

Rapport d'évaluation

Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

26 octobre 1994

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

1. Introduction

Le cégep de l'Abitibi-Témiscamingue est un établissement public fondé en 1967. Ce collège est autorisé à offrir quatre programmes préuniversitaires et treize programmes techniques. Le Cégep dispense de l'enseignement dans cinq pavillons différents : celui de Rouyn, qui est le principal, et ceux d'Amos, de Val-d'Or, de La Sarre et de Ville-Marie. Les deux derniers pavillons dispensent exclusivement l'éducation aux adultes. Le Cégep reçoit environ 3 000 étudiants et étudiantes à l'enseignement ordinaire, dont un peu plus de 50 % sont inscrits au secteur préuniversitaire. Le Service de formation des adultes accueille deux mille personnes dans l'ensemble des pavillons.

La *Politique d'évaluation des apprentissages* est divisée en trois parties. La première partie porte sur une définition des principaux concepts d'évaluation, auxquels fait appel la politique. La seconde partie énonce les principes fondamentaux qui servent de base au document. Enfin, la troisième partie énumère les responsabilités des différents intervenants, mais aussi les normes, les règles et les procédures se rattachant à l'évaluation des apprentissages. Ont été annexées à la politique, une *Grille d'analyse du plan de cours*, une *Politique du français écrit*, de même que des formulaires sur le *Bilan de fin de session* et sur *l'Appréciation globale du plan de cours* à compléter par le département.

2. Évaluation de la politique

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a évalué la politique d'évaluation des apprentissages du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue lors de sa réunion tenue le 26 octobre 1994. Cette évaluation a été réalisée conformément au cadre de référence de l'évaluation des PIEA, publié en janvier 1994. Ce document précise notamment la démarche de la Commission, les composantes essentielles d'une PIEA et les critères d'évaluation suivis.

2.1 Recommandation de la Commission

La Commission a constaté que la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue couvre à peu près toutes les dimensions qu'on s'attend à retrouver dans une telle politique. À bien des égards, elle propose des définitions, des principes et des orientations intéressantes et très pertinentes dans le nouveau contexte de l'enseignement collégial. Malheureusement, il subsiste en plusieurs endroits des ambiguïtés qui rendent la politique imprécise et, de ce fait, risquent d'en atténuer la portée. En ce sens, même si la politique d'évaluation des apprentissages du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue paraît compatible avec le nouveau Règlement sur le régime des études collégiales, la Commission ne l'a jugée que partiellement satisfaisante. Elle estime nécessaire que des précisions soient apportées sur plusieurs points et que soit resserré le libellé souvent flou, trop vague ou incertain. Elle formule à cet effet la recommandation suivante assortie de considérations portant sur les principales ambiguïtés relevées.

La Commission recommande que la politique soit corrigée, précisée ou reconsidérée afin de lever toute équivoque sur chacun des points énoncés ci-après et de bien en saisir le sens.

1) Une évaluation sommative effectuée en fonction des compétences et des standards

La Commission remarque que la politique désire orienter l'évaluation des apprentissages en fonction des compétences et des standards. C'est ce qui est affirmé dans les buts de la politique (p. 1), de même que dans la définition de certaines notions, comme celle de "mesurer" (art. 1.1) ou d'"évaluation à interprétation critériée" (art. 1.6.2).

Toutefois, cette position n'est pas toujours présente dans les règles et les normes, mis à part une indication selon laquelle la règle générale sur la pondération des travaux et des examens ne touche pas les cours dont les objectifs sont définis par compétences (art. 3.2.3). Une autre règle, au moins, aurait dû elle aussi être précisée en fonction de la notion de compétence, soit celle qui indique qu'un étudiant a réussi son cours lorsqu'il obtient une note de passage à un examen final unique ou s'il a obtenu 60 % et plus dans les tests ou les travaux de la session" (art. 1.4). Cet extrait, du fait qu'il n'établit aucun lien entre la réussite des cours et l'atteinte des compétences ni entre la formulation des objectifs en termes de compétences et le mode d'évaluation, peut occasionner de l'embarras dans son application, car rien ne certifie que l'élève qui aurait cumulé 60 % ou plus tout au long de la session est en mesure de démontrer l'atteinte de certaines compétences qui ne peuvent être vérifiées qu'à la fin d'un cours. De plus, la politique n'indique pas que l'importance de certains objectifs ou compétences peut conduire à l'échec s'ils ne sont pas maîtrisés complètement. Le Cégep gagnerait à expliciter clairement ses règles d'évaluation lorsque les objectifs sont élaborés sous forme de compétences et à préciser comment il s'assurera de leur atteinte.

Par ailleurs, même s'il est vrai que l'évaluation sommative ne porte que sur les objectifs les plus importants, on ne peut écrire pour autant qu'il s'agit là d'un "échantillon" (p. 4, art. 1.4, dernier point). Une formulation plus heureuse et plus conforme à l'approche par compétences devrait être adoptée.

2) La sanction des études

Une procédure de sanction des études est présente dans la politique. C'est en effet le Service pédagogique qui "procède à l'analyse des dossiers" en vue de produire la liste des étudiantes et étudiants qui terminent leur programme (p. 20, 3.17.1). La politique précise, à juste titre, en quoi consistent les vérifications effectuées. Toutefois, il y aurait lieu d'y ajouter qu'une attention est portée également à la reconnaissance de l'obtention du DEC ou d'une formation jugée équivalente et à la détermination des conditions particulières d'admission aux programmes et d'inscription ou de réinscription aux cours, de même qu'à la liste des activités d'apprentissage prévues au programme de l'étudiant.

3) L'épreuve synthèse

La politique prévoit l'instauration d'une épreuve synthèse située en fin du programme. Toutefois, un certain nombre de paramètres qui la concernent semblent encore à établir; c'est le cas, notamment, de "la forme de l'épreuve synthèse" et "des mécanismes de reprise" (p. 9, 3.1.4). Quand des précisions auront été apportées sur ces points, sans doute y aurait-il lieu de les inclure dans la politique de manière à mieux informer les personnes touchées.

Par ailleurs, le libellé actuel de la politique qui se rapporte à cette épreuve synthèse devrait être exprimé plus clairement. Ainsi, il est écrit que "le comité de programme a la responsabilité de préciser les éléments de synthèse du programme et la forme de l'épreuve synthèse" (art. 3.1.4). On peut donc présumer que cette épreuve porte sur "les éléments de synthèse du programme", mais le lien n'est pas établi avec certitude. Sans doute que la politique gagnerait à indiquer nommément que l'épreuve synthèse porte sur l'"intégration des objectifs de l'ensemble du programme".

4) Les modalités et les critères de l'auto-évaluation de l'application de la politique

La politique regroupe les modalités d'évaluation de son application autour de deux pôles: une "évaluation ponctuelle" et une "évaluation prédéterminée". Il paraît clair que l'évaluation ponctuelle, lorsqu'elle a lieu, ne touche qu'un aspect spécifique de la politique. En ce qui concerne l'évaluation prédéterminée, on en connaît mal l'ampleur. Même s'il est écrit qu'"un bilan global de l'application de la politique est dressé par le directeur des études à chaque année" (p. 24), la Commission s'interroge sur l'étendue réelle de celui-ci. Ce bilan semble en effet s'inscrire dans la suite de bilans départementaux qui eux, à en croire le document annexé, concernent au premier chef l'application du plan de cours. Bien que ces derniers bilans traitent de l'évaluation des apprentissages, il n'y est pas question, nommément, de la PIEA. Dans ce contexte, le bilan qui est qualifié de "global", l'est-il vraiment? Une opération d'analyse des plans de cours aussi parfaite soit-elle, ne peut être confondue avec un mécanisme d'auto-évaluation de l'application de la politique. Peut-être y a-t-il d'autres éléments qui enrichissent le "bilan global", mais la politique ne l'indique pas. En fait, la politique devrait être plus explicite sur ses modalités d'auto-évaluation de manière à souligner qu'est pris en considération l'ensemble de son application.

En outre, bien que la politique affirme que les bilans départementaux font état "de l'efficacité, de l'équivalence et de la congruence concernant l'application du plan cadre de cours et de la présente Politique" (p. 23, 3.19.2.1), le document annexé ne démontre pas vraiment que ce sont là les critères retenus. Le Cégep, s'il adopte réellement ces critères, devrait ajuster ses instruments de cueillette d'information en conséquence.

5) La recherche de l'équivalence dans l'évaluation des apprentissages

Le Cégep affirme, dans la première partie de la politique, l'importance de l'équivalence dans l'évaluation des apprentissages. Ainsi, l'évaluation sommative se doit "d'assurer un traitement égal pour tous" (p. 4, 3^e point) et "même s'il est inévitable que des différences se manifestent d'un professeur à un autre, d'un groupe d'étudiants à un autre ou même d'une

institution à une autre, ces écarts ne doivent refléter ni des intentions élitistes ni un relâchement dans les exigences" (p. 6, 2.2). Pourtant, malgré ce point de vue exprimé avec force, la politique est muette sur les mécanismes suivis pour rechercher l'équivalence, qu'elle soit intrainstitutionnelle ou interinstitutionnelle. À tout le moins, la politique devrait préciser comment l'équivalence est assurée dans le cas de différents groupes d'étudiantes et d'étudiants qui suivent un même cours.

6) Les modalités d'application de la procédure d'équivalence

La politique décrit explicitement les modalités relatives à l'équivalence, comme elle le fait d'ailleurs aussi en ce qui a trait à la dispense et à la substitution. Cependant, la Commission saisit mal là-propos de la restriction qui s'y rapporte. Ainsi, l'équivalence ne toucherait qu'à la formation spécifique (art. 3.11.1), alors que l'article 22 du *Règlement* est moins restrictif. La politique gagnerait à mieux présenter cette limitation.

7) Les responsables autorisés à accorder une dispense

La politique pourrait sans doute mieux identifier quels sont les responsables qui peuvent accorder une dispense. D'une part, il est écrit que "le Cégep peut accorder une dispense" et que "dans des cas exceptionnels, le directeur des études peut également accorder une dispense" (art.3.12.1). D'autre part, le texte ajoute que *le Service pédagogique* à l'étudiant accorde une dispense si elle est justifiée" (art. 3.12.1.1). La politique, indépendamment du terme employé, se réfère-t-elle au même responsable? Si tel était le cas, mieux vaudrait s'en tenir à un seul terme, de manière à éviter toute ambiguïté dans l'interprétation des articles concernés.

8) La participation aux cours et la présentation matérielle des travaux

Selon une règle de la politique, la participation aux cours est obligatoire (art. 3.15). Rien indique cependant quels sont les effets de la participation sur la notation et la politique pourrait être en cela plus explicite. Chaque département pouvant établir sa propre politique en cette matière, il risque d'y avoir un manque d'équité d'une situation à l'autre, à moins que la PIEA soit plus ferme dans ses lignes directrices.

Les règles de présentation matérielle des travaux peuvent être établies, elles aussi, par les départements. Encore là, la politique devrait indiquer des règles pour renforcer l'équité dans l'évaluation qui en est faite d'un département à l'autre. En outre, la politique aurait avantage à en indiquer les conséquences sur la notation.

9) Préciser la formulation ou la terminologie de certains passages de la politique

Les passages suivants de la politique gagneraient à être précisés. Dans leur état actuel, la lecture en est incertaine et plusieurs interprétations sont possibles.

- La Commission comprend que l'on puisse considérer un examen comme étant un «standard» (art. 1.1) pour les cours qui ne sont pas encore définis sous le mode des compétences. En effet, dans ces cas, c'est en quelque sorte l'ensemble des bonnes réponses à un examen qui constitue le standard. Toutefois, il y aurait lieu de mettre

plus avant la notion de «standard» véhiculée par le xCEC, soit : le «niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint».

- Comme la politique semble l'affirmer, une approche par compétences conduit effectivement à opter pour une évaluation critériée (p. 2, 2^o paragr.). Que signifie alors la réserve du Cégep selon laquelle l'évaluation est "avant tout" critériée? Est-ce dire que la politique permet aussi, mais dans une moindre part, une évaluation normative?

La politique mentionne à juste titre que l'évaluation formative "a lieu pendant l'apprentissage et permet un retour en arrière si des corrections s'imposent" (art. 1.5, 2^e paragr.). Toutefois, la Commission s'interroge sur le passage suivant qui semble peu en accord avec ce qui précède : "Le professeur fait de l'évaluation formative lorsqu'il évalue les acquis de ses étudiants afin de leur dire s'ils ont atteint les objectifs de cours ..." (art. 1.5, avant-dernier paragr.). Ne serait-il pas plus approprié d'écrire que l'évaluation formative permet au professeur de renseigner ses élèves sur leurs possibilités d'atteindre les objectifs visés, puisque cette forme d'évaluation se situe en cours d'apprentissage? Cette formulation rencontrerait plus adéquatement le principe 2.9 de la politique qui montre bien la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Conclusion

Compte tenu des remarques précédentes, la Commission juge cette politique partiellement satisfaisante. Plusieurs articles devraient être exprimés plus clairement, de telle sorte que l'évaluation des apprentissages puisse être mieux encadrée. La Commission demande donc au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue de prendre en considération les éléments énumérés dans la recommandation qui lui est adressée et de lui soumettre, pour évaluation, les amendements qu'il aura alors apportés.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Jacques L'Écuyer, président

Recherche et analyse : Pierre Côté, agent de recherche