et à la mise en œuvre des épreuves synthèses de programmes.

### **Cégep André-Laurendeau** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : la mise en œuvre de la formation générale; le respect des devis et l'évaluation des apprentissages en éducation physique; la prise en compte, dans les épreuves synthèses, des intentions éducatives de la formation générale; la gestion pédagogique; la concertation dans la perspective d'une approche programme et d'une vision partagée de la formation générale.

---

37. Les rapports d'évaluation de chacun des collèges sont des documents publics. Ils peuvent être consultés sur le site Internet de la Commission à l'adresse suivante : <http://www.ceec.gouv.qc.ca>

**Cégep de Baie-Comeau (Qualité)**

À *souligner* : les efforts réalisés par les enseignants pour ajuster leur enseignement aux changements introduits par le renouveau en formation générale.

À *améliorer* : le processus d’approbation des plans de cours et l’application de la PIEA, plus particulièrement au chapitre de l’information contenue dans les plans de cours.

**Collège Bart (Forces et faiblesses)**

À *améliorer* : le respect des intentions éducatives de la formation générale; l’application de la PIEA et les mécanismes d’analyse des plans de cours et des modes et instruments d’évaluation.

**Cégep Beauce-Appalaches (Problématique)**

À *améliorer* : les orientations en matière de formation générale; la formation générale propre en philosophie; l’application de la PIEA; l’intégration des intentions éducatives de la formation générale dans les épreuves synthèses de programmes; la gestion pédagogique.

**Collège de Bois-de-Boulogne (Qualité)**

À *souligner* : l’élaboration de plans-cadres dans chacune des disciplines ainsi que pour l’épreuve synthèse.

À *améliorer* : l’approbation des plans de cours et l’évaluation des apprentissages, notamment en philosophie; l’application de la PIEA.

**Centennial College (Qualité)**

À *souligner* : l’épreuve synthèse développée dans le programme Sciences humaines.

À *améliorer* : l’examen des plans de cours, notamment afin d’assurer la prise en compte de tous les objectifs et l’équité des pratiques d’évaluation.

**Champlain-Lennoxville (Qualité)**

À *souligner* : l’appropriation par les enseignants des enjeux du renouveau; la concertation et les efforts afin de partager une vision commune de la formation générale.

À *améliorer* : les modes et instruments d’évaluation des apprentissages en éducation physique; l’analyse du cheminement scolaire des élèves; la réussite des cours, particulièrement pour les élèves de la première année.

**Champlain -St-Lambert (Qualité)**

À *améliorer* : le respect des standards établis dans les devis ministériels en français, langue seconde; les plans de cours et les instruments d’évaluation en éducation physique; l’intégration de la formation générale dans l’épreuve synthèse du programme Sciences de la nature.

**Champlain-St. Lawrence (Forces et faiblesses)**

À *souligner* : la formation en éducation physique; les mesures d’encadrement et de suivi des élèves.

À *améliorer* : la séquence des apprentissages dans la discipline *Humanities*; les cours de formation générale propre des disciplines *Humanities*, *Language of Instruction and Literature* et français, langue seconde; le contenu des plans de cours, l’équivalence des exigences lorsqu’un même cours est donné par plus d’un professeur; l’application de la PIEA; la clarification du rôle des instances responsables de la mise en œuvre de la formation générale et leur soutien.

**Cégep de Chicoutimi (Qualité)**

À *souligner* : les travaux préparatoires à l’élaboration des épreuves synthèses de programmes.

À *améliorer* : les pratiques d’analyse et d’approbation des plans de cours ainsi que les modes et instruments d’évaluation des apprentissages.

**Collège d'affaires Ellis (Qualité)**

À *souligner* : l'approche globale de la formation axée sur les objectifs du projet éducatif et sur les objectifs des programmes.

À *améliorer* : le mécanisme de préparation des plans de cours et leur vérification afin d'assurer le respect de la PIEA et des devis ministériels.

**Dawson College (Qualité)**

À *souligner* : les moyens mis en œuvre pour inciter les élèves à réussir la formation générale, la variété et la qualité du perfectionnement suivi par les professeurs; le leadership démontré par la Direction dans l'implantation du renouveau.

**Cégep de Drummondville (Qualité)**

À *souligner* : les services et les mesures d'aide à la réussite.

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages dans certains cours.

**Collège Édouard-Montpetit (Forces et faiblesses)**

À *souligner* : la création d'une table de concertation de la formation générale.

À *améliorer* : l'adaptation des cours de formation générale propre aux programmes d'études, particulièrement en langue d'enseignement et littérature et en philosophie; l'application de la PIEA.

**Collège François-Xavier-Garneau (Qualité)**

À *souligner* : les services et les mesures d'aide à la réussite.

À *améliorer* : les instruments d'évaluation, notamment en philosophie; l'équivalence et l'équité de l'évaluation ainsi que l'harmonisation de la charge de travail des élèves dans l'ensemble des cours.

**Cégep de la Gaspésie et des Îles (Qualité)**

– **Campus de Gaspé, Centre d'études collégiales des Îles-de-la-Madeleine, Centre spécialisé des pêches**

À *souligner* : le leadership pédagogique exercé lors de l'implantation du renouveau et l'appropriation du renouveau par les professeurs.

À *améliorer* : les instruments d'évaluation en anglais, langue seconde, et en éducation physique; l'intégration des intentions éducatives en formation générale dans les épreuves synthèses de programmes; le système d'information sur les programmes.

– **Centre d'études collégiales de Carleton (Qualité)**

À *souligner* : le leadership pédagogique exercé lors de l'implantation du renouveau et l'appropriation du renouveau par les professeurs; l'adaptation de la formation générale propre, en philosophie et en français, aux programmes d'études.

À *améliorer* : l'intégration des intentions éducatives de la formation générale dans les épreuves synthèses de programmes; le système d'information sur les programmes.

**Cégep de Granby Haute-Yamaska (Forces et faiblesses)**

À *améliorer* : l'application de la PIEA, notamment les règles d'évaluation et le mécanisme d'approbation des plans de cours; le contexte de l'enseignement de la philosophie.

### **Heritage College (Qualité)**

À *souligner* : l'adaptation des cours de la formation générale propre aux programmes d'études; les épreuves synthèses de programmes; les mécanismes de concertation entre la formation générale et la formation spécifique.

À *améliorer* : l'enseignement du français, langue seconde; l'analyse en profondeur des facteurs d'échecs et d'abandon des études; l'application de la PIEA.

### **Collège Jean-de-Brébeuf (Qualité)**

À *souligner* : l'élaboration des épreuves synthèses.

À *améliorer* : la régularisation de l'offre de cours d'éducation physique conformément aux prescriptions du *Règlement sur le régime des études collégiales*; les mécanismes d'approbation des plans de cours; l'application de la PIEA.

### **John Abbott College (Forces et faiblesses)**

À *améliorer* : la démarche d'autoévaluation; les mécanismes d'approbation et de vérification des plans de cours; la révision de la PIEA; la précision des responsabilités des diverses instances; les liens entre les départements de la formation générale.

### **Cégep de Jonquière (Qualité)**

À *souligner* : le leadership du collège dans l'implantation du renouveau.

À *améliorer* : la formation générale propre en philosophie; la vérification de l'application des politiques institutionnelles et départementales d'évaluation des apprentissages.

### **– Centre d'études collégiales en Charlevoix (Forces et faiblesses)**

À *améliorer* : l'adaptation des cours de formation générale propre en philosophie; l'application de la PIEA, notamment en anglais, langue seconde et en philosophie; l'administration d'une épreuve synthèse de programme; le perfectionnement des professeurs; le leadership pédagogique.

### **Collège Lafleche (Qualité)**

À *souligner* : l'intégration de la formation générale au programme d'études de l'élève; la formation générale propre; les épreuves synthèses; l'efficacité des comités de programmes.

À *améliorer* : le respect de la PIEA et l'évaluation des apprentissages, en particulier en éducation physique.

### **Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (Qualité)**

À *souligner* : les efforts accomplis pour l'adaptation des cours de la formation générale propre aux domaines d'études des élèves.

À *améliorer* : le respect des règles de la PIEA (évaluation de tous les objectifs visés par les cours et utilisation des critères de performance correspondants; pondération et équivalence des évaluations); le leadership pédagogique de la direction.

### **Cégep régional de Lanaudière à Joliette (Forces et faiblesses)**

À *souligner* : la place importante accordée par les professeurs à la qualité du français écrit.

À *améliorer* : l'équivalence de la charge de travail pour un même cours donné par plus d'un professeur; l'application de la PIEA (approbation des plans de cours); la concertation entre les disciplines de la formation générale et la participation des professeurs de la formation générale aux travaux des comités de programmes.

**Collège LaSalle** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : l'application de la PIEA; les plans de cours, notamment afin de les rendre complets et conformes aux devis ministériels; l'évaluation des apprentissages; la gestion pédagogique de la formation générale.

**Conservatoire Lassalle** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : les liens entre la formation générale et la formation spécifique que favorise le programme offert au Conservatoire.

À *améliorer* : la correspondance, en anglais, entre le classement des élèves et le niveau de difficulté de chacun des cours; le processus d'approbation des plans de cours, particulièrement en ce qui concerne leur élaboration, les exigences de travail en dehors des cours; le respect des devis ministériels et de la PIEA; la conservation de la documentation; les ressources matérielles, documentaires et informatiques.

**Cégep de La Pocatière** (Qualité)

À *souligner* : la mise en œuvre des cours de formation générale propre.

À *améliorer* : la gestion des plans de cours, notamment au niveau départemental; le mode de fonctionnement des équipes-programmes et la concertation des professeurs de formation générale.

– **Centre d'études collégiales de Montmagny** (Qualité)

À *améliorer* : la mise en œuvre des moyens pédagogiques en philosophie.

**Collège de Lévis** (Qualité)

À *souligner* : les mesures de soutien et d'encadrement.

À *améliorer* : l'application de la PIEA en ce qui concerne la conformité des plans de cours aux devis ministériels et l'adéquation des modes et instruments d'évaluation aux objectifs des cours.

**Cégep de Lévis-Lauzon** (Qualité)

À *souligner* : l'adhésion des équipes départementales aux orientations du renouveau.

**Collège de Limoilou** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : les mesures de soutien pour accompagner les élèves en difficulté.

À *améliorer* : l'implantation de la formation générale propre; l'analyse des indicateurs sur le rendement scolaire.

**Collège Lionel-Groulx** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation des cours de la formation générale propre aux programmes d'études; les plans-cadres; la prise en compte des intentions éducatives de la formation générale dans les profils du diplômé et les épreuves synthèses; le leadership de la direction en matière d'approche programme.

**Campus Macdonald** (Qualité)

À *souligner* : les ressources matérielles allouées à la formation générale; l'épreuve synthèse de programme.

À *améliorer* : les plans de cours en éducation physique, en français et en formation générale complémentaire; l'implantation de l'approche programme.

### **Collège de Maisonneuve (Qualité)**

À *souligner* : l'élaboration de plans-cadres pour chacun des cours; l'importance accordée à la créativité dans la plupart des cours de langue d'enseignement et littérature.

À *améliorer* : le leadership pédagogique au sein du département d'anglais; les modes d'évaluation en vue de certifier l'atteinte des objectifs pour chacun des cours.

### **Collège Marianopolis (Qualité)**

À *souligner* : l'adhésion au projet éducatif et les mesures de soutien et d'encadrement des élèves.

À *améliorer* : les pratiques d'évaluation des apprentissages, l'application, et au besoin, la révision de la PIEA.

### **Cégep Marie-Victorin**

#### – Enseignement régulier (Qualité)

À *souligner* : l'encadrement et le soutien dans le développement pédagogique lors du renouveau.

À *améliorer* : les mécanismes de suivi du cheminement scolaire des élèves.

#### – Formation continue (Qualité)

À *souligner* : les mesures de soutien et d'encadrement des élèves.

À *améliorer* : le respect des objectifs et standards ministériels pour les cours de formation générale propre.

#### – Milieu carcéral (Qualité)

À *souligner* : la concertation entre les enseignants.

À *améliorer* : l'application de la PIEA.

#### – Écoles Beth Jacob et Chaya Mushka (Problématique)

À *améliorer* : la gestion pédagogique en vue d'assurer le respect des devis ministériels et de la PIEA.

#### – Torah and Vocational Institute (Problématique)

À *améliorer* : le respect des devis et des standards d'admission aux études collégiales conduisant à l'obtention d'un DEC; la mise en œuvre de la PIEA; la réussite scolaire et le soutien des élèves.

### **Cégep de Matane (Qualité)**

À *souligner* : l'intégration de la formation générale dans les épreuves synthèses de programmes.

À *améliorer* : l'analyse du cheminement scolaire des étudiants.

#### – Centre matapédien d'études collégiales (Cégep de Matane et Cégep de Rimouski) (Qualité)

À *souligner* : les activités d'apprentissage variées, particulièrement en éducation physique.

À *améliorer* : la définition des orientations pédagogiques; les mécanismes de concertation et de communication; les moyens pédagogiques et les plans de cours en anglais, langue seconde.

### **Collège Mérici (Qualité)**

À *souligner* : les efforts permettant d'assurer l'intégration de la formation générale dans la formation spécifique, notamment l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme.

À *améliorer* : les modalités et les critères d'évaluation des apprentissages.

### **Collège moderne de Trois-Rivières (fermé depuis le 31 mai 1999) (Qualité)**

À *souligner* : l'adaptation de la formation générale propre au programme de Bureautique et la préoccupation de ces professeurs à l'égard de la formation générale.

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages dans certains cours.

**Collège Montmorency** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : la formation générale propre en langue d'enseignement et littérature; le mécanisme d'approbation des plans de cours; le respect de la PIEA et l'équivalence des évaluations en langue d'enseignement et littérature et en éducation physique; l'analyse des causes d'échecs en formation générale.

**Campus Notre-Dame-de-Foy** (Qualité)

À *souligner* : les épreuves synthèses de programmes.

À *améliorer* : le respect des devis de la formation générale propre; l'application de la PIEA.

**Collège O'Sullivan de Montréal** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : l'enseignement en éducation physique et le respect des devis ministériels dans certains cours de *Humanities* et d'anglais, langue seconde; l'évaluation des apprentissages; les ressources documentaires; la place de la formation générale dans les programmes d'études.

**Collège O'Sullivan de Québec** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation des méthodes pédagogiques dans les cours de formation générale propre.

À *améliorer* : l'application de la PIEA; l'évaluation des apprentissages; la bibliothèque.

**Collège de l'Outaouais** (Qualité)

À *souligner* : le leadership de la direction dans l'implantation du renouveau; la cohérence de la formation générale et sa mise en œuvre; l'harmonisation des plans de cours; les plans-cadres; l'adaptation des cours de la formation générale propre et la redéfinition des cours complémentaires.

**Collège de la région de L'Amiante** (Qualité)

À *souligner* : le profil de la formation générale intégré dans le profil de la formation spécifique de l'étudiant; l'adaptation des cours de la formation générale propre, particulièrement en langue d'enseignement et littérature; les épreuves synthèses de programmes.

**Cégep de Rimouski** (Qualité)

À *souligner* : l'appropriation du renouveau par les professeurs.

À *améliorer* : l'équivalence des exigences d'apprentissages et l'équité des pratiques d'évaluation; les taux de réussite des cours et la diplomation.

– **Institut maritime du Québec** (Qualité)

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages; le parachèvement de l'autoévaluation en ce qui regarde la réussite des cours; le cheminement des élèves et la diplomation.

**Cégep de Rivière-du-Loup** (Qualité)

À *souligner* : les mesures d'encadrement et d'aide aux élèves.

À *améliorer* : la gestion et le leadership pédagogique.

**Collège de Rosemont** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : l'adaptation de la formation générale propre en langue d'enseignement et littérature et en anglais, langue seconde, aux programmes d'études.

À *améliorer* : l'application de la PIEA (contenu des plans de cours, équivalence des exigences, évaluation de chacun des objectifs des cours); la concertation autour des intentions éducatives en formation générale; les taux de réussite des cours de formation générale.

– **Centre collégial de formation à distance** (Qualité)

À *souligner* : la qualité du matériel pédagogique; la formation générale propre en philosophie; l'épreuve synthèse du programme Sciences humaines.

**Cégep de Saint-Félicien** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : l'implantation de la formation générale propre et complémentaire.

À *améliorer* : l'application de la PIEA; les rapports entre les différents groupes en vue de poursuivre l'implantation de la formation générale renouvelée; la mise en œuvre d'un plan d'action partagé à la suite de l'autoévaluation.

**Cégep de Sainte-Foy** (Qualité)

À *souligner* : les efforts déployés par le Collège afin d'implanter adéquatement le renouveau; les taux de réussite des cours de la formation générale ainsi que les mesures d'encadrement des élèves.

À *améliorer* : l'équivalence des évaluations dans les cours de philosophie et l'adaptation des cours de formation générale propre aux programmes d'études des élèves.

**Cégep de Saint-Hyacinthe** (Problématique)

À *améliorer* : la mise en œuvre de la formation générale propre en philosophie et en langue d'enseignement et littérature; les méthodes ou les pratiques pédagogiques utilisées dans ces deux disciplines; les mécanismes d'approbation des plans de cours et les modes d'évaluation; l'intégration des intentions éducatives en formation générale dans les épreuves synthèses de programmes; la concertation en vue d'une mise en œuvre effective de la formation générale et son arrimage avec la formation spécifique des programmes d'études.

**Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu** (Qualité)

À *souligner* : l'offre des cours complémentaires; la contribution du Comité de la coordination interdépartementale à la mise en œuvre de différents aspects de la formation générale.

À *améliorer* : l'application de la PIEA; les modes et instruments d'évaluation des apprentissages; certaines pratiques d'évaluation en éducation physique.

**Cégep de Saint-Jérôme** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : le cours de formation générale propre en langue d'enseignement et littérature; l'évaluation des apprentissages; l'équivalence de la charge de travail et l'équité de l'évaluation en langue d'enseignement et littérature et en philosophie; une vision partagée concernant la formation générale.

– **Centre collégial de Mont-Laurier** (Qualité)

À *souligner* : la synergie entre la formation générale et la formation spécifique; la participation de professeurs de disciplines de formation générale aux travaux des comités de programmes; la prise en compte, par certains comités de programmes, des intentions éducatives de la formation générale dans les profils de sortie.

À *améliorer* : la formation générale propre en anglais; la formation en éducation physique; le respect de l'application de la PIEA et la mesure de l'atteinte des objectifs des cours.

**Cégep de Saint-Laurent** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : la mise en œuvre des devis ministériels des cours de formation générale propre en langue d'enseignement et littérature et en philosophie; l'exercice d'un leadership pédagogique et l'établissement de liens entre les professeurs de la formation générale et ceux de la formation spécifique; l'amélioration de la réussite.

### **Cégep de Sept-Îles** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : la séquence de cours en français et en philosophie spécialement adaptée aux autochtones; l'intégration des deux premiers ensembles d'éducation physique pour faciliter la pratique régulière d'un sport.

À *améliorer* : en philosophie, l'équivalence des contenus et de la charge de travail pour un même ensemble faisant l'objet de plans de cours différents; l'application de la PIEA (approbation des plans de cours); la concertation entre les instances dont dépendent la mise en œuvre de la formation générale et le développement d'une vision commune de ses intentions éducatives.

### **Collège Shawinigan** (Qualité)

À *souligner* : le rôle des professeurs de la formation générale dans les centres d'aide à la réussite (CAR) et en français (CAF).

À *améliorer* : la vérification de la conformité des plans de cours en langue d'enseignement et littérature.

### **Collège de Sherbrooke** (Qualité)

À *souligner* : l'articulation du projet éducatif autour de la formation fondamentale et l'intégration des intentions éducatives de la formation générale; l'adaptation des cours de formation générale propre aux programmes d'études des élèves.

### **Séminaire de Sherbrooke** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation des cours de la formation générale propre aux programmes d'études; l'intégration des intentions éducatives de la formation générale dans les épreuves synthèses.

À *améliorer* : l'application de la PIEA; les instruments d'évaluation.

### **Cégep de Sorel-Tracy** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : l'existence de plans-cadres pour tous les cours donnés dans l'établissement; les exigences en français qui contribuent à la réussite exceptionnelle des élèves à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature.

À *améliorer* : l'analyse, en collectivité, des résultats de l'autoévaluation; l'adaptation de la formation générale propre en langue d'enseignement et littérature et en philosophie; la vérification de l'application des politiques institutionnelles pour garantir l'équivalence des exigences et l'atteinte des objectifs; la révision, l'harmonisation et l'efficacité des politiques.

### **Cégep de Trois-Rivières** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation de la formation générale propre aux programmes d'études et la concertation entre les professeurs à ce sujet.

À *améliorer* : la prise en compte de la formation générale dans les épreuves synthèses de programmes.

### **Collège de Valleyfield** (Qualité)

À *souligner* : les mesures d'aide et d'encadrement.

À *améliorer* : la gestion pédagogique.

### **Vanier College** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation de la formation générale propre aux programmes d'études; les épreuves synthèses de programmes.

À *améliorer* : la PIEA et son application.

**Cégep de Victoriaville** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : les liens entre les contenus des activités d'apprentissage et les objectifs des cours de la formation générale propre et complémentaire.

À *améliorer* : les méthodes pédagogiques en anglais, langue seconde, en langue d'enseignement et littérature et en éducation physique; les modes d'évaluation; la gestion.

**Cégep du Vieux Montréal** (Forces et faiblesses)

À *souligner* : l'importance accordée à la formation générale dans le projet éducatif, le Centre d'animation du français (CANIF) et le projet *Encéphi* en philosophie.

À *améliorer* : l'adaptation des cours de formation générale propre en langue d'enseignement et littérature et en philosophie, la certification de l'atteinte des objectifs et des standards attribués à chacun des cours; l'équivalence des pratiques d'évaluation.

**Conservatoire de musique de Montréal** (Qualité)

À *souligner* : l'épreuve synthèse.

À *améliorer* : l'offre de cours en éducation physique; les mécanismes d'approbation des plans de cours et d'application de la PIEA.

**Conservatoire de musique de Québec** (Qualité)

À *souligner* : l'épreuve synthèse.

À *améliorer* : le respect des devis ministériels; l'application de la PIEA, notamment au regard de l'approbation des plans de cours et de l'évaluation des apprentissages; l'ameublement dédié aux activités liées aux cours de la formation générale.

**École commerciale du Cap** (Qualité)

À *souligner* : le leadership de la direction qui favorise l'intégration de la formation générale et spécifique; la formation générale propre et l'épreuve synthèse de programme.

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages dans certains cours.

**École de musique Vincent-d'Indy** (Forces et faiblesses)

À *améliorer* : les plans de cours de la formation générale, notamment afin qu'ils répondent aux intentions éducatives du renouveau et qu'ils respectent les prescriptions ministérielles; l'application de la PIEA.

**Institut Teccart** (Qualité)

À *souligner* : l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme; le leadership de la direction en matière d'approche programme.

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages en éducation physique.

**Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière** (Qualité)

À *améliorer* : l'évaluation des apprentissages en éducation physique.

**Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe** (Qualité)

À *souligner* : la réalisation d'un projet éducatif intégrateur portant sur les habiletés fondamentales.

À *améliorer* : l'adaptation de la formation générale propre aux programmes d'études.

**Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec** (Qualité)

À *souligner* : l'adaptation de la formation générale aux objectifs des programmes d'études.

**Villa Sainte-Marcelline (Le Collège dans la Cité de la) (Qualité)**

À *souligner* : le projet éducatif partagé par tous, professeurs et élèves, et qui oriente toutes les activités pédagogiques de la formation générale; l'originalité et l'efficacité des épreuves synthèses de programmes.

## Annexe 1

### Démarche adoptée par la Commission

La démarche retenue repose, comme pour les opérations précédentes, sur une autoévaluation de la formation offerte par chacun des collèges en se basant sur une année scolaire donnée, en l'occurrence 1996-1997, suivie d'une visite de l'établissement. Un comité consultatif<sup>38</sup> a été formé pour définir le cadre et les enjeux de l'évaluation. Un guide spécifique a par la suite été élaboré, puis transmis aux collèges. Le guide contenait les onze sous-critères retenus dans le cadre de la présente évaluation, ainsi que les indications méthodologiques pour la collecte de l'information et des données. Afin d'évaluer la mise en œuvre de la formation générale sous l'angle des questions d'ordre pédagogique, les collèges ont dû analyser un certain nombre de plans de cours et recueillir l'opinion de leurs professeurs. Ils ont dû également réaliser des sondages d'opinion auprès de leurs élèves. À cet effet, la Commission a rendu disponible sur son site Internet une banque de questions que les collèges pouvaient consulter et utiliser.

Les collèges ont consacré environ une année à l'autoévaluation de la mise en œuvre de la formation générale. Quelques-uns en étaient à leur première évaluation, les autres ayant déjà réalisé au moins une des cinq évaluations précédentes. Presque tous les collèges ont mis en place un comité d'évaluation auquel siégeaient habituellement des professeurs de la formation générale et des représentants de la direction. Des mécanismes de consultation des professeurs ont également été utilisés afin de déterminer les actions à entreprendre pour corriger les problèmes.

La Commission, pour sa part, s'est adjoint les services d'un professeur de chacune des disciplines de la formation générale pour procéder à une analyse approfondie des exemplaires de plans de cours et des instruments d'évaluation des apprentissages choisis et transmis par les collèges. Pour chacune des disciplines, les collèges devaient annexer la copie d'un plan de cours, ainsi qu'une copie des consignes de réalisation des travaux prévus à ce plan de cours, une copie des corrigés, une copie de l'examen final et le relevé de notes des élèves ayant suivi ce cours à l'automne 1996 ou à l'hiver 1997. Une grille a été élaborée à cet effet afin que l'analyse porte sur les mêmes objets et que les conclusions prennent appui sur des données de même nature. Les résultats de ces analyses donnent un très bon aperçu de la manière dont sont évalués les apprentissages dans chacune des disciplines. Ils permettent notamment d'apprécier la pertinence de ces évaluations par rapport à la nature des objectifs à mesurer et aux standards à respecter.

---

38. La composition de ce comité est présentée à l'annexe 6.

La Commission a également utilisé les résultats des sondages d'opinion effectués par les collèges auprès des élèves. Cette information, mise en relation avec d'autres types de données, a permis d'évaluer, entre autres choses, la mise en œuvre des aspects pédagogiques de la formation générale dans chacun des collèges. Ces résultats ont pu être cumulés pour les fins de la présente synthèse puisque plusieurs collèges ont utilisé des questionnaires ou des parties de questionnaires similaires puisées à même la banque de questions rendue disponible sur le site Internet de la Commission. Ainsi, selon les éléments examinés, les réponses de plus de 7000 élèves ont pu être utilisées. Ces données ont permis de nuancer ou de mettre en lumière certains résultats de l'évaluation.

Chaque visite d'évaluation était réalisée par un comité comprenant habituellement cinq personnes, dont un commissaire et un agent de recherche de la Commission, un membre du comité consultatif ainsi que deux personnes provenant du milieu collégial, universitaire ou socio-économique, qui agissaient à titre d'experts. Quatre-vingt-six personnes issues de ces différents milieux ont ainsi mis leur expertise au service de cette opération. Les visites se sont échelonnées sur une période de deux ans. Elles ont permis de valider les rapports d'autoévaluation et elles ont généralement donné lieu à un approfondissement de la situation propre de chaque collège, notamment par la mise en évidence des changements apportés depuis la réalisation de l'autoévaluation. Les visites ont souvent été l'occasion d'échanges fructueux avec l'ensemble des personnes concernées par la formation générale, au premier chef les enseignants et les élèves, mais également le personnel professionnel et celui de direction, ainsi que les coordonnateurs des différents programmes.

Sur le plan méthodologique, les autoévaluations réalisées par les collèges sont généralement rigoureuses : les sources de données sont diverses et elles sont recueillies avec de bons instruments. L'opinion des professeurs et des élèves occupe une place importante et l'analyse des données fait ressortir les forces et les faiblesses de la mise en œuvre de la formation. De nombreux rapports sont toutefois davantage descriptifs qu'analytiques.

## Annexe 2

### **Analyse des données sur la réussite et le cheminement scolaire**

Deux ensembles de données ont été analysés : un premier portant sur la réussite des cours par trimestre de la période s'échelonnant de l'automne 1995 à l'automne 1998 et un second concernant le cheminement scolaire de la cohorte de nouveaux inscrits au collégial<sup>39</sup>, soit celles de l'automne 1994 et 1995. Les tendances identifiées par la cohorte 1995 étant semblables à celles de 1994, seule cette dernière a été retenue aux fins d'illustration des phénomènes significatifs.

#### ***La réussite des cours***

Le premier ensemble contient des données sur la réussite des cours de la formation générale par l'ensemble des élèves, nouveaux inscrits au collégial et autres inscrits<sup>40</sup>. Les taux d'échec les plus élevés dans les cours de la formation générale se trouvent en langue d'enseignement et littérature ou *Language of Instruction and Literature* ainsi qu'en philosophie ou *Humanities*. La plus forte proportion d'échecs dans ces disciplines est concentrée dans le premier cours et le phénomène est plus marqué du côté francophone. Aussi, l'examen approfondi de la réussite des cours s'est-il limité aux premiers cours de ces disciplines.

Les données ont été fournies par la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation. Il s'agit de renseignements qui proviennent du système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (fichier SIGDEC). Ce fichier contient des renseignements sur les nouveaux inscrits (première inscription au collégial) et les autres inscrits à un programme conduisant à l'obtention d'un DEC, à l'enseignement régulier ainsi qu'à l'enseignement continu, dans un collège public, privé ou dans une école gouvernementale. Leur traitement a été fait par la Commission en tenant compte de trois catégories de variables qui caractérisent :

- a) *l'établissement* : collège, langue d'enseignement, réseau d'enseignement (privé, public, écoles gouvernementales);
- b) *la formation suivie* : secteur de formation (préuniversitaire, technique), programme, famille de programmes, secteur professionnel et technique, cours, type de cours de formation générale, discipline;

---

39. On considère comme nouveaux inscrits (NI) au collégial les élèves qui en sont à leur première inscription au collégial.

40. La catégorie des autres inscrits (AI) au collégial regroupe tous les élèves qui ont déjà entrepris des études au collégial avant leur présente inscription.

- c) *l'élève* : sexe, statut d'inscrit (nouvel inscrit et autre inscrit), note, réussite, moyenne au secondaire, catégorie de moyenne au secondaire<sup>41</sup>.

### ***Le cheminement scolaire***

Les données sur le cheminement scolaire de la cohorte 1994 proviennent aussi de la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation. Il s'agit de renseignements qui proviennent du système de données sur les cheminements scolaires au collégial (fichier CHESCO). Ce fichier contient des renseignements sur les nouveaux inscrits au collégial, inscrits à un programme conduisant à l'obtention d'un DEC à l'enseignement régulier, dans un collège public, privé ou dans une école gouvernementale, pour les cohortes 1994 et 1995 (soit de l'automne 1994 à l'automne 1998).

Pour chaque élève, les variables disponibles sont un code individuel<sup>42</sup>, le sexe, la moyenne au secondaire, la cohorte, l'indicateur de diplomation, l'année-trimestre de l'inscription, le collège, le programme, la persévérance, le numéro de cours et la remarque au bulletin (échec, réussite, substitution, équivalence, dispense, incomplet). Ces variables ont aussi permis d'en générer d'autres, comme le secteur de formation, la catégorie de moyenne au secondaire et la réussite. Dans ce cas aussi, le traitement des données a été réalisé par la Commission.

---

41. Dans la présente analyse, trois catégories de moyenne au secondaire sont retenues : moins de 70 %, entre 70 % et 75 %, et plus de 75 %.

42. Il s'agit d'un code unique mais dépersonnalisé ne permettant pas de faire le lien avec les individus.

## Annexe 3

### La réussite des cours de langue d'enseignement et littérature dans le secteur technique et le secteur préuniversitaire

À l'automne 1998, le taux de réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature et de *Language of Instruction and Literature* connaît des variations importantes selon la famille de programmes (environ 30 points d'écart entre le meilleur résultat et le pire; tableaux 1 et 2). En langue d'enseignement et littérature, les élèves de deux familles de programmes ont des taux de réussite d'au moins 10 points inférieurs au taux de réussite moyen. Il s'agit des familles de Techniques administratives (64,5 %) et des Techniques physiques (64,9 %). Pour le cours *Language of Instruction and Literature*, ces deux familles ont des résultats supérieurs (respectivement 74,3 % et 71,6 %) à ce qui est observé dans les collèges francophones, mais nettement inférieurs à la moyenne des élèves qui ont suivi le cours de *Language of Instruction and Literature* (82,2 %). Des efforts devront être faits pour améliorer la situation.

**Tableau 1**  
**Taux de réussite au 1<sup>er</sup> cours de**  
**langue d'enseignement et littérature (601-101-04)**  
**selon la famille de programmes à l'automne 1998**

| <b>Famille de programmes</b> | <b>Taux de réussite</b> |
|------------------------------|-------------------------|
| Techniques administratives   | 64,5%                   |
| Techniques physiques         | 64,9%                   |
| Arts                         | 71,1%                   |
| Sciences humaines            | 73,8%                   |
| Techniques humaines          | 73,8%                   |
| Techniques biologiques       | 74,3%                   |
| <b>Tous les élèves</b>       | <b>75,0%</b>            |
| Techniques artistiques       | 75,5%                   |
| Arts et lettres              | 79,3%                   |
| Lettres                      | 79,5%                   |
| Sciences                     | 92,3%                   |
| Multiples                    | 96,0%                   |

**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

**Note :** Par *tous les élèves*, on entend les élèves de l'ensemble des programmes ayant suivi le cours 601-101-04.

**Tableau 2**  
**Taux de réussite au 1<sup>er</sup> cours de**  
*Language of Instruction and Literature (603-101-04)*  
**selon la famille de programmes à l'automne 1998**

| Famille de programmes      | Taux de réussite |
|----------------------------|------------------|
| Techniques physiques       | 71,6%            |
| Techniques administratives | 74,3%            |
| Sciences humaines          | 78,5%            |
| Techniques artistiques     | 79,0%            |
| Techniques humaines        | 79,5%            |
| Arts                       | 80,0%            |
| <b>Tous les élèves</b>     | <b>82,2%</b>     |
| Techniques biologiques     | 83,8%            |
| Lettres                    | 86,1%            |
| Sciences                   | 94,2%            |
| Multiples                  | 95,2%            |
| Arts et lettres            | 100,0%           |

**Source :** Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

**Note :** Par *tous les élèves*, on entend les élèves de l'ensemble des programmes ayant suivi le cours 603-101-04.

Les programmes<sup>43</sup> qui présentent les taux de réussite les plus faibles sont identifiés dans les tableaux 3 et 4. En langue d'enseignement et littérature, 14 programmes (sur 32) regroupent des élèves dont le taux de réussite au premier cours est inférieur à 70 %. À l'exception du programme Arts plastiques et de la session d'accueil et intégration, ce sont tous des programmes du secteur technique qui apparaissent dans ce tableau.

43. Parmi les 32 programmes comptant au moins 25 inscriptions cours au premier cours de langue d'enseignement et littérature. En *Language of Instruction and Literature*, seulement 20 programmes répondaient à cette condition.

**Tableau 3**  
**Programmes où le taux de réussite au 1<sup>er</sup> cours de**  
**langue d'enseignement et littérature (601-101-04)**  
**est inférieur à 70 %, à l'automne 1998**

| No.                    | Programme                                     | Taux de réussite |
|------------------------|---|------------------|
| 190.BO                 | Technologie forestière                        | 50,0%            |
| 243.11                 | Technologie de l'électronique                 | 52,0%            |
| 221.02                 | Technologie du génie civil                    | 58,7%            |
| 152.03                 | Gestion et exploitation d'entreprise agricole | 59,8%            |
| 243.06                 | Technologie de l'électronique industrielle    | 60,1%            |
| 8101                   | Accueil et intégration                        | 60,1%            |
| 322.03                 | Techniques d'éducation en services de garde   | 61,4%            |
| 410.12                 | Techniques administratives                    | 62,2%            |
| 420.01                 | Techniques de l'informatique                  | 63,9%            |
| 243.16                 | Technologie de conception électronique        | 64,5%            |
| 412.02                 | Techniques de bureautique                     | 66,3%            |
| 241.06                 | Techniques de génie mécanique                 | 66,9%            |
| 180.01                 | Soins infirmiers                              | 67,8%            |
| 500.04                 | Arts plastiques                               | 68,8%            |
| <b>Tous les élèves</b> |   | <b>75,0%</b>     |

Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

Note : Par *tous les élèves*, on entend les élèves de l'ensemble des programmes ayant suivi le cours 601-101-04.

Du côté anglophone, seulement trois programmes (sur 20), tous du secteur technique, sont dans la même situation.

**Tableau 4**  
**Programmes où le taux de réussite au 1<sup>er</sup> cours de**  
***Language of Instruction and Literature* (603-101-04)**  
**est inférieur à 70 %, à l'automne 1998**

| No.                    | Programme                                  | Taux de réussite |
|------------------------|--|------------------|
| 430.01                 | Techniques de gestion hôtelière            | 57,1%            |
| 243.11                 | Technologie de l'électronique              | 61,2%            |
| 243.06                 | Technologie de l'électronique industrielle | 65,2%            |
| <b>Tous les élèves</b> |  | <b>82,2%</b>     |

Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

Note : Par *tous les élèves*, on entend les élèves de l'ensemble des programmes ayant suivi le cours 603-101-04.

## Annexe 4

### Membres du comité consultatif

**M<sup>me</sup> Louise Chené**

Commissaire  
Commission d'évaluation de  
l'enseignement collégial

**M. Claude Moisan**

Coordonnateur (jusqu'en juin 2000)  
Commission d'évaluation de  
l'enseignement

**M. Jacques Bachand**

Directeur des études de premier cycle  
Université du Québec

**M. André Carrier**

Professeur de philosophie  
Cégep de Lévis-Lauzon

**M<sup>me</sup> Margaret Chell**

Professeure d'anglais, langue seconde  
Collège Ahuntsic

**M. Claude Chénier**

Directeur général  
Heritage College

**M. Robert Donnelly**

Professeur de Language of Instruction  
and Literature  
Champlain-St. Lawrence

**M. Michel Gélinas**

Directeur général  
Collège André-Grasset

**M. Serge Laferrière**

Professeur d'éducation physique (retraité)  
Collège de Bois-de-Boulogne

**M. Pierre Leduc**

Directeur général (retraité)  
Collège de Maisonneuve

**M. Robert Lemay**

Professeur de *Humanities*  
Champlain-St-Lambert

**M<sup>me</sup> Colette B. Melançon**

Professeure de langue d'enseignement  
et littérature (retraitee)  
Collège Édouard-Montpetit

**M<sup>me</sup> Ninon St-Pierre**

Directrice adjointe des études  
Villa Ste-Marcelline

**M<sup>me</sup> Danielle Tessier**

Directrice générale  
Collège Saint-Alexandre

**M. Étienne Tétrault**

Consultant (retraité)

**M<sup>me</sup> Nicole Tremblay**

Conseillère pédagogique  
Collège de Limoilou

## Annexe 5

### Experts externes

**M. Gérald Allard**

Professeur de philosophie  
Cégep de Sainte-Foy

**M. Jean-François Beaudet**

Directeur général  
Kuehne Nagel

**M<sup>me</sup> Louise Beaulieu**

Professeure d'éducation physique  
Collège de Valleyfield

**M. Alain Bélanger**

Chef du service à la gestion  
Ministère de la Solidarité sociale

**M<sup>me</sup> Antje Bettin**

Directrice de l'école de langues  
Université du Québec à Montréal

**M<sup>me</sup> Mireille Bissonnette**

Professeure de français  
Cégep de Sainte-Foy

**M. Jean Boivin**

Directeur des Services des ressources humaines  
Ministère des Affaires municipales et  
de la Métropole

**M<sup>me</sup> Michelle Bouchard**

Conseillère pédagogique  
Collège d'Alma

**M. Jean Boucher**

Directeur en kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal

**M. Gilbert Bouillon**

Coordonnateur et conseiller en développement  
Ministère des Finances

**M. Jean-Pierre Brunelle**

Directeur du module de l'activité physique  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M<sup>me</sup> Andrée Cantin**

Conseillère pédagogique  
Cégep régional de Lanaudière à Joliette

**M. Neil Caplan**

Chef du département de *Humanities*  
Collège Vanier

**M. Réal Carpentier**

Attaché d'administration  
Ministère de l'Environnement et de la Faune

**M. Pierre Chicoyne**

Professeur de philosophie  
Collège Montmorency

**M. André Corriveau**

Conseiller pédagogique  
Cégep de La Pocatière

**M. Florian Côté**

Professeur de philosophie  
Collège d'Alma

**M<sup>me</sup> Linda Côté**

Adjointe à la Direction des études  
Cégep de Baie-Comeau

**M. Louis Côté**

Professeur de philosophie  
Collège d'Alma

**M<sup>me</sup> Judith-Elaine Cowan**

Professeure de langues modernes et de traduction  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M. Bernard Demers**

Doyen des études de premier cycle  
Université du Québec à Rimouski

**M. Jean Demers**

Directeur de l'organisation et des ressources  
humaines  
Ministère de la Sécurité publique

**M. Reynald Deraspe**

Directeur  
Centre d'études collégiales des Îles-de-la-  
Madeleine

**M. David Descent**

Conseiller pédagogique  
Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne

**M. Paul Deshaies**  
Professeur en éducation physique et sportive  
Université de Sherbrooke

**M. François Desjardins**  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Rimouski

**M. Pierre Després**  
Professeur de philosophie  
Collège Montmorency

**M. Normand Dionne**  
Professeur d'éducation physique  
Collège de Maisonneuve

**M<sup>me</sup> Edna Downey**  
Professeure d'anglais, langue seconde  
Cégep de Saint-Jérôme

**M. Bruno Dubois**  
Conseiller pédagogique  
Centre de formation en métiers d'art  
Collège de Limoilou

**M. Claude Dumas**  
Professeur d'éducation physique  
Centre d'études collégiales de Montmagny

**M<sup>me</sup> Anne Fitzpatrick**  
Directrice adjointe des études  
Collège Marianopolis

**M. Perry Fournier**  
Directeur des études  
Cégep de Matane

**M. Pierre Fournier**  
Conseiller en formation  
Conseil du trésor

**M. Maurice Gagnon**  
Professeur de théologie  
Université de Sherbrooke

**M. Jean-Pierre Gaudreau**  
Conseiller pédagogique  
Collège Jean-de-Brébeuf

**M<sup>me</sup> Pierrette Gaudreau**  
Professeure en éducation  
Université du Québec à Hull

**M. Jean-Bertin Gingras**  
Directeur des études  
Collège O'Sullivan de Québec

**M<sup>me</sup> Luce Goerlach**  
Directrice des études  
Collège de Maisonneuve

**M. Georges Goulet**  
Professeur d'université (retraité)

**M<sup>me</sup> Suzanne Guimond**  
Professeure d'administration  
Cégep de Matane

**M<sup>me</sup> Patricia Hanigan**  
Adjointe aux programmes  
Collège de Maisonneuve

**M. Conrad Harvey**  
Directeur  
Direction des acquisitions de biens  
et de gestion des surplus  
Assemblée nationale

**M. Gilles Harvey**  
Directeur du module d'éducation physique  
Université du Québec à Montréal

**M. Jean-Claude Huot**  
Professeur des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Rimouski

**M. Kevin Johnston**  
Professeur de langues secondes  
Collège de l'Outaouais

**M. Thierry P. Karsenti**  
Professeur d'éducation  
Université du Québec à Hull

**M. André Laferrière**  
Professeur de français  
Cégep de Sainte-Foy

**M. Thomas Lake**  
Professeur d'anglais  
Centennial College

**M. Fernando Lambert**  
Professeur de littérature  
Université Laval

**M. André Lapré**  
Directeur des études  
Collège André-Grasset

**M<sup>me</sup> Diane Larivière**  
Conseillère pédagogique  
Cégep de Granby Haute-Yamaska

**M. Yves Laurendeau**  
Adjoint aux programmes  
Collège de Maisonneuve

**M<sup>me</sup> Katharina Lauzon**  
Adjointe à la Direction des études  
Collège Heritage

**M<sup>me</sup> Rose-Marie Lèbe**  
Professeure agrégée  
Université de Montréal

**M. Benoît Leblanc**  
Professeur de français  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M. François Lepage**  
Directeur du département de philosophie  
Université de Montréal

**M. Maurice Lorent**  
Conseiller pédagogique  
Cégep Beauce-Appalaches

**M<sup>me</sup> Lucie Magnan**  
Professeure de français  
Cégep de Sainte-Foy

**M<sup>me</sup> Suzanne Malo**  
Conseillère pédagogique  
Collège de Rosemont

**M. Martin Maltais**  
Professeur de langue seconde  
Collège d'Alma

**M<sup>me</sup> Bernadine McCreesh**  
Professeure en arts et lettres  
Université du Québec à Chicoutimi

**M. Thomas McKendy**  
Chef du département *Liberal and  
Creative Arts and Humanities*  
Collège Marianopolis

**M. Nathan Ménard**  
Professeur titulaire  
Université de Montréal

**M. Gervais Michaud**  
Coordonnateur de philosophie  
Cégep de Sainte-Foy

**M. René Moisan**  
Professeur de français, langue seconde  
Champlain- St. Lawrence

**M<sup>me</sup> Greta Hofmann Nemiroff**  
Professeure de *Humanities*  
Dawson College

**M<sup>me</sup> Hélène O'Bomsawin**  
Professeure de langue seconde  
Collège d'Alma

**M<sup>me</sup> Lise Ouellet**  
Conseillère pédagogique  
Cégep de Sainte-Foy

**M. Claude Paré**  
Directeur du Département des sciences  
de l'activité physique  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M<sup>me</sup> Alida Piccolo**  
Directrice adjointe  
Ministère des Relations avec les citoyens  
et de l'Immigration

**M<sup>me</sup> Suzanne Pichard**  
Coordonnatrice des langues  
Cégep de Sainte-Foy

**M. Guy Provost**  
Directeur des programmes  
Fonds pour la formation de chercheurs  
et l'aide à la recherche (FCAR)

**M. Paul-André Quintin**  
Professeur de philosophie  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M. Christian Ragusich**  
Conseiller pédagogique  
Collège de Limoilou (Campus de Charlesbourg)

**M<sup>me</sup> Lucie Robert**  
Directrice des études avancées à la maîtrise  
et au doctorat en études littéraires  
Université du Québec à Montréal

**M. Claude E. Rochette**  
Professeur de linguistique (retraité)  
Université Laval

**M. Jean-Claude Simard**  
Professeur de philosophie  
Cégep de Rimouski

**M<sup>me</sup> Nicole Simard**  
Consultante (retraitee)

**M. Richard Talbot**  
Chef de service GET  
Société de l'assurance automobile du Québec

**M. Victor Thibaudeau**  
Professeur de philosophie  
Université Laval

**M. Denis Tremblay**  
Professeur de français  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M<sup>me</sup> Yung Truong**  
Professeure de français, langue seconde  
Vanier College

**M<sup>me</sup> Alyne Turcotte**  
Responsable de la formation  
Ministère des Relations avec les citoyens  
et de l'Immigration

**M. André G. Turcotte**  
Professeur de français  
École nationale d'aérotechnique du  
Collège Édouard-Montpetit

**M. Egan Valentine**  
Directeur du Département des langues modernes  
et de traduction  
Université du Québec à Trois-Rivières

**M<sup>me</sup> Mair Verthuy**  
Professeure titulaire  
Université Concordia

**M. Jean-Pierre Vidal**  
Professeur en arts et lettres  
Université du Québec à Chicoutimi

**M<sup>me</sup> Suzan Woodruff**  
Professeure d'anglais  
Champlain-St-Lambert

## Annexe 6

### Critères et sous-critères utilisés

Trois objets ont orienté le choix des dimensions retenues pour la présente évaluation : la cohérence de la formation et le choix des moyens utilisés pour procéder aux changements souhaités par le renouveau, la concertation dans la mise en œuvre des changements et l'impact de la réussite des cours sur le cheminement scolaire de l'élève. Au regard de chacun de ces objets, la Commission a retenu un certain nombre de critères et de sous-critères.

Pour l'évaluation de la cohérence de la formation et celle des moyens utilisés pour en faire la mise en œuvre, la Commission a retenu les cinq sous-critères suivants :

- Les activités d'apprentissage dont le contenu est chaque fois bien défini s'inscrivent dans le prolongement d'objectifs et de standards déterminés. (sous-critère 2.2)<sup>44</sup>
- Les méthodes pédagogiques sont adaptées aux objectifs et aux standards des cours de la formation générale. (sous-critère 3.1)
- Les exigences propres aux activités d'apprentissage sont établies de façon claire; elles se reflètent adéquatement dans les plans de cours et sont en lien avec les objectifs et les standards de chacun des cours. (sous-critère 2.4)
- Les modes et les instruments d'évaluation des apprentissages sont adaptés aux objectifs des cours de la formation générale et sont élaborés conformément aux règles de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). (sous-critère 5.2)
- Les épreuves synthèses en voie d'élaboration prennent en compte les intentions éducatives poursuivies en formation générale. (sous-critère 5.5)

Pour l'évaluation de la gestion et des ressources allouées à la formation générale, la Commission a retenu les trois sous-critères suivants :

---

44. Le chiffre entre parenthèses réfère au sous-critère du « *Guide général pour les évaluations des programmes d'études réalisées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* ».

- La motivation et la compétence des professeurs sont maintenues et développées par le recours à des activités de perfectionnement ou de recherche. (sous-critère 4.3)
- Les ressources matérielles, didactiques et documentaires sont appropriées, quant à leur quantité, leur qualité et leur accessibilité. (sous-critère 4.4)
- Les structures, l'exercice des fonctions et les moyens de communication sont bien définis et favorisent la qualité de la mise en œuvre de la formation générale. (sous-critère 6.1)

Pour l'évaluation de l'efficacité de la mise en œuvre de la formation générale et de la réussite des études, la Commission a retenu les trois sous-critères suivants :

- Le taux de réussite des cours est satisfaisant. (sous-critère 5.3)
- Une proportion acceptable des élèves complète leur formation générale à l'intérieur du délai requis pour l'obtention du diplôme. (sous-critère 5.4)
- Les services de conseil, de soutien et de suivi ainsi que les mesures de dépistage des difficultés d'apprentissage permettent aux élèves de mieux réussir leurs études. (sous-critère 3.2)