

**Rapport
synthèse**

**Évaluation
de programmes
du renouveau
de l'enseignement
collégial**

**Rapport
synthèse**

**Évaluation
de programmes
du renouveau
de l'enseignement
collégial**



Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Décembre 2008

Rédaction : Jean Perron.

Collaboration à la recherche et à la rédaction : Johanne Cloutier, Katie Bérubé, Marthe Bolduc et Hélène Gaudreau.

Groupe de travail chargé de la préparation de l'opération d'évaluation : Jocelyne Bolduc, coordonnatrice, Chantal Bouchard, Sylvain Parent, Robert Payeur.

Programmation et traitement des données : André Boucher.

Secrétariat et logistique : Nadine Desjardins.

Chaque comité de visite était présidé par l'un des commissaires en poste au moment de l'évaluation.

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.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
800, place D'Youville, 18^e étage
Québec (Québec) G1R 5P4
Courrier électronique : info@ceec.gouv.qc.ca
Adresse Internet : <http://www.ceec.gouv.qc.ca>

Rapport adopté à la 202^e réunion de
la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
le 18 décembre 2008

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : premier trimestre 2009
Bibliothèque nationale du Québec, 2009
Bibliothèque nationale du Canada, 2009
ISBN : 978-2-550-54891-1 (Imprimé)
978-2-550-54893-5 (PDF)

Table des matières

INTRODUCTION	1
Intentions évaluatives	1
Présentation générale du rapport	2
 DESCRIPTION DE L'OPÉRATION	3
Déroulement de l'opération	4
Établissements visés	4
Portrait global des programmes évalués	5
 OBJETS D'OBSERVATION	7
La démarche d'autoévaluation	7
La détermination de la problématique d'un programme	8
Le devis d'évaluation	10
La prise en compte de l'ensemble des composantes du programme	11
Les données et leur analyse	12
Le plan d'action	14
L'application de la PIEP	15
Conclusion sur la démarche d'évaluation	16
 La mise en œuvre des programmes par les collèges selon les critères	17
La pertinence du programme	17
Mécanismes de liaison avec les universités, les milieux de travail et les diplômés	17
Taux d'admission à l'université et taux de placement	20
Suivi du cheminement universitaire des diplômés	20
Conclusion sur la pertinence des programmes évalués	21
La cohérence du programme	21
Prise en compte des objectifs et des buts généraux des programmes	21
Ordonnancement des activités d'apprentissage	24
Examen des plans de cours	24
La charge de travail	25
Conclusion sur la cohérence des programmes évalués	25
La valeur des méthodes pédagogiques	25
Conclusion sur les méthodes pédagogiques	28

L'évaluation des apprentissages	28
L'évaluation de la maîtrise de chaque compétence	29
La propriété des modes et instruments d'évaluation de permettre l'attestation de la maîtrise des compétences	29
L'équivalence des évaluations	32
La conformité des modes et instruments d'évaluation à la PIEA	32
Conclusion sur l'évaluation des apprentissages	33
L'efficacité du programme	33
L'admission des élèves et l'information sur les programmes	33
La réussite des cours, la réinscription et la diplomation	33
L'épreuve synthèse de programme	34
Conclusion sur l'efficacité du programme	37
Autres critères d'évaluation	37
Le programme <i>Sciences de la nature</i>	38
La clientèle du programme <i>Sciences de la nature</i>	38
Particularités du programme	39
Principales observations sur les mises en œuvre du programme	40
Conclusion	41
 CONCLUSION : REGARD SUR L'ÉTAT D'IMPLANTATION DU RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	 43
L'approche par compétences	44
L'épreuve synthèse de programme	45
L'approche programme	46
Les responsabilités pédagogiques confiées aux collègues	47
 TABLEAUX	
Tableau 1 – Liste des programmes évalués	6
Tableau 2 – Évaluation de l'application de la PIEP	15
 ANNEXES	
Annexe 1 – Programmes évalués ou en cours d'évaluation	51
Annexe 2 – Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP)	55
Annexe 3 – Membres du comité consultatif	57
Annexe 4 – Experts externes	59

Introduction

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a évalué, depuis 1993, la mise en œuvre de plusieurs programmes d'études offerts par les collèges publics, les écoles gouvernementales, les collèges privés subventionnés, les collèges privés non subventionnés et conduisant soit à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), soit à celle d'une attestation d'études collégiales (AEC). Dans l'opération sur laquelle porte le présent rapport synthèse et qui touchait l'ensemble des collèges publics et des établissements privés subventionnés, elle a entrepris, pour la première fois, de façon généralisée, l'évaluation de programmes d'études¹ définis en objectifs et standards, selon la nouvelle approche mise de l'avant à la suite du renouveau de l'enseignement collégial.

Intentions évaluatives

Par cette opération, en plus d'évaluer la mise en œuvre de programmes élaborés en objectifs et standards, la Commission voulait également jeter un regard sur l'état d'implantation du renouveau de l'enseignement collégial, particulièrement sur les plus importants changements qu'il a entraînés.

Le renouveau a introduit des modifications majeures dans le partage des tâches entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport² et les collèges : dorénavant, ceux-ci allaient participer au processus d'élaboration des programmes qu'ils offriraient, ce qui leur donnait une marge de manœuvre dans l'adaptation de leurs programmes aux besoins des milieux d'accueil (universités et milieux de travail) de leurs diplômés ou à certaines caractéristiques de leur projet éducatif, par exemple.

Par ailleurs, le renouveau a également apporté des changements dans le développement des programmes dorénavant définis selon une autre approche : l'approche par compétences qui allait avoir une incidence importante sur l'élaboration et l'application

-
1. Le terme *programme d'études* (ou *programme*) désignera souvent, dans ce texte, non pas le programme tel qu'il est défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mais plutôt le programme tel qu'il a été élaboré et mis en œuvre par chaque collège qui offre ce programme, avec les particularités qu'il lui donne. Ce sont les versions locales de programmes qu'évalue la Commission et non le programme ministériel.
 2. Au moment de l'introduction du renouveau de l'enseignement collégial, le ministère de qui relevait cet ordre d'enseignement s'appelait le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

de méthodes pédagogiques et de stratégies d'évaluation des apprentissages adaptées à cette approche; le renouveau a également eu des effets sur l'organisation de la formation, désormais considérée à partir d'une vision et d'une gestion concertées de programme : l'approche programme.

Présentation générale du rapport

La Commission, dans le présent rapport synthèse, dresse le portrait de l'opération d'évaluation de programmes entreprise en 2004. Dans un premier temps, elle décrit les buts de l'opération (son objectif et ses modalités) ainsi que son déroulement général. Par la suite, elle présente les principaux constats qui ressortent de son évaluation de l'ensemble des programmes évalués; ces constats portent sur la démarche d'autoévaluation adoptée par les collèges, sur la mise en œuvre des programmes évalués selon différents critères et sur la mise en œuvre des programmes locaux de *Sciences de la nature* évalués lors de la présente opération. Enfin, de ses observations, elle tire des conclusions qu'elle situe dans le cadre plus général de l'examen de l'état d'avancement de l'implantation du renouveau pédagogique et formule certaines recommandations touchant différents aspects nécessitant la poursuite des efforts afin de parachever cette implantation du renouveau.

Description de l'opération

En septembre 2004, la Commission demandait aux collèges publics et aux collèges privés subventionnés d'évaluer un programme de leur choix en précisant que ce pouvait être un programme qu'ils étaient en train d'évaluer ou qu'ils allaient évaluer au cours de l'année scolaire 2004-2005 ; dans le cas où le choix du programme n'était pas arrêté, la Commission indiquait sa préférence pour des programmes définis par objectifs et standards et particulièrement pour le programme *Sciences de la nature* ou l'un des programmes de techniques physiques ou biologiques. La Commission précisait les critères que les collèges devaient minimalement utiliser lors de leur évaluation : la pertinence du programme, la cohérence des activités d'apprentissage, le choix des méthodes pédagogiques au regard des objectifs du programme, la justesse de l'évaluation des apprentissages et l'efficacité du programme. Elle comptait recevoir, au plus tard à la fin de cette même année 2004-2005, le rapport d'autoévaluation des collèges. L'opération ayant été annoncée à un moment où les collèges avaient déjà planifié leurs travaux d'évaluation, la Commission les autorisait à lui faire parvenir le rapport d'autoévaluation d'un programme qu'ils avaient évalué au cours de l'année précédente, dans la mesure où il satisfaisait aux conditions indiquées.

En plus de permettre aux collèges un certain choix du programme, la Commission leur laissait le soin d'appliquer les modalités d'évaluation qu'ils avaient eux-mêmes définies dans leur politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP).

Par ailleurs, la Commission a demandé aux collèges qui n'avaient pas encore évalué l'application de leur politique d'évaluation de programmes³ ainsi qu'aux collèges qui devaient reprendre cette évaluation de lui fournir, avec leur rapport d'autoévaluation de programme, une brève appréciation de l'efficacité de leur politique.

3. Rappelons que la Commission a évalué l'application de la PIEP de chacun des collèges publics et des collèges privés subventionnés lors d'une opération menée entre 1997 et 2002.

Déroulement de l'opération

Comme à son habitude, la Commission, assistée d'experts externes⁴, a analysé les rapports reçus des collèges et effectué une visite à chacun d'eux. Ces visites ont commencé en avril 2005; elles ont permis à la Commission d'obtenir l'information nécessaire pour valider, clarifier ou compléter le rapport d'autoévaluation du collège et pour prendre connaissance des changements que le collège a pu apporter à son programme depuis l'autoévaluation. Lors de chacune de ces visites, la Commission a rencontré la direction du collège, le comité d'autoévaluation, des élèves et des enseignants du programme, tant de la formation générale que de la formation spécifique. Par la suite, pour chaque programme évalué, la Commission a rédigé un projet de rapport que le comité consultatif⁵ a étudié pour en vérifier la cohérence et l'équivalence des jugements avec ceux des autres rapports; elle a revu son projet de rapport à la lumière des remarques du comité consultatif et a fait parvenir la version préliminaire ainsi produite au collège concerné, qui a pu la commenter et informer la Commission des travaux qu'il avait entrepris depuis la visite de celle-ci. Après analyse des commentaires du collège, la Commission a adopté la version définitive de son rapport qu'elle a transmis au collège, au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et qu'elle a rendu public sur son site Internet.

Établissements visés

Cette opération d'évaluation de programmes devait toucher 68 établissements : 48 collèges publics et 20 collèges privés subventionnés offrant un ou des programmes pouvant conduire à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales⁶. Au moment de la rédaction du présent rapport synthèse, la Commission avait adopté, dans leur version définitive, 66 rapports d'évaluation de programmes : 52 portant sur la mise en œuvre

-
4. Pour l'évaluation de tous les programmes, la Commission s'est associée des personnes œuvrant dans le réseau collégial; elle a également fait appel, pour les programmes préuniversitaires, à des gens issus du milieu universitaire et, pour les programmes techniques, à des personnes provenant des milieux de travail. On trouvera, en annexe 4, le nom des experts externes qui ont participé à l'évaluation des programmes menée par la Commission.
 5. Les membres du comité consultatif, nommés par la Commission, sont présentés à l'annexe 3. Ces personnes ont également contribué aux travaux des comités de visite.
 6. Les établissements relevant d'un ministère ou d'une université, de même que les établissements privés non subventionnés n'étaient pas touchés par cette opération.

de programmes offerts par les 48 établissements publics⁷ et 14 sur celle de programmes offerts par 14 des 20 établissements privés subventionnés. Pour quatre de ces derniers établissements, la version définitive du rapport d'évaluation n'étant pas adoptée par la Commission au moment de la rédaction du présent document, il n'a pas été tenu compte, ici, des programmes de ces collèges ni de leur évaluation. Quant aux deux autres collèges privés, ils n'avaient pas encore transmis leur rapport d'autoévaluation⁸.

Portrait global des programmes évalués

Des 66 programmes évalués, 44 sont des programmes préuniversitaires (totalisant 5 programmes ministériels distincts), 20 des programmes techniques (correspondant à 17 programmes ministériels différents) et 2 des programmes conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) – voir le tableau ci-dessous. Trente et un collèges ont évalué la mise en œuvre de leur programme *Sciences de la nature* et 9 autres ont évalué un programme de techniques biologiques (8) ou physiques (1). Tous les programmes évalués étaient élaborés en objectifs et standards, à l'exception de *Techniques de diététique*. Dans le cas du programme *Arts du cirque* et du programme *Techniques juridiques*, la Commission a accepté que les deux collèges qui les offraient évaluent la version antérieure à la version de ces programmes nouvellement définis par objectifs et standards et dont l'implantation n'était pas complétée⁹.

7. Le Cégep régional de Lanaudière et le Champlain Regional College comptent, l'un et l'autre, pour un seul collège; toutefois, chacun des trois collèges constituant le premier et des trois campus du second a procédé à l'évaluation d'un de ses programmes et a produit un rapport d'autoévaluation. Ces deux collèges ont donc procédé chacun à trois autoévaluations de programmes.

8. L'annexe 1 fournit la liste des collèges dont la Commission a évalué un programme et des collèges dont les programmes sont en cours d'évaluation.

9. On considère que l'implantation d'un programme est terminée lorsqu'une cohorte entière d'élèves a achevé son cheminement complet dans le programme.

Tableau 1 – Liste des programmes évalués

Type de programme		Programme	Nombre de programmes (locaux)	Total partiel
DEC	Préuniversitaire	Sciences de la nature (200.B0)	31	44
		Arts et Lettres (500.A1)	6	
		Arts plastiques (510.A0)	3	
		Sciences humaines (300.A0)	3	
		Danse (506.A0)	1	
	Technique	Soins infirmiers (180.A0)	2	20
		Techniques d'inhalothérapie (141.A0)	2	
		Technologie forestière (190.B0)	2	
		Arts du cirque (561.08)	1	
		Commercialisation de la mode (571.C0)	1	
		Graphisme (570.A0)	1	
		Informatique de gestion (420.AA)	1	
		Techniques d'électrophysiologie médicale (140.A0)	1	
		Techniques d'hygiène dentaire (111.A0)	1	
		Techniques d'intervention en loisir (391.A0)	1	
		Techniques de bureautique, spécialisation : Micro-édition et hypermédia (412.A0)	1	
		Techniques de diététique (120.01)	1	
		Techniques de génie mécanique (241.A0)	1	
		Techniques de réadaptation physique (144.A0)	1	
		Techniques de tourisme (414.A0)	1	
		Techniques juridiques (310.03)	1	
		Techniques professionnelles de musique et chanson, spécialisation : Interprétation en musique populaire (551.AB)	1	
AEC		Agents et courtiers en assurance de personnes (LCA.1P)	1	2
		Comptabilité financière informatisée (LCA.AU)	1	
			Total	66

Objets d'observation

Dans cette partie, nous passerons en revue les différents objets d'observation sur lesquels a porté l'examen de la Commission; ceux-ci relèvent autant de la démarche d'évaluation adoptée par chaque collège que de la mise en œuvre des programmes elle-même. Dans son examen des programmes, la Commission a appliqué les cinq critères retenus: la pertinence du programme; sa cohérence; les méthodes pédagogiques utilisées; l'évaluation des apprentissages; l'efficacité du programme. La démarche d'évaluation, les différents aspects regroupés sous les critères retenus et les considérations sur le programme *Sciences de la nature* constituent autant d'objets d'observation. Le présent rapport synthèse traitera, particulièrement, des objets qui retiennent l'attention, soit qu'ils constituent des points forts, soit qu'ils constituent des aspects à améliorer.

La démarche d'autoévaluation

Depuis le renouveau de l'enseignement collégial – qui a introduit officiellement l'évaluation de programmes comme l'une des responsabilités des collèges –, les pratiques d'évaluation des collèges ont évolué et se sont diversifiées. Dans la présente opération, les collèges ont le plus souvent procédé à leur évaluation de programme en suivant le modèle défini dans leur PIEP. Quelques collèges, ayant centré leur examen du programme sur ce qui touche plus spécifiquement son implantation, l'ont complété de certains éléments pour satisfaire à la demande de la Commission.

Comme on le verra plus loin, même dans les cas où les collèges réalisaient leur évaluation en se guidant sur leur politique d'évaluation des programmes, les analyses des différents objets étudiés n'étaient pas toujours suffisamment approfondies pour bien fonder les constats ou, encore, toutes les composantes du programme n'étaient pas nécessairement considérées. Quelles qu'aient été les dimensions du programme traitées par les collèges ou la profondeur de leurs analyses, la Commission a évalué toutes les mises en œuvre de programmes selon les mêmes critères en complétant l'information, au besoin, lors de ses visites aux établissements, afin de pouvoir donner une appréciation juste et équivalente des différents programmes.

La Commission veut faire observer, par ailleurs, que, pour que l'évaluation soit utile et bénéfique, il faut prendre en considération l'ensemble des éléments composant le programme, ses caractéristiques, sa situation et approfondir les questions qui peuvent avoir une incidence sur la qualité de la mise en œuvre du programme ou sur son efficacité.

La Commission fait l'examen de la démarche selon les sous-critères suivants: la problématique du programme dressée par le collège; le devis des travaux d'évaluation; la prise en compte de l'ensemble des composantes du programme, dont la formation générale; la cueillette des données et leur analyse; le plan d'action. Pour certains sous-critères, elle évalue l'évolution de la démarche des collèges depuis l'évaluation de l'application de la politique d'évaluation des programmes. Enfin, elle fait état de l'évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des programmes que certains collèges ont menée en même temps que leur évaluation de programme.

La détermination de la problématique d'un programme

La PIEP doit normalement préciser les critères de sélection du ou des programmes à évaluer et prévoir le moment où est déclenchée une évaluation. On doit considérer, d'une part, le cycle de vie d'un programme (programme dont l'implantation est achevée ou programme dont la dernière évaluation remonte à plusieurs années, etc.) et, d'autre part, la problématique ressortant de sa situation particulière, le cas échéant, et que devrait permettre de signaler le tableau de bord du suivi de programme. La problématique du programme est déterminante dans la conduite de l'évaluation puisqu'elle permet de préciser les objets à prendre en compte, les critères d'évaluation et, pour chacun des objets, la profondeur des analyses nécessaire à la réalisation du travail et à l'atteinte des buts visés.

Pour la Commission, le mot *problématique* recouvre, ici, plusieurs réalités: ce peut être aussi bien un ensemble de difficultés ou de problèmes affectant un programme d'études et découlant de son état ou de sa situation, qu'un ensemble de questions ou de préoccupations devant faire l'objet d'études approfondies; ce peut être également un ou des défis qui se présentent dans une situation donnée et qu'il faut être en mesure de reconnaître pour les relever et être ainsi en mesure d'assurer le développement du programme.

La problématique d'un programme peut ressortir des constats que l'on tire de bilans annuels de départements ou de comités de programme ou du suivi des programmes (analyse de données extraites du système d'information sur les programmes ou

de tableaux de bord). La grande majorité des collèges disposent d'un système d'information sur leurs programmes et en extraient des données valables pour établir bilans et suivis; certains d'entre eux ont entrepris d'intégrer aux données quantitatives de leurs systèmes (nombre d'inscriptions; taux de réussite; taux d'admission à l'université ou de placement sur le marché du travail, etc.) des données qualitatives (valeur accordée, par les élèves, les diplômés, les entreprises, etc., à l'enseignement et aux différents actes pédagogiques – méthodes, évaluation des apprentissages – ou au programme lui-même – sa pertinence, sa cohérence, etc.). Ces dernières données enrichissent le portrait que l'on veut brosser du programme et que les données quantitatives seules ne permettent pas d'obtenir.

L'examen préalable de la problématique du programme à évaluer a amené les collèges qui l'ont fait à formuler des questions d'évaluation auxquelles les analyses à effectuer devaient permettre de trouver réponse, à prioriser les critères qui sont le plus en lien avec cette problématique, à orienter la collecte des données et leur analyse. Si la majorité des collèges ont relevé une problématique, certains n'en ont pas établi, ou l'ont fait de manière trop imprécise, de sorte qu'ils n'ont pu orienter leur évaluation et mieux concentrer leurs efforts sur les aspects du programme qui exigeaient une intervention prioritaire, ou, encore, qu'ils n'ont pu réaliser leurs travaux dans un délai raisonnable. Certains collèges, même s'ils ont déterminé la problématique de leur programme, n'en ont pas tenu compte dans leur démarche; d'autres n'ont pas traité tous les critères retenus ou n'ont pas réuni toutes les données pertinentes en lien avec cette problématique; ou, encore, dans leurs analyses insuffisamment rigoureuses et approfondies, ne se sont pas laissés guider par la problématique du programme. Dans quelques cas, les conclusions qu'ont tirées les collèges ou les mesures qu'ils ont adoptées dans leur plan d'action ne se rapportent pas à la problématique.

Au cours de l'évaluation de l'application de la PIEP, la Commission avait suggéré ou recommandé à une trentaine de collèges de préciser la problématique du programme à évaluer. La présente opération a permis de voir que les collèges ont, dans une bonne proportion, donné suite à ces avis de la Commission puisqu'elle n'a adressé une telle recommandation, suggestion ou invitation qu'à sept collèges¹⁰. Sur ce point, la Commission est à même de constater une nette amélioration.

10. Dans ses évaluations, la Commission a pu faire aux collèges soit des recommandations, soit des suggestions, soit des invitations afin qu'ils prennent des actions en vue d'améliorer l'un ou l'autre aspect de leur programme. Une recommandation se distingue de la suggestion et de l'invitation par son caractère exécutoire : un collège qui s'est vu recommander de corriger tel problème est tenu de le faire et d'informer la Commission des actions prises et des résultats obtenus à cet égard.

Le devis d'évaluation

La grande majorité des collèges ont élaboré un devis afin de planifier leurs travaux d'évaluation de programme. Pour qu'il puisse constituer un bon outil de planification des travaux, le devis présente la problématique du programme ou les objectifs d'évaluation dont découlent les critères selon lesquels le programme sera évalué, et ce, en déterminant le niveau d'approfondissement de l'analyse. Pour la présente opération, la Commission avait précisé les critères minimaux auxquels les collèges pouvaient ajouter d'autres critères liés aux problématiques ou aux objectifs d'évaluation. Le devis indique aussi les données à rassembler afin de pouvoir effectuer les analyses qui permettront de faire ressortir les points forts du programme et les aspects à améliorer. Les dimensions du programme qu'il faut prendre en compte sont également spécifiées dans ce plan de travail. Enfin, le devis mentionne l'instance responsable des travaux et établit la répartition des tâches en fonction des travaux à mener et fixe les échéances.

La Commission considère que divers groupes d'intervenants doivent participer au processus qui mène à l'adoption du devis : la réalisation du devis doit être confiée à des acteurs directement intéressés par le programme ; une consultation sur le devis doit être faite auprès de représentants de l'ensemble des enseignants de toutes les disciplines du programme (discipline porteuse, disciplines contributives et disciplines de la formation générale), mais aussi auprès d'acteurs ou d'instances qui ont le recul nécessaire pour fournir un avis critique sur le projet de devis (comme la Commission des études) ; enfin, le devis doit être approuvé par une instance décisionnelle du collège qui officialise les travaux et confirme l'autorité des personnes qui s'en voient confier la réalisation. Dans la présente opération, le devis a été élaboré le plus souvent par des acteurs du programme réunis au sein d'un comité d'évaluation, généralement composé d'enseignants de la formation spécifique, de conseillers pédagogiques et dont faisait partie assez souvent un représentant de la Direction des études (soit le directeur des études lui-même, soit l'un de ses adjoints). Les collèges ont souvent recouru à des personnes ou à des instances qui ont une certaine distance relativement au programme et qui peuvent porter un regard critique sur le devis ; ce rôle, dans la présente opération, fut le plus souvent joué par la Commission des études ou par une autre instance du collège comme un comité permanent d'évaluation de programmes. Enfin, dans plusieurs cas, le devis fut approuvé par une autorité compétente.

Les devis que se sont donnés les collèges – et auxquels ils se sont habituellement conformés – ont généralement constitué de bons outils pour les travaux que ces derniers voulaient entreprendre.

Depuis l'évaluation de l'application de la PIEP, les collèges ont amélioré leur démarche d'évaluation en ce qui concerne la planification des travaux puisque la Commission avait noté, alors, l'absence de devis dans quelques cas et son caractère incomplet dans plusieurs autres. La Commission avait, à l'époque, adressé à plus de la moitié des collèges offrant un programme conduisant à l'obtention du DEC près d'une quinzaine de recommandations et quelque vingt-cinq suggestions portant sur le devis (son contenu, sa conformité à la PIEP, sa validation) et sur son application dans le déroulement des travaux. La présente opération a permis d'apprécier, sur ce point, la consolidation du processus d'autoévaluation dans les collèges.

La prise en compte de l'ensemble des composantes du programme

Les programmes d'études collégiales sont constitués de la composante de la formation spécifique et des trois composantes de la formation générale (commune, propre et complémentaire). La formation spécifique relève d'une discipline porteuse (ou de plusieurs, comme dans le cas du programme *Sciences de la nature*) et, souvent, de disciplines dites contributives. La formation générale commune se compose de quatre disciplines (langue d'enseignement et littérature, philosophie, langue seconde, éducation physique). Dans le cadre de la présente opération, la Commission a considéré l'attention portée par les collèges à l'ensemble du programme – ce qui inclut donc la formation générale – afin de voir dans quelle mesure celle-ci était prise en compte lors de l'évaluation de programmes. Pour une forte proportion des programmes évalués, la Commission a noté que cette dimension des programmes n'avait pas été examinée ou ne l'avait été que partiellement, bien que les politiques d'évaluation de programmes des collèges spécifient l'importance à y accorder. Lors de l'évaluation de l'application de la PIEP, la Commission avait relevé que « *certaines collèges n'ont pas tenu compte de toutes les composantes du programme* » ou qu'ils « *ont peu étudié telle ou telle dimension du programme. Au total, des lacunes sur l'un ou l'autre de ces points ont été constatées pour les trois quarts des établissements*¹¹ ».

Dans la présente opération, l'attention accordée par les collèges à la formation générale s'est souvent limitée à l'examen des taux de réussite dans les différentes disciplines de ce volet de la formation de même qu'à celui des taux de réussite de l'épreuve uniforme

11. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes – Rapport synthèse*, 2002, p. 9-10.

de langue d'enseignement et littérature¹². Malgré son intérêt, puisqu'elle permet de déterminer, à partir d'indicateurs de réussite, des aspects à examiner plus à fond, le cas échéant, cette pratique est insuffisante pour apprécier la mise en œuvre de la formation générale à l'intérieur du programme. Il est arrivé parfois que l'on vérifie l'adaptation au programme des cours de formation générale propre et l'intégration des objectifs de la formation générale dans l'épreuve synthèse de programme (ESP)¹³. Mais, trop souvent, on a négligé de tenir compte de la formation générale et, pour assurer la cohérence du programme, d'analyser, par exemple, sa contribution à l'atteinte des buts du programme, ou encore la place des cours de la formation générale dans l'organisation de la séquence des cours du programme. C'est dès l'examen de la problématique du programme que le collège doit déterminer ce qui, de la formation générale, doit faire l'objet d'une attention particulière et doit être pris en compte dans le devis d'évaluation. Dans tous les cas, le collège doit, minimalement, dans son évaluation, considérer, outre les indicateurs de réussite, la contribution de la formation générale à l'atteinte des buts de son programme, vérifier son intégration aux objectifs du programme qu'évalue l'épreuve synthèse de programme et examiner la mise en œuvre de la composante de formation générale propre.

Par ailleurs, la formation spécifique, tant en ce qui concerne la ou les disciplines porteuses que les disciplines contributives, a été prise en compte, particulièrement en ce qui concerne la cohérence de cette composante.

Les données et leur analyse

L'analyse rigoureuse et approfondie des données pertinentes et nécessaires à la compréhension des problématiques inscrites au devis et à l'évaluation du programme selon les critères déterminés permet de dégager des conclusions justes et fondées, à partir desquelles il sera possible de décider des actions à entreprendre pour l'amélioration ou le développement du programme.

12. L'«épreuve uniforme de langue d'enseignement et littérature [est] destinée à vérifier que l'élève possède, au terme des trois cours de formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte. La réussite de cette épreuve est une des conditions d'obtention du DEC». Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Petit lexique de la sanction des études collégiales*, [En ligne], 2005, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/sanction/lexique.asp>] (Décembre 2008).

13. L'épreuve synthèse de programme vérifie que l'élève atteint les objectifs d'un programme. C'est le collège qui élabore cette épreuve pour chacun de ses programmes menant au DEC. Pour obtenir son diplôme, l'élève doit avoir réussi cette épreuve.

Considération faite de ce que les collèges voulaient traiter, la collecte des données quantitatives, perceptuelles et documentaires a généralement été bien faite.

Les analyses effectuées par les collèges sur certains aspects de la pertinence (notamment les taux d'inscription à l'université ou de placement), sur la cohérence du programme évalué (particulièrement sur la prise en compte du devis ministériel, l'ordonnancement des activités d'apprentissage, la charge de travail et la conformité des plans de cours à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages) et sur les ressources sont, en général, suffisamment développées pour qu'ils puissent tirer des conclusions appropriées. Par contre, la Commission a constaté, à plusieurs reprises, le peu ou le manque de données pertinentes sur certains objets d'évaluation dont découle la faiblesse des analyses, voire leur absence. Les objets particulièrement négligés furent les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages dont on n'a souvent apprécié la valeur qu'en fonction de l'opinion que les élèves avaient exprimée sur celles-ci; s'il est pertinent de connaître et d'analyser cette opinion des élèves, les données d'enquête sur ces objets sont toutefois insuffisantes pour déterminer si les méthodes utilisées favorisent le développement des compétences et si l'évaluation des apprentissages telle qu'elle est pratiquée permet de mesurer adéquatement la maîtrise des compétences. Pour ce qui concerne les méthodes pédagogiques, on n'a pas suffisamment vérifié leur adaptation aux objectifs du programme et à l'approche par compétences, aux activités d'apprentissage et aux caractéristiques des élèves; quant à l'évaluation des apprentissages, la démonstration qu'elle pouvait attester l'atteinte, par chacun des élèves, des objectifs selon les standards définis n'a pas toujours été faite. Dans cette opération-ci, il aurait particulièrement été approprié de porter une attention spéciale à ces deux objets du fait que le programme évalué a été révisé en objectifs et standards; cette modification du programme aurait dû entraîner des modifications importantes sur le plan de la pédagogie et de l'évaluation des apprentissages dont il aurait fallu apprécier ici l'adéquation aux nouvelles réalités de chacun des programmes.

Lors de l'évaluation de l'application de la PIEP, la Commission avait mentionné le manque de profondeur des analyses; aussi avait-elle recommandé à vingt-neuf collèges et suggéré à quinze autres d'approfondir leurs analyses. Dans son rapport synthèse de cette opération, elle constatait que ce sont les « *questions les plus directement reliées à l'acte pédagogique même* »¹⁴, c'est-à-dire l'évaluation des apprentissages et les méthodes pédagogiques, qui avaient été les moins bien examinées. Lors de la présente opération, dans plus de la moitié des cas, l'analyse des données, du moins telle qu'elle était présentée dans les rapports des collèges, était insuffisante pour permettre de porter un jugement éclairé sur l'un ou l'autre aspect du programme, ce qui a amené

14. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes – Rapport synthèse*, 2002, p. 12.

la Commission, lors de ses visites, à effectuer l'examen d'aspects non traités et à en valider les résultats. Depuis l'évaluation de l'application de la PIEP, il reste encore beaucoup à faire sur cette question.

Le plan d'action

Au terme de l'évaluation d'un programme, le collège dégage de ses travaux un ensemble de mesures à adopter afin de résoudre les problèmes décelés ou d'apporter des améliorations souhaitables.

Les collèges qui ont préparé un bon plan d'action ont déterminé les mesures appropriées aux changements qu'ils voulaient introduire dans la mise en œuvre de leur programme selon un ordre de priorité, en indiquant le partage des responsabilités et en précisant le calendrier de réalisation du plan. La Commission veut souligner l'importance qu'accordent certains collèges au suivi du plan pour s'assurer de sa bonne réalisation.

Lors de l'évaluation de l'application de la PIEP, la Commission avait observé, dans plus de la moitié des cas, des faiblesses dans le suivi de l'évaluation, soit que les collèges n'avaient pas élaboré un véritable plan d'action, soit que le plan produit présentait des lacunes quant à la détermination des actions à entreprendre, à l'établissement de priorités d'actions et d'un échéancier ou à la répartition des responsabilités. Dans la présente opération, huit collèges n'ont pas produit de plan d'action, et vingt-six autres devaient soit enrichir leur plan d'une ou de plusieurs actions afin de mieux prendre en charge certains aspects du programme nécessitant des améliorations, soit établir des priorités parmi les actions retenues, soit préciser l'échéancier des travaux ou le partage des responsabilités. Au moment de sa visite aux établissements, la Commission a pu noter avec satisfaction que plusieurs collèges avaient entrepris la réalisation du plan d'action qu'ils s'étaient donné, ce qui témoigne, de la part de ces collèges, d'une vision pleinement assumée de l'importance de l'évaluation de programmes et de son utilité dans le processus d'amélioration de la qualité de la formation.

Pour la Commission, l'adoption d'un plan d'action en même temps que le rapport d'autoévaluation dont il constitue l'aboutissement témoigne de l'engagement du collège à donner les suites appropriées à son autoévaluation afin d'assurer la qualité et le développement de son programme. De plus, en adoptant le plan d'action, le conseil d'administration du collège se donne un outil lui permettant de suivre l'évolution des travaux.

L'application de la PIEP

Au cours de la présente opération, tout en évaluant leur programme, neuf collèges devaient reprendre l'évaluation de l'application de leur politique institutionnelle d'évaluation des programmes¹⁵ et onze autres évaluer, pour une première fois, cette application¹⁶. Deux des collèges qui devaient reprendre cette évaluation n'ont pas, à ce jour, transmis leur rapport. Quant aux onze collèges qui devaient évaluer l'application de leur PIEP pour une première fois, deux d'entre eux ne s'étaient pas encore donné une telle politique et, pour trois autres, le processus d'évaluation de leur programme par la Commission n'était pas encore terminé lors de la rédaction du présent rapport synthèse.

Ne sont donc considérées ici que les démarches suivies par sept collèges qui devaient reprendre l'application de la PIEP et celles de six collèges qui devaient évaluer, pour une première fois, l'application de leur politique. Ce qui avait été demandé à ces collèges était une appréciation de l'efficacité de l'application de leur politique qu'ils devaient joindre au rapport d'autoévaluation de programme. Pour arrêter son jugement, la Commission a examiné la démarche suivie par les collèges (l'application de critères d'évaluation, l'établissement d'une problématique, la prise en compte de la formation générale), les données recueillies et leur analyse ainsi que l'exercice des responsabilités.

La première évaluation de l'application de la PIEP effectuée dans six collèges et la reprise de cette évaluation effectuée dans sept collèges ont donné les résultats suivants :

Tableau 2 – Évaluation de l'application de la PIEP

Efficacité de l'application de la PIEP	Première évaluation (6 collèges)	Reprise de l'évaluation (7 collèges)	Principaux problèmes constatés par la Commission
Application efficace	1 collège public	2 collèges publics	
Application partiellement efficace	1 collège public 1 collège privé	4 collèges publics	Profondeur des analyses (4 cas) Plan d'action (5 cas) Prise en compte de la formation générale (3 cas)
Application non efficace	1 collège public 2 collèges privés	1 collège privé	Collecte des données (3 cas) Profondeur des analyses (4 cas) Plan d'action (3 cas) Prise en compte de la formation générale (3 cas)

15. Pour donner suite à la recommandation que leur avait faite la Commission, lors de l'opération d'évaluation de l'application de la PIEP, de reprendre cette évaluation.

16. On trouvera en annexe 2 la liste des collèges qui devaient procéder à une première évaluation de l'application de leur PIEP ou qui devaient la reprendre.

Les principaux problèmes constatés, aussi bien dans le cas de reprise d'évaluation que de première évaluation de l'application de la PIEP, concernent la profondeur des analyses, l'élaboration ou la mise à jour du plan d'action résultant des travaux d'évaluation et la prise en compte de l'ensemble du programme et, particulièrement, de la formation générale. Ce n'est que dans le cas des collèges n'ayant pas appliqué efficacement leur politique que les données pertinentes à l'évaluation, qu'elles soient quantitatives, perceptuelles ou documentaires, n'ont pas toutes été recueillies adéquatement.

Dans un cas où elle a jugé inefficace l'application de la PIEP, la Commission a suggéré à un collège, qui appliquait sa politique pour la première fois, de la revoir afin qu'elle constitue un véritable guide dans ses évaluations; elle lui a également demandé de lui faire parvenir une évaluation de l'application de sa politique lors d'une prochaine évaluation de programme. Quant aux collèges qui avaient à reprendre l'application de leur PIEP, mais dont cette nouvelle application a été jugée inefficace ou partiellement efficace, ils n'ont pas donné une suite satisfaisante à l'ensemble des recommandations que leur avait formulées la Commission lors de l'évaluation de l'efficacité de l'application de leur PIEP.

Conclusion sur la démarche d'évaluation

La présente évaluation de programmes amène la Commission à conclure que, depuis l'évaluation de l'application de la PIEP, des progrès notables ont été constatés, particulièrement en ce qui concerne la détermination de la problématique des programmes à évaluer et l'élaboration d'un devis d'évaluation. La Commission considère qu'il est important que les collèges maintiennent l'expertise qu'ils ont acquise en évaluation de programmes et qu'ils continuent à travailler à l'amélioration de leur démarche d'évaluation, particulièrement sur les points suivants: l'analyse rigoureuse des différents aspects des programmes, surtout en ce qui concerne les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages; la prise en compte de l'ensemble du programme – ce qui inclut la formation générale – et l'élaboration d'un plan d'action bien structuré, qui comprend des mesures pour améliorer le programme et, de ce fait, la formation offerte aux élèves, et dont le suivi est confié à une autorité compétente qui en rend compte auprès des plus hautes instances du collège.

La mise en œuvre des programmes par les collèges selon les critères

La pertinence du programme

L'évaluation de la pertinence d'un programme, tel qu'il a été élaboré par le collège, lui permet de vérifier l'adéquation entre la formation offerte et les attentes des universités ou les besoins du marché du travail ainsi que les attentes des étudiants et de la société et, de ce fait, lui permet de voir s'il prépare bien l'élève aux études universitaires ou au marché du travail auxquels le destine le programme. D'où l'importance des liens que doivent entretenir les collèges avec les universités ou les employeurs, ainsi qu'avec leurs diplômés. Cette analyse de la pertinence peut amener les collèges à préciser, à enrichir ou à mettre à jour son programme dans le respect du devis ministériel (pour les programmes conduisant à l'obtention d'un DEC); elle pourrait même, au besoin, les amener à proposer au Ministère des modifications à apporter au programme pour en améliorer la pertinence, ce qui pourrait conduire, le cas échéant, à l'élaboration d'un nouveau programme.

L'évaluation du programme selon ce critère prend en compte le taux d'admission des élèves à l'université de même que le suivi du cheminement scolaire des diplômés à l'université, dans le cas des programmes préuniversitaires, ou leur taux de placement sur le marché du travail, dans le cas des programmes techniques et des programmes conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

Mécanismes de liaison avec les universités, les milieux de travail et les diplômés

Les relations suivies qu'entretiennent les collèges avec les universités, les milieux de travail et les diplômés permettent aux établissements de mieux connaître leurs attentes et de suivre l'évolution de leurs besoins, de façon continue, afin d'adapter, d'orienter ou de mettre à jour leur programme en fonction des informations recueillies. Les liens établis avec les universités permettent aux collèges de s'assurer que leur mise en œuvre des programmes préuniversitaires prépare bien les élèves à la poursuite de leurs études compte tenu des exigences de ces établissements d'enseignement. Dans le cas des programmes techniques, les rapports suivis avec les milieux de travail informent les collèges sur les compétences professionnelles attendues, sur les développements technologiques et sur l'évolution de la profession qui nécessitent une adaptation de la formation.

Depuis l'adoption du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), une plus grande marge de manœuvre est accordée aux collèges dans la définition locale de leurs programmes, et ce, même si elle varie selon le type de programme (préuniversitaire, technique) et selon les programmes eux-mêmes (on verra, par exemple, qu'en *Sciences de la nature*, les possibilités laissées aux collèges sont beaucoup plus restreintes que pour les autres programmes). Dans le cas des programmes conduisant à l'obtention d'un DEC, cette marge de manœuvre, même si elle est délimitée par le devis ministériel, leur permet d'adapter leur programme aux besoins soit des universités, soit des milieux de travail ainsi qu'à ceux des élèves qu'ils forment en vue de leur insertion en emploi ou de la poursuite de leurs études à l'université¹⁷; dans le cas des programmes conduisant à l'obtention d'une AEC, l'entière responsabilité de définir les programmes revient aux collèges. C'est ce qui explique l'importance, pour les collèges, de s'assurer de recueillir adéquatement les données sur les besoins des universités, des milieux de travail et la rétroaction des diplômés sur la formation reçue afin d'adapter, de façon continue, leurs programmes d'études.

La Commission a maintes fois noté que les liens existant entre les collèges et les établissements d'enseignement de niveau universitaire, le marché du travail et les diplômés sont insuffisamment resserrés et, parfois, inexistant.

Dans le cas de 22 des 44 programmes préuniversitaires évalués, les collèges n'avaient pas développé de mécanismes de liaison suffisants avec les universités : plus du tiers d'entre eux n'avaient pas, pour ces programmes, du moins, établi de liens avec les universités; un autre tiers entretenait des échanges non officiels, établis grâce à des initiatives individuelles et ne conduisant pas forcément à des changements concertés dans le programme. C'est pourquoi la Commission a suggéré aux collèges d'établir des liens structurés et récurrents avec les universités afin de connaître leurs attentes, leurs exigences ou leurs besoins et ainsi de pouvoir adapter de façon continue la mise en œuvre de leur programme et mieux préparer leurs élèves aux études universitaires. La Commission ne sous-estime pas, toutefois, la difficulté d'établir de tels liens, notamment pour les collèges éloignés des universités vers lesquelles se dirigent principalement leurs élèves et n'ignore pas, non plus, les efforts consentis en vue d'établir ces liens. Par ailleurs, il ne peut y avoir de maillage avec ces autres établissements d'enseignement supérieur sans que ceux-ci démontrent un intérêt, manifestent une ouverture et s'y investissent. Il n'en demeure pas moins certain que l'établissement de mécanismes de liaison entre collèges et universités se ferait en

17. La marge de manœuvre est plus restreinte pour les programmes préuniversitaires : le ministre se réserve le droit de déterminer, pour chaque compétence, les activités d'apprentissage, le nombre d'unités, la discipline; par contre, elle est plus grande pour les programmes techniques, de sorte que les collèges peuvent moduler leur offre de formation, par exemple en donnant plus d'importance à une compétence, en déterminant les disciplines devant contribuer à la maîtrise des compétences, etc.

faveur des élèves : cela les assurerait d'une préparation toujours adaptée aux études universitaires et favoriserait la cohérence et la complémentarité de la formation offerte dans les deux ordres d'enseignement, l'un connaissant mieux ce que fait et qu'attend l'autre.

Quant aux collèges offrant les vingt programmes techniques évalués et les deux programmes conduisant à l'obtention d'une AEC, la Commission a suggéré à huit d'entre eux et recommandé à deux autres d'établir des liens avec les employeurs ou de les systématiser afin d'adapter leur programme à l'évolution des besoins. Elle considère que, pour valider la pertinence de leurs programmes techniques, les collèges ne peuvent se contenter, malgré leur intérêt, des informations obtenues auprès des milieux de stage puisqu'ils ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble du marché du travail, que les informations recueillies auprès de ces milieux ne le sont pas dans le but de vérifier ou d'assurer la pertinence des programmes et que, bien que les relations avec ces milieux favorisent le maintien et la mise à jour des connaissances des divers aspects du marché du travail, elles ne constituent pas un mécanisme qui garantisse la connaissance, de façon systématique et efficace, des besoins des employeurs ou du marché du travail. En développant des liens avec la profession dont relève le programme, les enseignants contribuent à son actualisation et à la prise en compte de nouveaux besoins ; mais c'est par la concertation au sein de l'équipe professorale sur l'information à recueillir et par le partage et le traitement commun des données recueillies individuellement, que l'ensemble des enseignants du programme pourra adapter le programme tout entier aux réalités, nouvelles ou en émergence, du marché du travail. La présence active d'enseignants dans le milieu de la profession est un atout, mais ne constitue pas un mécanisme structuré de liaison avec le monde du travail. La Commission veut souligner que la prise en charge des relations avec les milieux professionnels doit relever de la responsabilité des établissements et ne peut reposer exclusivement sur des initiatives individuelles.

Les mécanismes de liaison avec les diplômés permettent également d'obtenir auprès d'eux des informations sur la pertinence du programme, de quelque nature qu'il soit, et sur la formation donnée dans ce programme. Toutefois, pour les programmes évalués, autant préuniversitaires que techniques, de même que pour les deux programmes conduisant à l'obtention d'une AEC, plus du tiers des collèges n'avaient pas de mécanismes de liaison avec leurs diplômés ou n'avaient pas appliqué de processus de consultation de leurs diplômés qui leur aurait permis d'obtenir une rétroaction sur le programme pouvant les amener à y apporter des améliorations. Dans quelques cas, le mécanisme mis en place n'était pas efficace ou les données obtenues des consultations n'avaient pas été exploitées. Ce que la Commission a pu recommander ou suggérer aux

collèges en ce qui concerne le suivi de leurs diplômés est plus large que les enquêtes qu'ils font auprès d'eux pour savoir s'ils sont ou non aux études, en emploi ou en recherche d'emploi.

Taux d'admission à l'université et taux de placement

Les taux d'admission à l'université et de placement sur le marché du travail constituent un indicateur de la pertinence des programmes. De toute évidence, pour les programmes préuniversitaires évalués au cours de la présente opération, le pourcentage de diplômés ayant fait une demande d'admission à l'université et ayant reçu une réponse positive est satisfaisant, voire élevé. Il en va de même pour le taux de placement, dans des emplois reliés à leur formation, des diplômés des programmes techniques se destinant au marché du travail.

Suivi du cheminement universitaire des diplômés

Un dernier aspect concerne le suivi des diplômés qui poursuivent leurs études à l'université. Ce suivi va au-delà de la collecte d'informations sur l'admission des diplômés à l'université dans le programme de leur choix, information rendue disponible par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). La Commission a suggéré à la moitié des collèges qui ont évalué un programme préuniversitaire de suivre le cheminement universitaire de leurs diplômés. Jusqu'à tout récemment, les collèges obtenaient les données que certaines universités, particulièrement l'Université Laval et l'Université de Montréal, mettaient à leur disposition. Depuis novembre 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport diffuse auprès des collèges des données sur la poursuite des études à l'université¹⁸; celles-ci regroupent l'ensemble des données sur les élèves inscrits à un programme offert par toute université québécoise. Ces données, établies par cohortes de titulaires d'un diplôme d'études collégiales, par établissement collégial et par programme, portent sur les inscriptions dans un programme universitaire, sur la persévérance dans la poursuite d'études à l'université jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou sur l'interruption ou l'abandon des études. Elles fournissent une information pertinente sur la réussite universitaire des diplômés du collégial.

18. Ces données sont comprises dans la *Banque de données sur le cheminement universitaire des diplômées et diplômés du collégial entreprenant des études de baccalauréat, en continuité de formation, dans les universités québécoises* mise au point dans le cadre des travaux du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES).

Conclusion sur la pertinence des programmes évalués

La très grande majorité des programmes évalués répondent à un des principaux buts de la formation collégiale : favoriser l'admission des diplômés à l'université ou leur insertion professionnelle. À part quelques rares exceptions, la Commission considère que les collèges se sont donné les moyens pour assurer, au moment de leur implantation, l'adéquation des programmes aux différents besoins éducatifs et socioéconomiques : pour les programmes préuniversitaires, les collèges ont su s'approprier, dans la mesure du possible, la marge de manœuvre que leur a laissée le renouveau dans la définition de programmes ; il en va de même pour les programmes techniques pour lesquels ils ont bénéficié de l'analyse des situations de travail. Mais depuis l'implantation de la nouvelle version des programmes, plusieurs années ont passé et les besoins, de même que les contextes, ont évolué ; aussi les collèges ont-ils davantage à assurer l'adaptation de leurs programmes en adoptant des moyens d'effectuer une analyse continue des besoins du marché du travail, des attentes des universités et des diplômés. Dans la présente opération, la Commission juge que, dans plusieurs cas, les relations avec les universités, les employeurs ou les diplômés, pour connaître leurs attentes, leurs besoins ou leurs exigences, n'étaient pas suffisamment encadrées par un mécanisme de liaison favorisant des échanges périodiques ou permettant d'obtenir des rétroactions sur la formation donnée et sur l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études universitaires. Cette situation peut fragiliser la pertinence des programmes peu à peu et nuire à leur adaptation continue aux besoins.

La cohérence du programme

La Commission a évalué la cohérence des programmes en vérifiant la prise en compte, dans les cours qui les composent, des buts généraux des programmes et de leurs objectifs et en examinant l'ordonnancement des activités d'apprentissage, les exigences propres à chaque activité d'apprentissage telles qu'elles sont présentées dans les plans de cours ainsi que la charge de travail.

Prise en compte des objectifs et des buts généraux des programmes

Les programmes conduisant à l'obtention d'un DEC comprennent des buts généraux et des objectifs. Les objectifs d'un programme énoncent les compétences qu'un élève doit développer au cours de ses études. Les buts généraux des programmes préuniversitaires et des programmes techniques ont été déterminés de façon différente. Alors que les buts généraux des programmes préuniversitaires sont propres à chaque programme,

ceux des programmes techniques ont été définis pour l'ensemble des programmes et s'intègrent aux buts de chaque programme qui les explicitent et ils sont compris dans l'écriture même des compétences. Les buts généraux donnent une orientation aux collèges dans l'élaboration de leur programme local. Ils constituent des objets d'enseignement et d'apprentissage et sont une partie intégrante des programmes préuniversitaires ou techniques.

Pour plusieurs collèges, particulièrement ceux qui ont évalué un programme préuniversitaire, l'intégration des buts généraux à la formation de l'élève a constitué une préoccupation dans leur démarche et a fait l'objet d'un examen attentif : ils ont voulu voir dans quelle mesure les buts généraux étaient pris en compte dans les plans-cadres, lorsqu'ils existaient, dans les plans de cours, dans l'épreuve synthèse de programme ; certains ont même interrogé leurs enseignants, leurs diplômés et leurs élèves sur la connaissance qu'ils avaient des buts généraux, sur leur prise en compte dans les cours. Ces collèges ont fait état des moyens qu'ils avaient pris pour intégrer ces buts généraux à la formation : au moment de l'élaboration locale du programme défini par objectifs et standards, ils ont arrêté une interprétation locale des buts généraux par laquelle ils précisaient les moyens de les prendre en charge dans la formation, ils les ont répartis entre les différents cours ou ils ont intégré, le cas échéant, ces buts au profil du diplômé¹⁹ qu'ils ont développé. Très souvent les plans de cours précisaient alors les buts généraux visés par les cours. Dans plusieurs cas, la Commission a pu apprécier les moyens et les outils, comme les plans-cadres, les matrices répartissant les buts généraux et les cours, etc., développés par les collèges afin de s'assurer de la prise en compte des buts généraux et elle a noté leur efficacité.

La Commission a jugé que, dans treize cas, la prise en compte des buts généraux pouvait ou devait être améliorée afin de mieux intégrer les visées éducatives de la formation générale et de la formation spécifique et, ainsi, d'augmenter la cohérence du programme. C'est exclusivement dans le cas de programmes préuniversitaires – en *Sciences de la nature*, à une exception près – que la Commission a considéré que les buts généraux n'étaient pas suffisamment intégrés ; dans ce programme de sciences, les buts qui ont le plus souvent posé problème sont : *établir des liens entre la science, la technologie et l'évolution de la société ; définir son système de valeurs et situer le contexte d'émergence et d'élaboration des concepts scientifiques*.

19. Le profil du diplômé « précise quelles sont les connaissances, les habiletés et les attitudes personnelles et professionnelles visées au terme de la formation. C'est une façon d'explicitier les objectifs du programme ». Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *Évaluation des programmes d'études dans les secteurs Techniques administratives et Coopération – Rapport synthèse*, mai 1999, p. 16.

L'un des buts généraux sur lesquels se sont particulièrement penchés certains collèges concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication²⁰ dont ils voulaient vérifier l'intégration effective dans le nouveau programme ou l'adaptation du programme à l'évolution des technologies. Cette intégration va au-delà du simple usage de logiciels courants (traitement de texte, chiffrier électronique, navigateur Internet, etc.) puisque les élèves utilisent des logiciels spécialisés, spécifiques d'une discipline, à des fins d'apprentissage et sont, comme en *Sciences de la nature*, initiés au développement d'algorithmes. Pour le tiers des programmes évalués, la Commission a abordé la question de leur intégration; il en ressort qu'une douzaine de programmes (et dans neuf cas sur les douze, il s'agit de *Sciences de la nature*) ont intégré, de façon satisfaisante, les technologies de l'information et de la communication.

À quelques exceptions près, les objectifs du programme, spécifiés dans le devis ministériel sont repris dans les différents plans de cours du programme. Le contenu des cours, tel qu'il est présenté dans les plans de cours, est en lien avec l'objectif visé. Les activités d'apprentissage définies par les collèges visent le développement des compétences déterminées par le devis ministériel; toutefois, la correspondance entre les compétences et les activités d'apprentissage visant leur développement ne consiste pas forcément à associer une compétence à un cours: le développement d'une compétence peut se faire à travers plusieurs cours et, inversement, un même cours peut favoriser le développement, partiel ou complet, de plus d'une compétence du programme. Les collèges ont donc dû se donner des moyens non seulement d'élaborer les activités d'apprentissage de manière qu'elles favorisent le développement des compétences, mais encore de répartir les compétences entre les divers cours tout en évitant d'inutiles redondances entre eux et en veillant à ce que toutes les compétences et leurs éléments soient pris en compte par l'une ou l'autre activité d'apprentissage. Le travail effectué par les collèges lors de l'élaboration des programmes locaux a été bien fait; à quelques rares exceptions près, les activités d'apprentissage ont été conçues pour qu'elles contribuent à la réalisation des objectifs et couvrent l'ensemble des compétences et éléments de compétence du devis. Les collèges se sont donné des outils pour assurer la cohérence de leurs programmes (matrices de compétences-cours; plans-cadres de cours, etc.); mais il arrive qu'on ne s'y réfère plus ou que leur efficacité se trouve diminuée parce que l'interprétation que font certains plans de cours de la description locale du programme ne s'y conforme pas suffisamment.

20. Rappelons l'importance accordée à l'utilisation des technologies de traitement de l'information dans les buts généraux des programmes préuniversitaires suivants, figurant dans la liste des programmes évalués : *Sciences de la nature*, *Sciences humaines*, *Danse*, *Arts et Lettres*; quant à *Arts plastiques*, également évalué au cours de la présente opération, l'un de ses buts est que l'élève puisse « démontrer un savoir-faire technique et technologique propre aux arts visuels ».

Ordonnancement des activités d'apprentissage

L'ordonnancement des activités d'apprentissage des programmes évalués est généralement logique : il favorise l'acquisition des éléments de base préalables à celle d'éléments plus complexes ou, au besoin, la connaissance d'éléments théoriques en préparation aux exercices pratiques, aux laboratoires, aux stages, etc. ; la séquence des cours facilite l'intégration et l'approfondissement des apprentissages du programme jusqu'à l'atteinte de ses objectifs.

Examen des plans de cours

La Commission a évalué les plans de cours de la formation spécifique sous deux aspects : l'information qu'ils transmettent aux élèves et leur conformité au Règlement sur le régime des études collégiales, au devis ministériel et à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège. Cet examen repose sur l'analyse faite par les collèges de leurs propres plans de cours complétée par celle que la Commission a faite des plans de cours de la formation spécifique et, dans plusieurs cas, de ceux de la formation générale propre.

L'information que les plans de cours fournissent est, la plupart du temps, satisfaisante, de sorte qu'ils constituent des outils pédagogiques utiles aux élèves, les renseignant sur les objectifs du cours, sur la place du cours dans le programme, sur les modalités d'évaluation et sur les exigences du cours. Des plans de cours examinés, certains n'explicitaient pas les modalités d'évaluation ou ne précisaient pas les exigences relatives aux activités d'apprentissage ; dans quelques cas, la Commission a proposé d'améliorer les plans de cours parce qu'ils étaient soit trop volumineux et complexes, soit, au contraire, trop succincts.

D'autre part, des plans de cours de dix-sept programmes ont été jugés non conformes soit au RREC, soit aux devis ministériels, soit à la politique d'évaluation des apprentissages : dans sept cas, un certain nombre de plans de cours ne précisaient pas ou ne respectaient pas les objectifs et les standards établis dans le devis, dans six autres le contenu même des plans de cours ne reprenait pas les éléments prescrits dans la PIEA, voire dans le RREC, notamment l'information relative aux activités d'évaluation ; quant aux quatre derniers cas, c'est le processus de validation des plans de cours lui-même qui contrevenait aux règles de la PIEA et n'était pas appliqué par les responsables qu'elle précisait.

La charge de travail

La charge de travail a été évaluée sous deux angles : le respect de la pondération et l'équilibre d'une session à l'autre. Les exigences propres à chaque activité d'apprentissage de la quasi-totalité des programmes évalués respectaient la pondération déterminée pour ces cours. C'est la charge individuelle de travail qui, d'après les données perceptuelles recueillies auprès des élèves, a pu poser, dans quelques rares cas, certains problèmes, soit qu'elle fût trop élevée par rapport à ce que prévoit la pondération, soit qu'elle ne le fût pas suffisamment. La Commission a constaté, dans une dizaine de cas, un manque d'équilibre de la charge globale de travail d'une session à l'autre; elle n'inclut pas, ici, les cas où le Collège a allégé, pour des considérations liées à la réussite, par exemple, la charge de travail de certaines sessions critiques du cheminement scolaire, comme la première session.

Conclusion sur la cohérence des programmes évalués

De l'évaluation qu'en fait la Commission, il ressort que, dans la grande majorité des cas, les programmes locaux, tels qu'ils ont été élaborés par les collèges, respectaient les objectifs des devis ministériels; les buts généraux des programmes, toutefois, ne sont pas tous pris en compte de façon satisfaisante dans la mise en œuvre de certains programmes préuniversitaires, essentiellement *Sciences de la nature*. Les activités d'apprentissage sont ordonnées de manière logique. La charge de travail respecte globalement la pondération même si elle a pu présenter, dans quelques cas, un certain déséquilibre d'une session à l'autre. Enfin, les plans de cours fournissent généralement aux élèves l'information nécessaire sur le contenu et le déroulement du cours; c'est dans leur conformité à la PIEA, au devis ministériel ou au RREC que les plans de cours nécessitent des améliorations. La Commission conclut donc que l'élaboration des programmes locaux a été le plus souvent bien faite, mais que leur mise en œuvre ne respecte pas toujours la cohérence que les collèges ont voulu leur donner au moment de leur élaboration locale, ce que font particulièrement ressortir les plans de cours.

La valeur des méthodes pédagogiques

L'évaluation de la valeur des méthodes pédagogiques vise à vérifier si celles-ci sont adaptées aux objectifs du programme. Ce critère s'applique à la fois aux décisions d'ensemble quant à la place relative de différents types d'activités pédagogiques (comme les stages ou les laboratoires) et aux choix pédagogiques qui s'appliquent à

chacune de ces activités. L'une des particularités de la présente opération réside dans le fait qu'elle ait pour objet, pour la première fois, de façon généralisée, l'évaluation de programmes élaborés par compétences²¹; c'est pourquoi elle a porté une attention toute particulière aux changements qu'aurait dû introduire cette nouvelle approche dans la définition locale des programmes d'études et a examiné les méthodes dans leur aptitude à développer les compétences de ces programmes.

Ce critère, comme nous l'avons mentionné, a généralement été peu traité par les collèges sinon en rapportant l'appréciation, par les élèves, des méthodes utilisées dans leurs cours (l'intérêt qu'elles suscitent, leur caractère motivant et leur contribution à l'apprentissage), ce qui explique que cet aspect de la mise en œuvre des programmes soit l'un de ceux pour lesquels la Commission avait le moins d'information. Toutefois, elle s'est assurée, lorsque les rapports d'évaluation ne la fournissaient pas, d'obtenir, auprès des personnes rencontrées lors de ses visites aux établissements, toute l'information nécessaire à son évaluation. Elle constate que les collèges n'ont pas saisi l'opportunité, offerte par la présente opération d'évaluation, d'analyser, de façon approfondie, la valeur des méthodes pédagogiques sous l'angle de leur pertinence et de leur efficacité au regard du développement des compétences.

À quelques exceptions près, l'agencement des différents types d'activités pédagogiques favorise le développement des compétences visées. La Commission a tout de même signalé à quelques collèges que l'alternance d'un enseignement théorique avec des activités pratiques ou des laboratoires devait respecter une séquence logique favorisant l'acquisition de connaissances de base avant leur application dans des exercices pratiques.

Quant à elles, les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours ont amené la Commission à considérer que près d'une vingtaine de programmes évalués présentaient, dans plusieurs cours, des méthodes pédagogiques peu ou pas adaptées aux objectifs du programme, en général, et à l'approche par compétences, en particulier; dans quinze cas, il s'agissait du programme *Sciences de la nature*. Elle a engagé les collèges à faire évoluer les méthodes pédagogiques pour soutenir le développement des compétences chez les élèves.

21. Lors de l'évaluation de la formation générale, dont les devis venaient d'être redéfinis en objectifs et standards, la Commission avait évalué les méthodes pédagogiques en tenant compte de la nouvelle approche; mais il ne s'agissait pas d'une évaluation de programme. Par ailleurs, lors des deux opérations d'évaluation de programmes conduisant à l'obtention d'une AEC, les programmes évalués n'étaient pas tous élaborés en objectifs et standards.

Dans ces quelque vingt programmes, la Commission a observé que les méthodes d'enseignement les plus utilisées dans les cours faisaient davantage intervenir l'enseignant que l'élève et que l'exposé magistral était la méthode la plus courante. L'exposé magistral a sa place dans l'ensemble des méthodes auxquelles recourent les enseignants : il est adapté à certains objectifs de transmission de connaissances. Toutefois, les élèves, dans les enquêtes menées par les collègues et dans les propos qu'ils ont tenus à la Commission, bien qu'ils se disent généralement satisfaits des méthodes utilisées par leurs enseignants, leur reprochent souvent leur manque de variété et à l'exposé magistral, son manque d'interactivité, de sorte qu'ils considèrent que cette méthode ne soutient pas leur intérêt, ni ne stimule leur motivation.

Même dans les cas où la Commission considère que l'adaptation des méthodes aux objectifs du programme peut être améliorée, elle a relevé les efforts des enseignants de certaines disciplines pour diversifier les méthodes pédagogiques et les rendre plus appropriées à l'approche par compétences grâce à l'utilisation de diverses stratégies pédagogiques telles l'approche projet, l'approche par problèmes, les mises en situation, les études de cas, les simulations, etc. De plus, pour certains des 66 programmes évalués – y compris des programmes comportant des faiblesses au regard de l'adaptation des méthodes –, certaines activités organisées dans tout le programme peuvent témoigner des efforts faits par les enseignants pour favoriser le développement, chez leurs élèves, des compétences du programme (activités périscolaires et parascolaires, projets communautaires développés par plusieurs programmes, participation à des concours avec la collaboration d'élèves d'autres programmes, etc.). Ces initiatives, même si elles sont exigeantes, sont appréciées des élèves puisqu'elles font appel à leur participation, les aident à développer les compétences dans des situations de travail ou de recherche, réelles ou simulées, favorisent leur autonomie tout en les habituant au travail d'équipe, augmentent leur intérêt pour leurs apprentissages et les motivent dans la poursuite de leurs études.

La Commission a incité des collègues à faire en sorte que ces initiatives ou ces expérimentations soient partagées par l'ensemble des enseignants du programme de façon concertée. Dans certains autres cas, la Commission a pu déceler des besoins de soutien pédagogique chez les enseignants et a engagé les collègues à leur fournir l'assistance pédagogique, la formation ou le perfectionnement nécessaires au développement et à l'utilisation de méthodes adaptées au développement des compétences.

Conclusion sur les méthodes pédagogiques

L'évaluation des méthodes pédagogiques utilisées fait ressortir l'adaptation des différents types d'activités pédagogiques des programmes évalués aux objectifs de ce programme. La Commission a toutefois relevé, pour un peu plus du quart des programmes évalués, et particulièrement en *Sciences de la nature*, la nécessité d'une plus grande adaptation, dans plusieurs cours, des méthodes au développement des compétences.

L'évaluation des apprentissages

Au chapitre de l'évaluation des apprentissages, la Commission a particulièrement considéré les quatre sujets suivants : l'évaluation de chacune des compétences des programmes; l'attestation de la maîtrise de ces compétences telles qu'elles sont déterminées par le devis ministériel (ou la description du programme, pour les AEC); l'équivalence des évaluations lorsqu'un même cours est donné par plus d'un enseignant; la conformité des modes et instruments d'évaluation à la PIEA. Comme dans le cas des méthodes pédagogiques, et pour les mêmes raisons, la Commission a porté une grande attention aux changements que devait introduire l'élaboration des programmes par compétences dans l'évaluation des apprentissages.

Tout comme pour les méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages a été peu approfondie dans plusieurs rapports d'autoévaluation des collèges : soit que ce point n'ait pas été traité, soit que les collèges l'aient abordé en n'analysant que les données d'enquêtes menées auprès des élèves et des enseignants sur le sujet, soit encore qu'ils s'en soient tenus à un examen de conformité des plans de cours à la PIEA. De plus, les collèges n'ont pas toujours évalué l'application qui était faite de la PIEA lors de la rédaction et de l'approbation des plans de cours, et ont souvent omis de vérifier si les modes et, surtout, les instruments d'évaluation leur permettaient de mesurer adéquatement, de façon équitable, et selon le standard déterminé, le degré d'atteinte, par les élèves, de chacun des objectifs de leur programme.

Par ailleurs, la Commission, pour s'assurer d'avoir l'information nécessaire lui permettant de statuer sur l'évaluation des apprentissages, a examiné les plans de cours les plus récents de chaque programme évalué ainsi que les épreuves finales de cours, ce qui lui a permis de compléter, au besoin, et d'actualiser l'analyse que les collèges avaient pu faire de leur programme selon ce critère.

C'est au regard de l'évaluation des apprentissages que la Commission, dans l'ensemble des rapports qu'elle a produits dans le cadre de la présente opération, a formulé le plus grand nombre de recommandations, de suggestions ou d'invitations. C'est également sur cette même question que des améliorations doivent principalement être apportées puisque plus de la moitié des recommandations faites aux collèges par la Commission portent sur l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement sur les modes et instruments d'évaluation des apprentissages dans leur aptitude à mesurer le degré d'atteinte de chaque objectif du programme selon les standards définis.

L'évaluation de la maîtrise de chaque compétence

En règle générale, la maîtrise de chaque compétence des programmes est évaluée. Dans une douzaine de cas, toutefois, la Commission a relevé l'absence d'évaluation de certaines compétences dans leur intégralité. Soit évaluait-on, séparément, dans un même cours, des éléments de compétence sans vérifier la maîtrise globale de la compétence dans une épreuve sommative de type synthèse (ce qui dénotait l'absence d'évaluation terminale de la maîtrise de la compétence). Soit, dans le cas où différents éléments de compétence étaient répartis entre différents cours²², évaluait-on l'atteinte de l'objectif de chaque cours sans s'assurer que la maîtrise de la compétence que ces cours devaient contribuer à développer était elle-même évaluée dans son entièreté. Plusieurs collèges ont résolu ce dernier problème en déterminant, après avoir considéré la répartition des différents éléments d'une compétence donnée entre différents cours, le cours où cette compétence doit être évaluée de façon terminale dans sa globalité.

La propriété des modes et instruments d'évaluation de permettre l'attestation de la maîtrise des compétences

Les activités et les instruments d'évaluation servent à mesurer le degré de maîtrise, par chaque élève, de chacune des compétences du programme. Quant à l'épreuve synthèse de programme, pour les programmes menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales, les instruments d'évaluation doivent mesurer l'intégration des compétences du programme par chacun des élèves.

22. Pour toutes les compétences de la formation spécifique des programmes du secteur technique et pour quelques-unes du secteur préuniversitaire, les collèges déterminent eux-mêmes les activités d'apprentissage sans qu'ils aient l'obligation d'établir de corrélation entre un cours et une compétence de manière à ce qu'une compétence ne se développe que dans un cours et qu'un cours ne vise le développement que d'une seule compétence.

La Commission a relevé que, dans près de cinquante programmes évalués, divers facteurs faisaient en sorte que certains modes et instruments d'évaluation utilisés ne permettaient pas toujours d'attester la maîtrise des compétences.

La stratégie générale d'évaluation

Le développement de programmes par compétences entraîne des différences notables dans l'évaluation des apprentissages. Il ne s'agit plus de vérifier, souvent de façon continue, l'acquisition de connaissances par une série d'épreuves dont les résultats s'additionnent, mais de mesurer, par une épreuve terminale de type synthèse, le degré de maîtrise de la compétence. Ce changement de paradigme n'a pas encore entraîné, de façon généralisée, tous les changements que nécessite l'évaluation de la maîtrise d'une compétence.

L'évaluation continue de type sommatif est encore manifeste : en témoignent l'absence d'évaluation finale de type synthèse ou, lorsqu'il y en a une, le nombre élevé d'évaluations sommatives donnant à l'élève la possibilité d'accumuler un nombre important de points avant cette évaluation finale. Par l'évaluation continue sommative, on ne peut juger de la maîtrise d'une compétence soit parce que ce n'est pas la compétence qui est évaluée, mais un ensemble morcelé de connaissances ou d'habiletés; soit parce qu'elle ne permet pas de mesurer le degré de maîtrise des compétences : elle rend possible la réussite d'un cours sans que l'élève n'ait démontré la maîtrise de la compétence (parce qu'il a, par exemple, accumulé suffisamment de points en début de cours) ou, inversement, elle peut faire en sorte que l'élève ayant réussi à maîtriser la compétence en fin de parcours échoue le cours parce qu'il n'a pas recueilli suffisamment de points tout au long de la session.

D'autre part, tout mode d'attribution de points qui permet à l'élève d'en cumuler un certain nombre sans qu'il y ait eu évaluation des objectifs du cours est incompatible avec l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (ex. : points bonis, valeur doublée de l'examen le mieux réussi, évaluation formative transformée en évaluation sommative; ce peut aussi être le cas des points attribués pour la présence en classe ou pour la participation aux activités d'apprentissage si l'une ou l'autre n'est pas liée à un objectif).

L'adéquation des évaluations terminales

On ne peut présumer qu'une compétence est développée avant la fin de l'apprentissage. C'est pourquoi on ne peut en évaluer le degré de maîtrise que lorsque la formation favorisant l'acquisition de cette compétence est terminée; d'où l'importance des évaluations terminales. Lorsqu'un cours couvre entièrement une compétence (comme

c'est souvent le cas en *Sciences de la nature*), c'est à l'évaluation finale de cours que l'on évalue la maîtrise de la compétence. Mais il arrive, comme on l'a vu, qu'une même compétence se développe à l'intérieur de plusieurs cours; il faut alors s'assurer que cette compétence sera évaluée dans son entièreté et déterminer le moment propice pour le faire.

La nature même de l'épreuve terminale a posé problème lorsqu'elle était composée d'activités visant davantage à mesurer le degré d'acquisition de connaissances au détriment d'activités évaluant l'utilisation de ces connaissances dans la réalisation de tâches complexes en lien avec celles que l'élève aura à accomplir dans les milieux de travail ou à l'université. Ces activités pouvaient comprendre différents types de questions qui font appel à la mémorisation, qui offrent un choix de réponses ou exigent des réponses de type *vrai* ou *faux*, ou qui ne nécessitent que des réponses courtes. Ces modes d'évaluation ne permettent pas de toujours démontrer la maîtrise des compétences dans l'analyse de diverses situations ou de divers phénomènes, dans l'application d'une démarche scientifique ou dans l'application de méthodes visant la résolution de problèmes.

Une pondération trop faible attribuée à cette épreuve finale fait en sorte qu'elle n'est pas décisive dans la détermination de l'atteinte ou non d'un objectif. Certains collèges, pour résoudre le problème, imposent un double seuil de réussite (par exemple : la réussite du cours est conditionnelle non seulement à l'obtention d'une note globale de cours de 60 %, minimalement, mais aussi à la réussite de l'épreuve terminale).

L'évaluation de la maîtrise individuelle des compétences

Les activités d'évaluation doivent également permettre d'évaluer l'atteinte d'un objectif ou la maîtrise d'une compétence par chacun des élèves, et ce, de façon individuelle. Particulièrement en ce qui concerne l'épreuve synthèse de programme (ou toute activité d'évaluation se présentant sous la forme d'un projet à réaliser), la Commission a dénombré plusieurs cas où le résultat évalué était le travail réalisé par une équipe d'élèves sans que soit démontré que l'atteinte de l'ensemble des objectifs du programme (ou de l'objectif du cours) par chacun était individuellement appréciée; de telle sorte que l'attribution, à un élève, de la note ou d'un fort pourcentage de la note attribuée à l'équipe ne repose pas sur l'évaluation de sa maîtrise de la compétence (ou des compétences, s'il y a lieu).

L'équivalence des évaluations

L'équivalence des évaluations concerne la comparabilité de l'évaluation des apprentissages lorsqu'un même cours est donné par plusieurs enseignants. Elle est tributaire, au premier chef, des moyens que se donnent les collèges pour s'assurer que les évaluations mesurent de façon comparable les mêmes éléments, dans des conditions semblables. Parmi les moyens ou les pratiques adoptés par les collèges, la Commission a relevé les suivants : l'utilisation, par les enseignants donnant un même cours, d'instruments d'évaluation communs, de grilles d'évaluation ou de critères de correction communs ; le développement de pratiques de correction communes ; la préparation de plans-cadres fournissant des balises, voire des précisions, sur l'évaluation des apprentissages, particulièrement lors de l'épreuve terminale ; l'élaboration de tableaux de spécifications servant à la conception des différents instruments d'évaluation. Dans certains cas, les enseignants échangent entre eux sur les instruments d'évaluation pour comparer leur niveau de difficulté. Il s'est trouvé quelques cas où l'épreuve finale a été réalisée par le groupe d'enseignants donnant le même cours. Relevons l'examen qu'effectuent certains collèges de la variation des résultats obtenus par les élèves de groupes distincts : l'analyse d'indicateurs, comme la moyenne des notes, peut faire ressortir des écarts assez importants entre les groupes pour que l'on veuille pousser plus loin l'analyse.

La Commission a relevé, dans 28 programmes, un manque d'équivalence dans les évaluations dû à l'absence de mesures ou à l'inefficacité des pratiques devant favoriser l'équivalence des évaluations. Dans au moins sept programmes techniques, c'est l'évaluation des stages qui a posé problème en raison du nombre d'intervenants dans le processus d'évaluation, du manque de cohésion entre les pratiques, de l'absence de critères d'évaluation ou de leur non-application.

La conformité des modes et instruments d'évaluation à la PIEA

La politique d'évaluation des apprentissages que les collèges se donnent définit les responsabilités que doivent exercer les différents acteurs dans son application ; comme toute politique, celle-ci est efficace dans la mesure où elle est appliquée adéquatement. Bien que la majorité de ces politiques – jugées satisfaisantes ou entièrement satisfaisantes, par la Commission – comportent des prescriptions sur la plupart des points qui viennent d'être abordés, les problèmes constatés en évaluation des apprentissages démontrent que les collèges, dans une vingtaine de programmes évalués, n'appliquaient pas toujours leur PIEA de manière à être en mesure d'attester l'atteinte de chaque objectif du programme évalué, selon les standards déterminés, ou à assurer l'équivalence des évaluations.

Conclusion sur l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est l'un des aspects de la gestion des programmes évalués qui nécessitent, de la part des collèges, une intervention prioritaire afin de généraliser l'adaptation des pratiques d'évaluation des apprentissages à l'approche par compétences, de veiller à l'équivalence des évaluations, de prendre soin que chaque élève soit évalué de façon individuelle et de s'assurer que les responsabilités des différents acteurs dans l'application de la PIEA soient assumées.

L'efficacité du programme

L'évaluation de l'efficacité porte sur la capacité des collèges à recruter et à maintenir dans le programme un effectif d'étudiants qui atteint les objectifs du programme, notamment par la réussite de l'épreuve synthèse de programme.

L'admission des élèves et l'information sur les programmes

Les collèges recrutent et admettent des étudiants répondant aux conditions d'admission ministérielles et capables de réussir dans le programme. C'est à l'égard des conditions particulières d'admission, imposées par un petit nombre de collèges dans certains programmes, que la Commission a relevé des pratiques manquant de transparence et qui pouvaient nuire aux élèves : elle considère que les collèges doivent clairement préciser les conditions d'admission dans leurs programmes, qu'ils doivent les faire adopter par l'instance compétente, les rendre publiques et les faire connaître des élèves qui veulent être admis dans un programme. Par ailleurs, l'information sur les programmes, sur leurs finalités, sur les orientations locales, sur les voies de spécialisation offertes, sur l'accès aux stages, etc., a suscité, dans quatre cas, des remarques de la part de la Commission qui considère que cette information doit être, dès la phase promotionnelle, précise et la plus complète possible et qu'elle doit être diffusée de façon à renseigner adéquatement les éventuels candidats.

La réussite des cours, la réinscription et la diplomation

Les collèges ont procédé diversement à l'analyse des données sur le cheminement scolaire : la profondeur des analyses était variable et les sources de données exploitées ainsi que les différents paramètres pris en compte différaient d'un collège à l'autre : on a pris en compte les données de réussite (c'est-à-dire sur la réussite proprement dite des cours de première session, sur la réinscription à la troisième session, et sur la

diplomation) de divers segments de la population étudiante (élèves du programme préalablement inscrits ou non dans un autre programme; élèves de sexe féminin par rapport à ceux de sexe masculin; élèves répartis selon leur moyenne générale au secondaire, etc.), les données du cheminement scolaire selon l'une ou l'autre des composantes de formation (formation générale ou spécifique); certains collèges ont également étudié les données selon les disciplines ou selon les cours (notamment pour repérer les cours écueils).

Dans la majorité des programmes évalués, la Commission, en comparant les résultats obtenus par les élèves de chaque collège par rapport aux résultats obtenus par l'ensemble des élèves du réseau inscrits au même programme, a décelé peu de problèmes importants quant à la réussite des cours, à la réinscription en troisième session et à la diplomation (selon la durée prévue et deux ans après la durée prévue). Par ailleurs, dans près de trente cas, la Commission était d'avis que les collèges devaient pousser leurs analyses des différents indicateurs de réussite pour mieux comprendre les causes de leur fluctuation, ou pour trouver les moyens les plus appropriés pour augmenter les taux de réussite, de réinscription ou de diplomation.

L'épreuve synthèse de programme

Depuis janvier 1999, l'élève qui poursuit ses études en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales doit, comme le spécifie le Règlement sur le régime des études collégiales, réussir l'épreuve synthèse de son programme pour se voir décerner ce diplôme. Cette épreuve est élaborée par les collèges pour chaque programme préuniversitaire et technique.

Dans son examen des différentes épreuves synthèses de programme, la Commission a particulièrement porté son attention sur les points suivants : la pluridisciplinarité de l'épreuve et son aptitude à évaluer, pour chaque élève, l'intégration des apprentissages essentiels en lien avec les finalités du programme ou avec, lorsque le collège en a développé un, le profil du diplômé. C'est ainsi qu'elle a vérifié si l'épreuve synthèse de programme permettait de mesurer et d'attester l'intégration des compétences des différentes composantes du programme de manière intégrative.

Dans une trentaine de cas, la Commission considérait que l'épreuve synthèse de programme était satisfaisante. Elle a pu noter, dans certaines épreuves, la prise en compte explicite des buts généraux du programme. Elle a également constaté que les enseignants de diverses disciplines du même programme se sont approprié, de façon collective et concertée, leur épreuve synthèse en faisant de cette activité d'évaluation une activité intégrative des différents apprentissages. Dans plusieurs cas, l'épreuve

synthèse a donné au programme une véritable cohésion et a constitué une application éloquente de l'approche programme. L'intégration des intentions éducatives de la formation générale à l'épreuve synthèse a été permise grâce à la participation d'enseignants de la formation générale à son élaboration; ceux-ci ont pu préciser les apprentissages essentiels de la formation générale et les critères de correction à appliquer pour en apprécier l'acquisition. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que l'intégration recherchée est celle des intentions éducatives de la formation générale à l'ensemble du programme de manière à éviter que l'épreuve synthèse vérifie l'atteinte d'une série de compétences déjà évaluées à l'intérieur des cours.

Plusieurs épreuves synthèses de programme constituaient des activités pertinentes permettant d'attester l'intégration des apprentissages; elles consistaient en un projet devant aboutir à une réalisation concrète dans le domaine artistique (création ou interprétation d'une œuvre), scientifique (expérimentation et présentation des résultats devant public), professionnel (réalisation d'un plan de commercialisation, d'exploitation ou d'un projet avec des clients réels) ou technologique (conception ou réalisation d'un projet). Dans ces cas, les élèves devaient se livrer à une activité, dans un contexte d'expérimentation ou de travail réel dépassant largement les limites de la simulation, qui demeurerait en lien avec les buts et objectifs du programme. Sans mener à des productions concrètes, d'autres épreuves synthèses, comme les stages, particulièrement, visaient à placer l'élève dans un contexte où il avait à mobiliser les différents savoirs développés au cours de ses études pour traiter des problèmes du niveau de complexité qu'un diplômé de ce programme devrait être en mesure de résoudre. Enfin, et cela pouvait également s'appliquer à l'un et l'autre cas que l'on vient de mentionner, plusieurs épreuves présentaient un caractère multiforme, se déroulaient en plusieurs étapes pouvant faire appel à des compétences diversement sollicitées ou comportaient différents volets (une expérimentation, une recherche ou un stage pouvaient donner lieu à une recherche documentaire, à la réalisation d'expériences, de projets, à la rédaction d'articles scientifiques, à la présentation d'exposés, parfois en plus d'une langue, en colloque, en salon exposition, etc.). Ces épreuves, parfois ambitieuses, souvent réalisées en petites équipes, ont constitué des activités qui présentaient des défis stimulants pour les élèves.

Dans l'examen qu'elle a fait des épreuves synthèses de programme, la Commission a relevé la fréquence de certaines caractéristiques qui faisaient en sorte que cette épreuve ne sert pas entièrement les fins auxquelles elle est destinée. Si la conception de l'activité constituant l'épreuve synthèse de programme, dans plusieurs cas, respecte le Règlement sur le régime des études collégiales et en fait une épreuve pertinente et motivante, il se trouve vingt-cinq programmes dont l'épreuve ne permettait pas de vérifier et d'attester l'intégration des apprentissages essentiels du programme.

Dans certains cas, lorsque l'épreuve était constituée de plusieurs volets, chacun de ceux-ci ne considérait qu'une discipline du programme indépendamment des autres, formant ainsi une collection d'épreuves sans réelle intégration. L'absence d'une vision commune du programme, constatée à quelques occasions, non seulement ne favorise pas l'approche programme, mais également nuit à l'élaboration de l'épreuve synthèse : comment, dès lors, en l'absence d'une telle vision partagée par l'ensemble des enseignants du programme, est-il possible de définir les apprentissages essentiels de ce programme dont il faut évaluer l'intégration en respectant les finalités ?

Par ailleurs, la fonction évaluative proprement dite de l'épreuve synthèse présentait des faiblesses : dans quelques cas, l'épreuve, n'évaluant pas la maîtrise des compétences de chaque élève de façon individuelle, mais celle d'une équipe, ne pouvait attester que chaque élève avait intégré l'ensemble des objectifs du programme. La Commission a constaté une absence d'équivalence dans quelques autres cas où, dans un même programme, les élèves pouvaient choisir la forme de l'épreuve en fonction de leur profil d'études ou de la ou des disciplines de spécialisation ; les défauts d'équivalence pouvaient être causés par l'absence de grille d'évaluation, la quantité de travail exigé, l'écart des niveaux de difficulté des épreuves d'un même programme, les différences de pondération des diverses activités composant l'épreuve, ou les différences de pondération attribuées à l'évaluation du cours porteur correspondant à l'épreuve synthèse. Dans autant de cas, elle a observé que la politique d'évaluation des apprentissages n'était pas respectée.

La Commission a pu parfois noter que l'inscription à l'épreuve synthèse de programme était conditionnelle à la réussite de l'ensemble des cours de la formation générale ou au fait que l'élève soit inscrit à l'ensemble des cours qu'il lui restait à suivre pour compléter son programme. C'est là une mesure qui cadre bien avec une recommandation que la Commission avait formulée dans son rapport synthèse de l'évaluation de la formation générale²³.

Enfin, la Commission a mentionné à quelques collèges l'importance d'informer, dès la première session, ses élèves sur la tenue de cette épreuve synthèse en dernière année de leur formation et sur son contexte de réalisation.

23. La Commission avait alors noté des pratiques semblables et recommandé aux collèges 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 ». Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études – Rapport synthèse*, 2001, p. 68.

Conclusion sur l'efficacité du programme

Les taux de réussite des cours en première session, de réinscription en troisième session, de diplomation dans la durée prévue et deux ans après la durée prévue des programmes évalués étaient globalement satisfaisants; comme ils se proposent de le faire dans leur plan de réussite, les collèges doivent continuer à suivre l'évolution des indicateurs de réussite afin, le cas échéant, par une analyse appropriée, de diagnostiquer les principales causes qui affectent la réussite des cours, la persévérance aux études et la diplomation. Les épreuves synthèses de programme, dans près de la moitié des programmes considérés, ont constitué des activités d'évaluation pertinentes et propres à évaluer l'intégration des apprentissages de l'ensemble des composantes du programme, y compris ceux de la formation générale, ce qui démontre un progrès réel depuis l'évaluation de la composante de la formation générale, alors que la Commission avait conclu que «l'importance accordée aux intentions éducatives de la formation générale dans le cadre des épreuves synthèses [était] insuffisante»²⁴; de plus, les épreuves synthèses ont consisté en des activités intéressantes et stimulantes pour les élèves. Il n'en demeure pas moins que plusieurs collèges doivent poursuivre leurs efforts en vue d'améliorer les épreuves synthèses de programme afin que celles-ci permettent d'attester, pour chaque élève, l'intégration des apprentissages essentiels de toutes les composantes de formation, et cela, de façon équivalente.

Autres critères d'évaluation

La Commission avait demandé aux collèges de faire l'évaluation de l'un de leurs programmes en appliquant leur politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études et en utilisant les critères d'évaluation que nous venons d'aborder. La plupart des collèges, pour se conformer aux prescriptions de leur politique ou pour étudier une problématique particulière, ont donc utilisé l'un ou l'autre des critères additionnels suivants : la gestion du programme, l'adéquation des ressources (humaines, matérielles, financières), le soutien et l'encadrement des élèves. Sur ce dernier point, la Commission veut souligner la grande disponibilité dont font preuve les enseignants, leur engagement envers leurs élèves et l'encadrement qu'ils leur offrent, qui sont de nature à favoriser la réussite des élèves.

Sauf dans de très rares cas, la Commission, lorsqu'elle voulait formuler un avis aux collèges sur l'un des aspects touchés par ces critères additionnels, a préféré les intégrer aux critères auxquels ils pouvaient se rattacher en propre, soit : la cohérence, les méthodes pédagogiques, l'évaluation des compétences ou l'efficacité du programme.

24. *Ibid.*, p. 46.

Le programme *Sciences de la nature*

Au cours de la présente opération, la Commission a évalué la mise en œuvre du programme *Sciences de la nature* de trente et un collèges, ce qui représente près de 47 % de l'ensemble des programmes évalués. Comme on a pu le voir au chapitre *Description de l'opération*, c'est le seul programme qui a été évalué avec une fréquence aussi élevée²⁵. Compte tenu de ce nombre de mises en œuvre évaluées, la Commission est en mesure de faire part, par critères, de ses observations propres à ce programme et des conclusions qu'elle en tire. Auparavant, nous présenterons brièvement les caractéristiques principales de sa clientèle et ses particularités.

La clientèle du programme Sciences de la nature

De 1999 à 2007, les nouveaux inscrits²⁶ au programme *Sciences de la nature* (200.B0) représentaient 30,3 % des nouveaux inscrits à un programme préuniversitaire; la moyenne générale au secondaire²⁷ de ces mêmes élèves était de 84,1 % alors que celle des autres nouveaux inscrits du secteur préuniversitaire, pour la même période, était de 75,3 %. Les élèves de *Sciences de la nature* ont donc, à leur inscription au collégial, un dossier scolaire qui se démarque de celui des élèves des autres programmes préuniversitaires, ce que confirment le taux de réussite des cours au premier trimestre et le taux de diplomation de ces élèves. De 1997 à 2007, le taux global de réussite des cours au premier trimestre en *Sciences de la nature* est de 90,0 % alors que pour l'ensemble des autres programmes préuniversitaires ce taux est de 82,6 %. De 1999 à 2005, 50,2 % des élèves de *Sciences* ont obtenu, dans ce même programme, leur diplôme selon la durée prévue des études (deux ans) comparativement à 36,5 % pour l'ensemble des autres élèves du secteur préuniversitaire. De 1999 à 2003, le taux de diplomation, dans le même programme, deux ans après la durée prévue des études, est de 67,5 % pour les élèves de *Sciences de la nature* alors qu'il est de 56,2 % pour l'ensemble des autres élèves du secteur préuniversitaire.

25. Notons que les trente et une mises en œuvre de ce programme qui ont été ici évaluées représentent la moitié des mises en œuvre autorisées par le Ministère (soixante-deux établissements publics et privés subventionnés sont autorisés à offrir *Sciences de la nature*).

26. On considère comme nouveaux inscrits les élèves qui en sont à leur première inscription au collégial (à un trimestre d'automne). Les données qui suivent ont été établies à partir des données du système CHESCO (qui fournit des indicateurs sur le cheminement scolaire des nouveaux inscrits au collégial) produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en automne 2008.

27. Il s'agit de la moyenne des notes finales obtenues par l'élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de 4^e et 5^e secondaire.

Particularités du programme

L'élaboration du programme en objectifs et standards a fait l'objet de projets d'expérimentation plusieurs années avant l'adoption de la version officielle *Sciences de la nature* 200.B0, implantée dans l'ensemble des collèges à l'automne 1999.

Des évaluations qu'elle a faites des différents programmes locaux de *Sciences de la nature*, la Commission a conclu, dans plusieurs cas, que le programme, tel qu'il était mis en œuvre, était peu conforme aux approches mises de l'avant par le renouveau – l'approche par compétences et l'approche programme – et que le devis ministériel, particulièrement en ce qui concerne l'intégration des buts généraux au contenu des cours, n'était pas entièrement respecté, même si les collèges ont le plus souvent défini leur version locale en veillant à suivre les prescriptions ministérielles. Des collèges et leurs enseignants ont fait valoir à la Commission que les changements apportés au programme lors de sa révision de 1998 ne ressortent pas avec suffisamment de précision pour qu'il eût fallu apporter des modifications importantes au programme tel qu'il était déjà offert²⁸. Si la nouvelle version du programme a été élaborée en tenant compte des exigences des universités, celles-ci n'ont toutefois pas radicalement changé. On fait aussi remarquer la difficulté d'intégration des apprentissages due au fait que les compétences, à l'exception de deux d'entre elles, sont disciplinaires : la formation spécifique est composée de quatre disciplines distinctes, également porteuses du programme. De sorte qu'a été réinvesti, dans le nouveau programme, ce qui avait été développé dans sa version précédente, ce qui explique, selon ces collèges, que des plans de cours, de même que les méthodes pédagogiques et les stratégies d'évaluation rattachées à ces cours, aient peu changé. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont exprimé leur désaccord à l'égard de l'approche par compétences comme mode d'élaboration des programmes de type préuniversitaire. Du point de vue plus spécifique d'enseignants de *Sciences de la nature*, la manière d'enseigner les sciences est éprouvée et donne les résultats escomptés, c'est-à-dire, pour les élèves, l'accès à l'université et la poursuite des études dans un domaine scientifique. Plusieurs d'entre eux sont convaincus que la réussite des disciplines des sciences exigeait nécessairement et naturellement la maîtrise de compétences avant même l'implantation de l'approche par compétences et ne voient pas bien ce que peut apporter l'approche par compétences. Quant aux buts généraux qui, selon le devis, «deviennent des objets précis d'enseignement et d'apprentissage» et qui, de ce fait, doivent être pris en charge par les cours du

28. Le devis ministériel de 1998, sous certains aspects, diffère peu du devis antérieur : ce sont toujours les mêmes matières avec les mêmes contenus découpés selon le même modèle où, à l'exception de deux compétences, une compétence est associée à un cours; par ailleurs, quant aux objectifs communs de la formation spécifique, à une seule exception près, les activités d'apprentissage sont déterminées avec un grand souci de détail (champ d'études, discipline, pondération, nombre d'unités et, même, précisions sur le contenu à aborder) ce qui laisse peu de liberté dans la définition locale du programme, mais surtout atténue les distinctions entre le programme défini par objectifs et standards et sa version antérieure.

programme, on n'en a pas toujours vu l'utilité, d'autant plus que certains d'entre eux, déjà mentionnés, sont plus difficiles à intégrer et exigeraient que l'on y consacre du temps d'enseignement au détriment des contenus disciplinaires.

Le programme présente des défis particuliers que plusieurs collèges ont su relever. L'évaluation a été l'occasion, pour plusieurs autres, de faire le point sur leur programme et de le réaménager de manière à ce qu'il s'harmonise au devis ministériel et intègre mieux l'approche par compétences.

Principales observations sur les mises en œuvre du programme

L'évaluation des mises en œuvre du programme *Sciences de la nature* fait ressortir qu'il répond aux besoins des élèves et aux exigences des universités, mais que pour s'assurer du maintien de la **pertinence** de leur programme, notamment dans les choix locaux qui sont faits, les collèges devraient suivre davantage l'évolution des attentes et développer des mécanismes plus efficaces de liaison avec les universités et avec leurs diplômés et assurer un meilleur suivi du cheminement de leurs élèves à l'université; la Commission a fait l'une ou l'autre de ces suggestions à vingt-six des trente et un collèges dont elle a évalué la mise en œuvre de *Sciences de la nature*. Cette situation n'est pas exclusive au programme *Sciences de la nature* puisque la Commission a fait les mêmes suggestions à dix des quatorze collèges dont elle a évalué un programme préuniversitaire autre que *Sciences de la nature*.

Au chapitre de la **cohérence** du programme, la Commission a relevé que seize des trente et un collèges dont elle a évalué *Sciences de la nature* devaient mieux prendre en compte les objectifs du programme et, plus particulièrement, pour douze de ces cas, ses buts généraux. Des problèmes de concertation dans la gestion du programme et une vision insuffisamment partagée du programme par l'ensemble des acteurs ont été constatés en *Sciences de la nature*, ce qui a des incidences sur la cohérence de la mise en œuvre du programme; des vingt-six collèges qui ont eu des remarques à ce sujet de la part de la Commission, quinze collèges avaient évalué leur programme de sciences.

Sur les **méthodes pédagogiques**, la Commission a noté que quinze collèges devraient adapter leurs méthodes pédagogiques à l'approche par compétences et veiller à adopter des méthodes plus dynamiques. Les avis que la Commission a émis à ce sujet sur un programme de sciences représentent 79 % de ceux qu'elle a formulés sur l'adaptation des méthodes, pour l'ensemble des programmes, ce qui amène la Commission à penser qu'en *Sciences de la nature*, depuis la révision du programme en objectifs et standards, les méthodes pédagogiques évoluent plus lentement que dans les autres programmes et inégalement vers une adaptation à l'approche par compétences.

Quant à l'**évaluation des apprentissages**, les modes et instruments d'évaluation utilisés dans les programmes *Sciences de la nature* évalués, dans vingt-quatre cas sur trente et un, ne permettent pas toujours de bien attester l'atteinte des compétences; toutefois, la Commission a noté la même chose pour les autres programmes évalués, et ce, dans une proportion semblable. Il en va à peu près de même pour ce qui concerne l'équivalence des évaluations qui présentait des faiblesses dans treize cas en *Sciences de la nature* sur l'ensemble des vingt-huit cas relevés. Le manque de conformité des plans de cours et des instruments d'évaluation des apprentissages, particulièrement à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, est plus fréquent en *Sciences de la nature*, puisque l'on y trouve 63 % des cas de manque de conformité.

L'**Épreuve synthèse de programme** en *Sciences de la nature*, pour les programmes évalués, présente plus de problèmes que pour tous les autres programmes: la Commission a formulé, à vingt-quatre des trente et un collèges qui ont évalué ce programme, des avis portant, par exemple, sur l'évaluation individuelle des apprentissages, l'équivalence des épreuves, l'intégration de l'ensemble des composantes du programme, dont la formation générale. Treize autres programmes d'autres collèges ont reçu de semblables commentaires.

Conclusion

Des constats que fait la Commission sur le programme *Sciences de la nature*, il ne ressort pas que c'est le programme tel que le définit le devis ministériel qui en rend la mise en œuvre impossible, même si cela peut être à la source des difficultés éprouvées par les collèges. Par ailleurs, les mises en œuvre évaluées du programme présentent plusieurs difficultés qui se rencontrent avec autant d'importance dans les autres programmes évalués: au regard des mécanismes de liaison avec les universités et les diplômés et au regard du suivi du cheminement des élèves à l'université, les mêmes problèmes sont communs aux programmes préuniversitaires; l'attestation de la maîtrise des compétences et, de façon moindre, l'équivalence des évaluations présentent des faiblesses dans plusieurs autres programmes évalués. Les problèmes les plus spécifiques des programmes évalués en *Sciences de la nature* touchent l'adaptation des méthodes pédagogiques à l'approche par compétences et l'épreuve synthèse de programme.

Par ailleurs, 58 % des cas où des problèmes de concertation et une certaine absence de vision commune du programme ont été observés se trouvent dans un programme de sciences.

Malgré ces considérations, la Commission estime que le programme *Sciences de la nature* tel qu'il est implanté dans les collèges est efficace et prépare bien les élèves aux études universitaires en sciences appliquées et en sciences de la santé. L'évaluation que les collèges ont faite de leur programme *Sciences de la nature* leur a permis de voir les difficultés éprouvées depuis l'implantation de la nouvelle version du programme et leur a donné l'occasion de mieux se réapproprier les approches mises de l'avant par le renouveau : l'approche par compétences et l'approche programme. Les actions qu'ils ont entreprises en ce sens ainsi que les suites qu'ils donneront aux avis de la Commission leur permettront d'améliorer leur mise en œuvre du programme.

Conclusion : regard sur l'état d'implantation du renouvellement de l'enseignement collégial

Le renouvellement de l'enseignement collégial, enclenché au cours de la première moitié des années 90, a modifié en profondeur la définition des programmes d'études et leur gestion selon deux orientations : l'augmentation de la cohérence des programmes et la décentralisation de la gestion pédagogique.

D'une part, pour que les programmes d'études soient davantage cohérents, exigeants et adaptés aux besoins, on a enrichi la formation générale commune et on l'a rendue également plus cohérente au sein des programmes. On a aussi procédé à la révision de chacun des programmes selon une double approche : l'élaboration des programmes selon l'approche par compétences de même que leur mise en œuvre et leur gestion selon une approche programme. D'autre part, par la décentralisation de la gestion pédagogique, les collèges se sont vu confier des responsabilités plus grandes dans l'élaboration des programmes d'études collégiales ; cette décentralisation a eu pour corollaire l'accroissement de l'autonomie des collèges qui allait de pair avec la mise en place d'un dispositif d'évaluation interne – notamment par l'adoption et l'application, par chacun des établissements, d'une politique d'évaluation des programmes d'études qu'impose le RREC – et externe – par les évaluations conduites par la Commission.

Plusieurs des objets évalués au cours de la présente opération, et les problématiques qui s'y rattachent, touchent l'un ou l'autre aspect qui ressortissent du renouvellement de l'enseignement collégial, plus particulièrement, l'approche par compétences, l'approche programme et les nouvelles responsabilités dévolues aux collèges. Sans dresser un bilan de l'état d'implantation du renouvellement, la Commission peut, à travers les constatations qui émergent de la présente opération d'évaluation, établir des liens entre les objets d'observation et la mise en œuvre du renouvellement par les collèges.

L'approche par compétences

Les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales ont été, dans leur grande majorité, révisés selon une approche différente depuis le renouveau : l'approche par compétences, dont nous rappelons, brièvement, les caractéristiques²⁹ :

- les objectifs sont formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) à maîtriser selon des standards définis, c'est-à-dire selon les niveaux ou degrés auxquels doivent être maîtrisées les compétences ;
- les buts généraux sont formulés selon les macrocompétences attendues chez l'élève ;
- les activités d'apprentissage servent à assurer l'atteinte des objectifs ou la maîtrise des compétences selon les standards prédéfinis ;
- la maîtrise de la compétence par l'élève est attestée par la réussite d'une activité d'évaluation capable de la mesurer en fonction du standard défini.

D'une façon générale, comme on a pu le constater, la Commission considère que l'élaboration locale des programmes en objectifs et standards a été bien faite et présentait peu de problèmes. Les collèges se sont donné les outils pour effectuer leur travail d'élaboration de programmes. C'est dans la mise en œuvre elle-même des programmes, particulièrement ceux de type préuniversitaire, que l'on a pu voir, dans plus d'une vingtaine de cas, qu'il y avait une prise en compte insuffisante des buts généraux et des objectifs de ces programmes, ce que reflètent les plans de cours, et ce qui a une incidence sur les cours eux-mêmes. Par ailleurs, comme les collèges l'ont souligné, l'intégration des buts généraux du programme *Sciences de la nature* à la formation de l'élève tels qu'ils sont retenus rend parfois ardue la mise en œuvre du programme ; une révision de ces buts généraux, par le Ministère, soutiendrait mieux les collèges dans leur obligation de respecter le devis ministériel.

Cette autre approche d'élaboration de programmes impose une adaptation des méthodes pédagogiques à un enseignement qui vise le développement de compétences et un changement important dans les stratégies et instruments d'évaluation des apprentissages afin de mesurer correctement la maîtrise des compétences.

Près du tiers des programmes évalués comportaient, dans certaines disciplines ou certains cours, des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas suffisamment adaptées au développement de compétences. On a relevé que, dans les trois quarts des

29. Ces caractéristiques reprennent sensiblement celles qu'expose le document suivant : Service des programmes et des affaires étudiantes, Direction de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation. *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*, 2000, p. 2.

cas, il s'agissait d'un programme de sciences. La Commission ne considère pas que les méthodes pédagogiques courantes avant la révision des programmes ne conviennent pas aux programmes révisés selon l'approche par compétences, elle est plutôt d'avis qu'elles doivent être complétées de méthodes favorisant le développement de compétences, lesquelles méthodes doivent avoir une importance prépondérante.

Quant à l'évaluation des apprentissages, elle est de loin l'aspect des programmes évalués qui a le plus reçu de commentaires de la Commission, lesquels portaient sur la majorité des programmes évalués. Plus spécifiquement, ces commentaires concernaient l'adaptation des modes et instruments d'évaluation à l'objet à évaluer (le niveau de développement des compétences et non pas uniquement l'acquisition de connaissances) et à leur fonction (l'attestation de la maîtrise de compétences et non la vérification exclusive de l'acquisition de certains savoirs). C'est pourquoi

la Commission recommande aux collèges

- *de faire évoluer les méthodes pédagogiques en vue de leur adaptation à l'approche par compétences ;*
- *de s'assurer que l'évaluation des apprentissages permette d'attester la maîtrise, par chacun des élèves, des compétences rattachées aux programmes et de développer des modes et instruments d'évaluation en conséquence ;*
- *et, enfin, pour atteindre ces deux objectifs, de soutenir leurs enseignants dans la consolidation de leur appropriation de l'approche par compétences.*

L'épreuve synthèse de programme

La Commission a pu souligner, dans plusieurs cas, l'intérêt de l'épreuve, sa pertinence et son adaptation à l'approche par compétences pour ce qui concerne la détermination des activités de l'épreuve. Toutefois, comme on a pu le voir précédemment, les modalités d'évaluation de l'épreuve ne permettent pas toujours d'attester l'intégration, par chaque élève, individuellement, des apprentissages de l'ensemble du programme (compétences de la formation générale et de la formation spécifique). C'est pourquoi

la Commission recommande aux collèges de veiller à ce que l'épreuve synthèse de programme permette d'attester que chacun des élèves maîtrise l'ensemble des compétences du programme.

L'approche programme

En ce qu'elle favorise la cohérence des programmes d'études, l'approche programme est au cœur du renouveau; elle implique une vision et une gestion pédagogique du programme dans toutes ses composantes; elle est tributaire de la nécessaire concertation entre chacun des acteurs du programme sur son élaboration et sur sa mise en œuvre. Elle soutient également l'appropriation de l'approche par compétences.

La vision commune du programme que développent et partagent tous ses acteurs sera déterminante dans la définition des apprentissages que l'élève devra avoir réalisés et intégrés au terme de son programme et dans l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme elle-même.

Lors de l'évaluation institutionnelle, tout en concluant que, dans l'ensemble, les collèges assumaient bien les nouvelles responsabilités qui leur avaient été confiées, qu'ils avaient accompli beaucoup de travail pour «resserrer la cohérence des programmes³⁰», qu'ils avaient mis en place des comités de programme, la Commission notait que l'approche programme n'était pas encore généralisée bien qu'elle fût «en bonne voie d'implantation³¹». Elle relevait également la place imprécise qu'occupait la formation générale au sein des programmes.

Au cours de la présente opération, la Commission a pu observer que les collèges poursuivent leur consolidation de l'approche programme. À chaque fois qu'elle l'a constatée, la concertation des enseignants autour du programme a soutenu l'appropriation de l'approche par compétences sur plusieurs aspects: elle a stimulé l'interaction entre les enseignants dans la détermination des méthodes pédagogiques contribuant à l'intégration des apprentissages et à la maîtrise des compétences, dans la mise en place des stratégies d'évaluation des apprentissages qui permettent de juger correctement de l'atteinte des objectifs selon les standards retenus (ce qui a pu être intégré aux plans-cadres lorsque les collèges utilisaient de tels outils de référence pour l'élaboration des plans de cours).

La Commission n'en a pas moins noté un manque de concertation dans la mise en œuvre de plus de vingt-six programmes (dont quinze en *Sciences de la nature*), ce qui fait ressortir que l'implantation de l'approche programme n'est pas encore achevée. Ce manque de concertation dans la gestion et la bonne marche des programmes

30. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *L'exercice des responsabilités dans les collèges: une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, 2004, p. 47.

31. *Ibid.*, p. 21.

affecte la cohérence du programme et, de ce fait, la cohérence de la formation, laquelle est également affaiblie par l'absence, dans certains cas, d'une vision commune du programme et de ses finalités.

La Commission a également noté qu'une meilleure mise en œuvre de l'approche programme aurait permis à certains collèges, dans le programme qu'ils avaient évalué, de mieux intégrer la formation générale et ses intentions éducatives à l'ensemble du programme, ce qui, une fois de plus, aurait contribué à sa plus grande cohérence et favorisé une intégration complète de la formation qu'ont reçue les élèves qui en auraient davantage compris la pertinence. Elle aurait également eu un effet bénéfique sur les méthodes pédagogiques, sur l'évaluation des apprentissages, sur l'harmonisation des politiques départementales d'évaluation des apprentissages (qui peuvent imposer des règles à ce point différentes de l'une à l'autre qu'il est difficile pour les élèves de s'y reconnaître et qu'elles peuvent poser des problèmes d'équité), sur la cohérence des pratiques dans l'application des règles départementales et de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. C'est pourquoi

la Commission recommande aux collèges d'assurer l'efficacité des mécanismes de concertation dans un véritable esprit d'approche programme.

Les responsabilités pédagogiques confiées aux collèges

L'accroissement des responsabilités des collèges, particulièrement en ce qui concerne l'élaboration locale des programmes et leur gestion, est une conséquence immédiate de la décentralisation de la gestion pédagogique issue du renouveau. Lors de l'évaluation institutionnelle des collèges offrant un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, la Commission avait conclu : « [...] les collèges ont, dans l'ensemble, bien assumé les nouvelles responsabilités qu'ils s'étaient vu confier et qu'ils se sont correctement approprié le nouveau cadre réglementaire. Du travail considérable a été réalisé pour resserrer la cohérence des programmes et maîtriser l'approche par objectifs et standards³² ». La présente opération d'évaluation de programmes lui permet de rendre compte à nouveau que, de façon générale, les collèges s'acquittent bien de leurs responsabilités. Il n'en demeure pas moins que certains points que la Commission relève ici méritent attention : les liens avec les universités, les employeurs

32. *Ibid.*, p. 47.

et les diplômés; l'application des politiques d'évaluation des programmes et d'évaluation des apprentissages imposées par le Règlement sur le régime des études collégiales.

Lors du renouveau, le Ministère a déterminé des moyens pour faire en sorte que les programmes d'études non seulement soient cohérents, mais également soient adaptés aux attentes des universités et aux besoins des employeurs; c'est ainsi que l'on proposait «une articulation plus nette entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire» ainsi qu'«une plus grande souplesse des programmes et leur adaptation aux besoins du marché du travail³³».

Afin de s'assurer que leurs programmes continuent à être adéquatement adaptés aux besoins et d'assumer toute la marge de manœuvre que leur a conférée le renouveau, les collèges doivent s'outiller pour bien «lire» leur environnement. Dans l'élaboration locale de leurs programmes préuniversitaires, les collèges doivent s'assurer que la formation qu'ils donnent à leurs élèves répond aux attentes des universités et prépare adéquatement leurs diplômés aux études universitaires. Dans l'élaboration de leurs programmes techniques (conduisant tant à l'obtention d'un DEC qu'à celle d'une AEC), les collèges doivent s'assurer que ces programmes correspondent aux besoins du marché du travail. Pour voir à la pertinence de leurs programmes, les collèges doivent établir des liens systématisés et efficaces avec les universités et les milieux de travail; ils doivent vérifier auprès de leurs diplômés, présents à l'université ou sur le marché du travail, l'adéquation de leur formation et les ajustements qu'il faudrait apporter au programme.

Par ailleurs, la collecte et l'analyse systématique de données sur le cheminement des diplômés à l'université sont nécessaires aux collèges pour vérifier l'efficacité de leurs programmes préuniversitaires et l'adéquation de la formation qu'ils donnent. Des progrès notables ont été récemment réalisés puisque les collèges ont accès dorénavant à des données sur la poursuite des études à l'université de leurs diplômés.

Au regard des programmes préuniversitaires, la Commission constate qu'il existe une volonté de collaboration entre certaines universités et les collèges; les efforts consentis par l'Université Laval, en ce sens, sont à noter. La Commission estime que l'ouverture mutuelle des universités et des collèges en vue d'établir des relations suivies permettra aux universités de mieux connaître les programmes des collèges et aux collèges de faire évoluer leurs programmes en tenant compte des besoins. Le Ministère entend financer des projets de collaboration entre les collèges et les universités; il convient

33. Service des programmes et des affaires étudiantes, Direction de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation. *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*, 2000, p. 2.

de soutenir, par ce financement, les projets visant à développer les échanges entre les établissements des deux ordres d'enseignement de manière à assurer l'efficacité de l'enseignement supérieur, à favoriser une meilleure articulation entre ces établissements fondée sur la connaissance mutuelle des réalisations et des attentes et à faire évoluer les programmes pour le plus grand bénéfice des élèves et de la société. C'est pourquoi

la Commission recommande conjointement aux collèges et aux universités de développer, avec le soutien du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et sur la base qui leur convient, des projets qui permettent aux collèges de faire évoluer leurs programmes préuniversitaires en fonction des besoins de formation universitaire des élèves et des attentes des universités.

Au regard des programmes techniques et des programmes conduisant à une attestation d'études collégiales, elle considère qu'il est de la responsabilité des collèges d'établir des mécanismes efficaces de liaison avec les employeurs et que la connaissance de leurs besoins et de l'évolution du marché du travail est essentielle à l'actualisation des programmes. C'est pourquoi

la Commission recommande aux collèges d'établir avec les milieux de travail des secteurs économiques dont relèvent leurs programmes à caractère technique des mécanismes de liaison récurrents leur permettant d'adapter la formation aux besoins des milieux de travail et à l'évolution du marché.

Tant pour les programmes préuniversitaires et techniques que pour les programmes conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales, les collèges doivent se soucier de communiquer régulièrement avec leurs diplômés afin de connaître leur appréciation de l'adéquation de la formation reçue par rapport à leurs études universitaires ou l'emploi qu'ils occupent et qui est relié à leur champ d'études. C'est pourquoi

la Commission recommande aux collèges de s'assurer de la mise en place d'un mécanisme de liaison avec leurs diplômés leur permettant d'obtenir leur rétroaction sur la formation reçue afin d'améliorer et d'actualiser, au besoin, la version locale de leurs programmes.

En lien avec les nouvelles responsabilités qui leur ont été confiées, dès l'adoption du Règlement sur le régime des études collégiales, en 1993, les collèges ont dû, notamment, se donner une politique d'évaluation des programmes, modifier leur politique d'évaluation des apprentissages et les appliquer, l'une et l'autre.

La Commission a déjà souligné, plus avant, les progrès qu'elle a constatés dans l'application des politiques d'évaluation de programmes. Elle considère néanmoins que pour exercer leurs pleines responsabilités et pour rendre compte de la qualité de leurs programmes, les collèges doivent, dans leurs évaluations, considérer l'ensemble du programme dans toutes ses composantes et voir à analyser en profondeur tout ce qui ressort de la problématique du programme ou des objets d'évaluation. C'est d'autant plus important, depuis le renouveau, que l'évaluation de programme doit considérer les choix que les collèges ont faits dans la définition locale de leurs programmes. Par ailleurs, les collèges, pour dresser un portrait exact de leurs programmes, surtout s'il s'agit d'une première évaluation depuis leur élaboration en objectifs et standards, se doivent de relever les modifications qu'impose à leurs programmes leur nouveau mode d'élaboration et d'en examiner particulièrement les méthodes pédagogiques et les modes et instruments d'évaluation des apprentissages pour en vérifier la pertinence et l'efficacité dans le développement et l'attestation de la maîtrise des compétences des élèves. Puisqu'il est de leur ressort de corriger les aspects du programme dont ils ont observé des faiblesses, les collèges doivent également se donner un plan d'action structuré qui comprend toutes les mesures à prendre, établies selon un ordre de priorité, pour améliorer le programme et qu'un examen approfondi du programme permet d'élaborer.

En ce qui concerne la politique d'évaluation des apprentissages et son application, la Commission, lors de l'évaluation institutionnelle, constatait « que, si une grande majorité des collèges disposent d'une politique jugée satisfaisante, les mécanismes de supervision et de contrôle ne sont pas toujours complets et varient beaucoup d'un collège à l'autre » et que, dans le processus d'adoption des plans de cours et des modalités d'évaluation des apprentissages, la Direction des études se limitait « souvent à en vérifier la conformité avec la politique institutionnelle et [procédait] rarement à la vérification de son application³⁴ ». La présente évaluation de programme confirme ce constat : dans un contexte où un changement important modifiait substantiellement l'évaluation des apprentissages, les collèges auraient dû exercer une supervision plus vigilante de l'application de la politique d'évaluation des apprentissages particulièrement en ce qui concerne l'exercice des responsabilités dans l'élaboration et l'adoption des plans de cours et des modes et instruments d'évaluation afin qu'ils concordent avec les nouveaux devis définis par objectifs et standards.

Ces politiques, que se sont eux-mêmes données les collèges, constituent des composantes essentielles de leur système d'assurance qualité. Il leur revient de veiller à une application efficace de ces politiques.

34. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, 2004, p. 23.

Annexe 1

Programmes évalués ou en cours d'évaluation

Le présent rapport est dressé à partir des évaluations des programmes donnés par les collèges suivants :

Établissements	Programme évalué et numéro
COLLÈGES PUBLICS	
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Ahuntsic	Techniques d'électrophysiologie médicale (140.A0)
Collège d'Alma	Arts plastiques (510.A0)
Cégep André-Laurendeau	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Baie-Comeau	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep Beauce-Appalaches	Sciences de la nature (200.B0)
Collège de Bois-de-Boulogne	Sciences de la nature (200.B0)
Champlain - Lennoxville	Arts et Lettres (500.A1)
Champlain - Saint-Lambert	Sciences de la nature (200.B0)
Champlain - St. Lawrence	Arts et Lettres (500.A1)
Cégep de Chicoutimi	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Dawson	Techniques d'intervention en loisir (391.A0)
Cégep de Drummondville	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Édouard-Montpetit	Sciences de la nature (200.B0)
Collège François-Xavier-Garneau	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de la Gaspésie et des Îles	Technologie forestière (190.B0)
Collège Gérald-Godin	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Granby Haute-Yamaska	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Héritage	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep John Abbott	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Jonquière	Arts et Lettres (500.A1)
Cégep de La Pocatière	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep régional de Lanaudière à Joliette	Informatique de gestion (420.AA)
Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Lévis-Lauzon	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep Limoilou	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Lionel-Groulx	Techniques professionnelles de musique et chanson, spécialisation : Interprétation en musique populaire (551.AB)
Collège de Maisonneuve	Techniques d'hygiène dentaire (111.A0)
Cégep Marie-Victorin	Techniques de réadaptation physique (144.A0)
Cégep de Matane	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Montmorency	Techniques de bureautique, spécialisation : Micro-édition et hypermédia (412.A0)
Cégep de l'Outaouais	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Rimouski	Techniques de diététique (120.01)

Cégep de Rivière-du-Loup	Graphisme (570.A0)
Collège de Rosemont	Techniques d'inhalothérapie (141.A0)
Cégep de Sainte-Foy	Technologie forestière (190.B0)
Cégep de Saint-Félicien	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Saint-Hyacinthe	Soins infirmiers (180.A0)
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	Arts plastiques (510.A0)
Cégep de Saint-Jérôme	Arts plastiques (510.A0)
Cégep de Saint-Laurent	Danse (506.A0)
Cégep de Sept-Îles	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Shawinigan	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Sherbrooke	Soins infirmiers (180.A0)
Cégep de Sorel-Tracy	Arts et Lettres (500.A1)
Cégep de Thetford	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep de Trois-Rivières	Sciences de la nature (200.B0)
Collège de Valleyfield	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Vanier	Techniques d'inhalothérapie (141.A0)
Cégep de Victoriaville	Sciences de la nature (200.B0)
Cégep du Vieux Montréal	Techniques de génie mécanique (241.A0)

COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS

Collège André-Grasset	Sciences humaines (300.A0)
Collège Bart	Techniques juridiques (310.03)
Collège Centennial	Sciences humaines (300.A0)
Collège international des Marcellines	Sciences humaines (300.A0)
Collège Jean-de-Brébeuf	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Laflèche	Commercialisation de la mode (571.C0)
Collège LaSalle	Techniques de tourisme (414.A0)
Collège Marianopolis	Sciences de la nature (200.B0)
Collège Mérici	Sciences de la nature (200.B0)
Collège O'Sullivan de Montréal	Gestion financière informatisée –AEC (LCA.AU)
Collège O'Sullivan de Québec	Agents et courtiers en assurance de personne – AEC (LCA.1P)
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières	Arts et Lettres (500.A1)
Conservatoire Lassalle	Arts et Lettres (500.A1)
École nationale de cirque	Arts du cirque (561.08)

L'évaluation des programmes des collèges suivants n'était pas terminée au moment de la production du présent rapport synthèse :

Établissements	Programme évalué et numéro
COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	
Campus Notre-Dame-de-Foy	Commercialisation de la mode (571.C0)
Collège Ellis campus de Drummondville	Techniques juridiques (310.C0)
Collège Ellis campus de Trois-Rivières	Techniques juridiques (310.C0)
École de musique Vincent-d'Indy	Musique (501.A0)

Le Séminaire de Sherbrooke et l'Institut Teccart doivent transmettre leur rapport d'autoévaluation de programme en juin 2009 et en octobre 2010, respectivement.

Liste des programmes évalués :

Sciences de la nature (200.B0)

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Cégep André-Laurendeau
Cégep de Baie-Comeau
Cégep Beauce-Appalaches
Collège de Bois-de-Boulogne
Champlain - Saint-Lambert
Cégep de Chicoutimi
Cégep de Drummondville
Collège Édouard-Montpetit
Collège François-Xavier-Garneau
Collège Gérald-Godin
Cégep de Granby Haute-Yamaska
Collège Héritage
Cégep John Abbott
Cégep de La Pocatière
Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption
Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
Cégep de Lévis-Lauzon
Cégep Limoilou
Cégep de Matane
Cégep de l'Outaouais
Cégep de Saint-Félicien
Cégep de Sept-Îles
Collège Shawinigan
Cégep de Thetford
Cégep de Trois-Rivières
Collège de Valleyfield
Cégep de Victoriaville
Collège Jean-de-Brébeuf
Collège Marianopolis
Collège Mérici

Arts et Lettres (500.A1)

Champlain - Lennoxville
Champlain - St. Lawrence
Cégep de Jonquière
Cégep de Sorel-Tracy
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières
Conservatoire Lassalle

Arts plastiques (510.A0)

Collège d'Alma
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Cégep de Saint-Jérôme

Sciences humaines (300.A0)

Collège André-Grasset
Collège Centennial
Collège international des Marcellines

Soins infirmiers (180.A0)

Cégep de Saint-Hyacinthe
Cégep de Sherbrooke

Techniques d'inhalothérapie (141.A0)

Collège de Rosemont
Collège Vanier

Technologie forestière (190.B0)

Cégep de la Gaspésie et des Îles
Cégep de Sainte-Foy

Arts du cirque (561.08)

École nationale de cirque

Commercialisation de la mode (571.C0)

Collège Laflèche

Danse (506.A0)

Cégep de Saint-Laurent

Graphisme (570.A0)

Cégep de Rivière-du-Loup

Informatique de gestion (420.AA)

Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Techniques de bureautique, spécialisation : Micro-édition et hypermédia (412.A0)

Collège Montmorency

Techniques de diététique (120.01)

Cégep de Rimouski

Techniques de génie mécanique (241.A0)

Cégep du Vieux Montréal

Techniques de réadaptation physique (144.A0)

Cégep Marie-Victorin

Techniques de tourisme (414.A0)

Collège LaSalle

Techniques d'électrophysiologie médicale (140.A0)

Collège Ahuntsic

Techniques d'hygiène dentaire (111.A0)

Collège de Maisonneuve

Techniques d'intervention en loisir (391.A0)

Collège Dawson

Techniques juridiques (310.03)

Collège Bart

Techniques professionnelles de musique et chanson spécialisation : Interprétation en musique populaire (551.AB)

Collège Lionel-Groulx

Agents et courtiers en assurance de personne –AEC (LCA.1P)

Collège O'Sullivan de Québec

Gestion financière informatisée – AEC (LCA.AU)

Collège O'Sullivan de Montréal

Annexe 2

Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP)

Collèges qui devaient reprendre l'évaluation de leur PIEP au cours de la présente opération :

Collèges publics

Collège Édouard-Montpetit
Cégep de Jonquière
Cégep de l'Outaouais
Cégep de Sept-Îles
Collège Vanier

Collèges privés subventionnés¹

Collège LaSalle

Collèges qui devaient évaluer, pour une première fois, l'application de leur PIEP au cours de la présente opération :

Collèges publics

Collège Gérald-Godin
Cégep régional de Lanaudière à Joliette
Cégep de Saint-Félicien

Collèges privés subventionnés

Conservatoire Lassalle
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières
Collège Centennial

Les collèges privés subventionnés suivants ont évalué, pour une première fois, l'application de leur PIEP. Le rapport d'évaluation de la Commission, pour chacun de ces collèges, n'étant pas adopté dans sa version définitive au moment de la production du présent rapport synthèse, il n'est pas tenu compte, dans ce rapport, de l'application qu'ont faite ces collèges de leur PIEP.

Collège Ellis campus de Drummondville
Collège Ellis campus de Trois-Rivières
École de musique Vincent-d'Indy

-
1. L'Institut Teccart et le Séminaire de Sherbrooke doivent également reprendre l'évaluation de l'application de leur PIEP et en faire rapport, à la Commission, avec leur prochain rapport d'autoévaluation de programme.

Annexe 3

Membres du comité consultatif

M. John Keyes¹

Commissaire
Commission d'évaluation de l'enseignement
collégial

M^{me} Nadine Arbour

Chercheuse
Groupe Ecobes - Cégep de Jonquière

M^{me} Louise Balaux

Coordonnatrice du développement pédagogique
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

M^{me} Diane de Grosbois

Conseillère pédagogique
Collège Ahuntsic

M. Daniel Gatien

Professeur de *Sciences de la nature*
Cégep John Abbott

M. Gilles Kirouac

Secrétaire général
Université Laval

M. Alain Lamarre

Adjoint à la Direction des études
Cégep Vieux Montréal

M. Éric Lavigne

Coordonnateur du programme
Sciences, lettres et arts
Collège André-Grasset

M. Jean Morin

Directeur des études
Collège Laflèche

M^{me} Lise Ouellet

Coordonnatrice du Service de développement
pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Jocelyne Bolduc

Coordonnatrice de projet
(de septembre 2004 à février 2006)
Commission d'évaluation de l'enseignement
collégial

M. Jean Perron

Coordonnateur de projet (à partir de février 2006)
Commission d'évaluation de l'enseignement
collégial

1. Commissaire responsable de l'opération depuis janvier 2007. M^{me} Patricia Hanigan a occupé la fonction de septembre 2005 à juin 2006; M^{me} Nicole Lafleur a assumé l'intérim.

Annexe 4

Experts externes

M^{me} Chantal Alarie

Professeure de biologie
Collège Laflèche

M^{me} Nadine Arbour

Chercheuse
Groupe Ecobes - Cégep de Jonquière

M^{me} Hélène Arsenault

Professeure en *Soins infirmiers*
Cégep de Baie-Comeau

M^{me} Rachel Aubé

Directrice des études
Cégep Beauce-Appalaches

M^{me} Chantal Audet

Professeure en arts graphiques
Collège Dawson

M^{me} Johanne Authier

Conseillère pédagogique
Collège Ahuntsic

M^{me} Louise Balaux

Coordonnatrice du développement pédagogique
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

M. Michel G. Barette

Directeur artistique
Coopérative de spectacles Zakouski

M^{me} Marie-France Bélanger

Directrice des études
Cégep de Sherbrooke

M. Marcel Benoît

Coordonnateur du programme
Techniques professionnelles de musique et chanson
Cégep de Drummondville

M^{me} Pierrette Bergeron

Conseillère pédagogique
Cégep Limoilou

M. Edward Berryman

Professeur en sociologie
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Sylvie Bessette

Conseillère pédagogique
Cégep de Sherbrooke

M. François Bibeau

Adjoint à la Direction des études
Cégep Limoilou

M. Youri Blanchet

Professeur en *Arts plastiques*
Cégep de Rivière-du-Loup

M^{me} Lucie Boissinot

Directrice artistique et pédagogique
Les Ateliers de danse moderne de Montréal inc.

M. Jean-Pierre Bonin

Conseiller pédagogique
Collège Ahuntsic

M^{me} Michelle Bouchard

Conseillère pédagogique
Collège d'Alma

M. Vincent Bourassa

Architecte organique intégrateur
CSST

M. Jeannot Bureau

Conseiller pédagogique à la retraite

M. Pierre Cadieux

Consultant en formation

M. Claude Caron

Professeur
Université Laval

M^{me} Madeleine Cauboue

Professeure au Département des technologies
du bois et de la forêt
Cégep de Sainte-Foy

M. Florian Côté

Conseiller pédagogique en formation continue
Collège d'Alma

M. Fernand Cousineau

Professeur d'économie
Cégep de Matane

M^{me} Françoise Creusot

Professeure en *Techniques juridiques*
Séminaire de Sherbrooke

M^{me} Diane de Grosbois

Conseillère pédagogique
Collège Ahuntsic

M^{me} Anna Dera

Professeure de biologie
Champlain - St. Lawrence

M. Denis Deschamps

Conseiller pédagogique
Cégep de Victoriaville

M^{me} Céline Deschênes

Coordonnatrice du programme
Techniques d'inhalothérapie
Cégep de Sainte-Foy

M. François Desjardins

Adjoint à la Direction des études
Cégep de Rimouski

M^{me} Jo-Anne Dittmann

Conseillère pédagogique
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M^{me} Marie-Michelle Doiron

Conseillère pédagogique
Cégep de Rimouski

M^{me} Hélène Dozois

Professeure en *Commercialisation de la mode*
Campus Notre-Dame-de-Foy

M^{me} Martine Dumais

Responsable du centre d'aide à la réussite
Cégep Limoilou

M^{me} France Dussault

Coordonnatrice
Cégep régional de Lanaudière à Joliette

M. Yves Favreau

Coordonnateur du Département
des langues modernes
Collège Marianopolis

M^{me} Anne Fitzpatrick

Adjointe à la Direction des études
Collège Marianopolis

M. Claude Fortin

Professeur en *Techniques de génie mécanique*
Cégep Limoilou

M. Francis Foy

Consultant en gestion de commerce de détail

M^{me} Marie-Claude Frenette

Professeure en techniques auxiliaires de la justice
Collège de Maisonneuve

M^{me} Marie Gagnon

Adjointe à la Direction des études
Collège de Maisonneuve

M^{me} Sylvie Garant

Conseillère pédagogique
Cégep de Jonquière

M^{me} Nancy Gardner

Agente de recherche et de développement
Agence canadienne d'inspection des aliments

M. Daniel Gatien

Professeur de *Sciences de la nature*
Cégep John Abbott

M^{me} Hélène Gaudreau

Professeure de français
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Brigitte Giroux

Adjointe à la Direction des études
Cégep de Saint-Hyacinthe

M. Claude Grégoire

Professeur de français
Collège Mérici

M. Daniel Guillemette

Coordonnateur du Département de chimie
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Joann Hamel

Coordonnatrice du programme *Sciences
de la nature*
Cégep de Victoriaville

M. Richard Harris

Professeur de physique
Université McGill

M. Michel Haworth

Professeur en *Graphisme*
Cégep Marie-Victorin

M^{me} Lyne Hébert

Coordonnatrice du Département de techniques
de réadaptation physique
Collège Montmorency

M. Robert Howe

Consultant en pédagogie de l'enseignement
supérieur

M. Alain Huot

Professeur en *Soins infirmiers*
Cégep de Lévis-Lauzon

M. Rocco Iafigliola

Professeur de physique
Collège Marianopolis

M^{me} Denise Jamison

Adjointe à la Direction des études
Cégep de Drummondville

M^{me} Gilberte Jean

Professeure en *Arts et Lettres*
Cégep de Rimouski

M^{me} Suzanne Julien

Physiothérapeute
CLSC Québec-Sud

M^{me} Helen Keyes

Professeure en *Soins infirmiers*
Collège Dawson

M. Gilles Kirouac

Secrétaire général
Université Laval

M. Jean-Paul Laberge

Coordonnateur du programme *Techniques
d'intervention en loisir*
Cégep de Saint-Laurent

M^{me} Hélène Lachapelle

Adjointe à la Direction des études et des services
aux étudiants
Cégep de Drummondville

M^{me} Jeannine Lafontaine

Professeure de chimie
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Suzie Lagrandeur

Professeure en *Techniques de bureautique*
Cégep de Thetford

M. Georges Thomas Lake

Professeur d'anglais
Collège Centennial

M^{me} Hélène Lalancette

Professeure de biologie
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. Alain Lamarre

Adjoint à la Direction des études
Cégep du Vieux Montréal

M^{me} Patricia Lapointe

Conseillère pédagogique
Cégep Limoilou

M. André Lapré

Directeur des études à la retraite
Collège André-Grasset

M^{me} Lyne Larocque

Directrice centre de services
Voyages CAA-Québec

M^{me} Carol LaVack

Conseillère pédagogique
Cégep de Drummondville

M. Éric Lavigne

Coordonnateur du programme
Sciences, lettres et arts
Collège André-Grasset

M. Paul Lavoie

Adjoint à la Direction des études
Cégep de Sherbrooke

M. Denis Le Bel

Professeur en *Arts plastiques*
Cégep Marie-Victorin

M. André Leclerc

Adjoint à la Direction des études
Cégep de Trois-Rivières

M. François Leduc

Professeur en *Techniques administratives*
Collège Montmorency

M. Maurice Lorent

Conseiller pédagogique à la retraite
Cégep de Beauce-Appalaches

M^{me} Danielle Malbœuf

Adjointe à la Direction des études
Collège François-Xavier-Garneau

M. Carlo Mandolini

Professeur de cinéma et de communication
Collège André-Grasset

M. Bruno Martel

Professeur de physique
Cégep de St-Félicien

M. Roger Martineau

Coordonnateur Communications et
développement à la retraite
Cégep de Victoriaville

M. Thomas McKendy

Adjoint à la Direction des études
Cégep John Abbott

M^{me} Katherine McWhaw

Conseillère pédagogique
Collège Dawson

M. René Moisan

Professeur de français
Champlain - St. Lawrence

M. Christian Morin

Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

M. Jean Morin

Directeur des études
Collège Laflèche

M. Jean-Paul Myre

Responsable du recrutement
Desjardins Sécurité financière

M^{me} Mireille Nadeau

Coordonnatrice du programme
Sciences de la nature
Cégep de Trois-Rivières

M. Gilles Nédélec

Professeur en *Sciences de la nature*
Collège d'Alma

M. Yves Noël

Professeur de *Techniques de génie mécanique*
Cégep de Trois-Rivières

M^{me} Lise Ouellet

Coordonnatrice du Service de développement
pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Camil Pagé

Coordonnateur du Département de
mathématiques
Cégep de Sainte-Foy

M. Guy Papillon

Directeur des études
Cégep de Saint-Hyacinthe

M^{me} Éline Paré

Professeure en *Techniques d'inhalothérapie*
Cégep de Sherbrooke

M. Jasmin Parent

Chef de service d'électrophysiologie médicale
Hôpital de l'Enfant-Jésus

M. Claude Parenteau

Professeur de musique
Cégep de Trois-Rivières

M. Guillermo Piel

Professeur de chimie
Collège international des Marcellines

M. Jean-Paul Rajotte

Conseiller pédagogique
Cégep de Drummondville

M^{me} Nicole Raymond

Adjointe à la Direction des études et des services
aux étudiants
Collège de Bois-de-Boulogne

M. Benoît Régis

Professeur au Département de mathématiques
Cégep de Thetford

M^{me} Johanne Renaud

Directrice des études
Collège Bart

M. Michel Rioux

Spécialiste en sciences physiques
Ministère des Ressources naturelles et de la Faune

M. Quentin Robinson

Directeur
Camp Québec Lodge

M^{me} Nicole Rousseau

Directrice de la formation continue
Cégep Limoilou

M. Brian Rowley

Professeur de mathématiques
Champlain - Lennoxville

M^{me} Julie Roy

Professeure en *Commercialisation de la mode*
Cégep Marie-Victorin

M. Jean-François Savard

Conseiller en gestion
Cégep Limoilou

M^{me} Éline Simard

Conseillère pédagogique
Collège de Rosemont

M. Robert St-Amour

Professeur de chimie
Collège Ahuntsic

M^{me} France St-Jean

Professeure en *Techniques d'inhalothérapie*
Collège de Rosemont

M^{me} Ninon St-Pierre

Directrice des études
Collège international des Marcellines

M. Pierre Steiner

Expert conseil en design et communication

M^{me} Huguette Thibeault

Professeure de biologie
Cégep de Saint-Hyacinthe

M^{me} Josée Thivierge

Agente de recherche en sociologie
et anthropologie
Cégep de Jonquière

M^{me} Nicole Tremblay

Consultante en formation

M^{me} Lyne Trottier

Professeure en *Techniques d'hygiène dentaire*
Cégep de Trois-Rivières

M. Daniel Trudel

Coordonnateur du Département des techniques
administratives
Cégep Limoilou

M^{me} Mireille Vachon

Professeure de français
Collège Marianopolis

M. Gilles Valiquette

Président

Musitechnic services éducatifs inc.

M^{me} Nathalie Vallée

Coordonnatrice de l'enseignement technique

Collège Ahuntsic

M^{me} Sylvie Vézina

Directrice des études

Collège O'Sullivan de Québec

M. Bruno Voisard

Professeur de chimie

Cégep André-Laurendeau

