

13183

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format numérique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/710241-demers-effets-motivation-somatifs-edouard-montpetit-PROSIP-1985.pdf>
Rapport PROSIP, Collège Édouard-Montpetit, 1985.
Note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

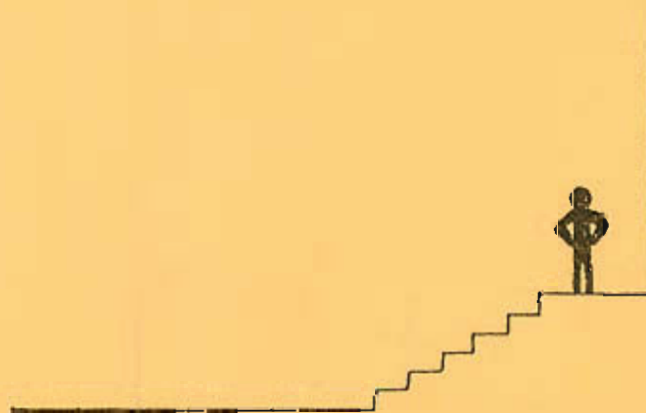
*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

Centre de documentation collégiale
1111, rue Saint-Jacques
Laval (Québec)
H3N 2J4

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS DE
L'EVALUATION PAR REUSSITE-ECHEC
A PALIERS

BERNARD DEMERS
JUN 1985



710241
Ex. 2

On peut obtenir des exemplaires
supplémentaires de ce rapport de
recherche auprès de la Direction
Générale ou de la Direction des
Services pédagogiques du Collège,
ou en s'adressant au:

Ministère de l'Éducation
Service de la Recherche
et du Développement,
Edifice G, 19^e étage,
1035, rue de la Chevrotière
Québec (Québec)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-6671

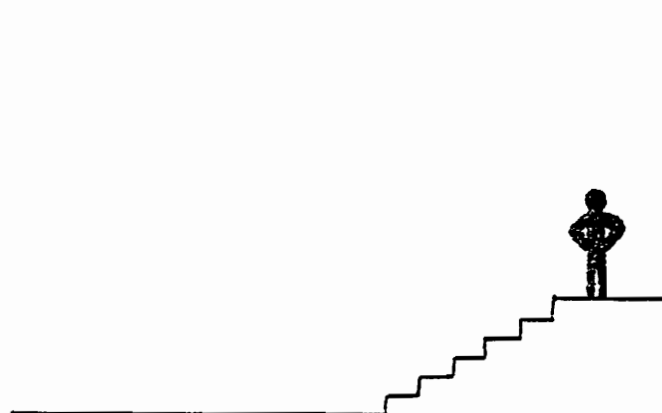
ISBN 2-550-12459-6
Code de diffusion 6746 - 0129

Centre de documentation collégiale
1100, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS DE
L'EVALUATION PAR REUSSITE-ECHEC
A PALIERS

BERNARD DEMERS
JUN 1985



71-7427

710241 EX.2

0-1-15

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

NOV 19 1967

La recherche présentée ici a été réalisée à l'aide de fonds
provenant de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial
dans le cadre du Programme de Subventions à l'Innovation Pédagogique.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1. PREMIERE PARTIE: principes et notions de base.....	3
1.1 Le système éducatif actuel.....	5
1.2 Principes du SEP.....	11
1.3 Description de l'évaluation a réussite échec a paliers.....	14
Résumé.....	21
2. DEUXIEME PARTIE. l'expérienc e.....	23
2.1 La méthodologie.....	25
2.2 Les problèmes rencontrés.....	30
2.3 Présentation des résultats.....	33
2.4 Interprétation.....	49
Résumé.....	55
3. TROISIEME PARTIE: conclusion et recommandations.....	59
3.1 Conclusion.....	61
3.2 Recommandations pour l'utilisation de l'évaluation a paliers.....	64
REFERENCES.....	69
APPENDICES.....	75
Appendice 1: échéancier et textes de recrutement des professeurs volontaires	
Appendice 2: plans de cours des groupes expérimentaux.	
Appendice 3: plans de cours des groupes contrôles.	
Appendice 4. exemples d'examens.	
Appendice 5: documents divers	

Le présent rapport porte sur le problème, généralement assez bien connu, de l'évaluation du rendement étudiant. Toutefois, si les termes "d'évaluation formative" et "d'évaluation normative" sont dans toutes les bouches, cela ne signifie en rien qu'il y ait accord sur la ou les manières de les mettre en pratique.

Au contraire, la notion d'évaluation suscite encore bien des prises de positions "philosophiques": depuis celle rejetant le principe même de l'évaluation comme étant un instrument politique de discrimination sociale jusqu'à celle considérant qu'une évaluation globale des acquis d'un étudiant peut et doit être faite à la fin de son curriculum universitaire, en passant par celle qui consiste à nier à l'évaluation des capacités suffisantes de discrimination pour justifier une note chiffrée. C'est ainsi, qu'aujourd'hui, se côtoient des écoles libres, des examens d'admission dans des corporations professionnelles et des notations en lettres (A, B, C, D, E).

Cette dispersion méthodologique se retrouve dans le milieu collégial québécois. Les différentes attitudes face à la fonction d'évaluation donnent lieu à divers procédés d'évaluation et donc à une disparité des résultats étudiants; d'une matière à l'autre, d'un collège à l'autre et d'un professeur à l'autre, non seulement les notes moyennes des groupes étudiants varient mais encore l'écart à la moyenne, le nombre d'abandons et le nombre d'échecs.

Bien sûr, il est possible de normaliser artificiellement ces données en définissant une moyenne et un écart à la moyenne que tous les professeurs doivent respecter. Ceci se pratique, malheureusement, dans l'enseignement secondaire. Quant à nous, nous croyons que l'évaluation constitue une part trop importante de la formation d'un étudiant pour accepter une solution qui ne porte que sur l'apparence et non sur le fond; si une normalisation doit être faite, elle doit se fonder sur les apprentissages étudiants, c'est-à-dire sur les objectifs de formation de chaque cours, et non pas a posteriori sur les notes obtenues

Nous allons tenter, dans ce rapport, de montrer comment l'évaluation par réussite-échec à paliers répond à la fois aux exigences (a) d'une évaluation normative et formative, (b) d'une normalisation des notes qui rend celles-ci comparables d'un professeur à l'autre et d'un collège à l'autre, et (c) de l'objectivité nécessaire d'un feed-back informant l'étudiant de ses progrès et de ces difficultés.

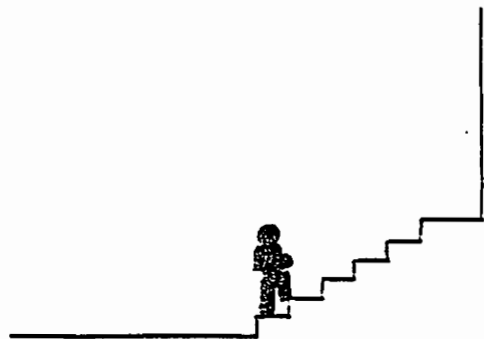
Le rapport se divise en trois parties. La première et la troisième parties sont destinées aux professeurs qui voudraient appliquer la méthode d'évaluation par réussite-échec à paliers. Elles sont rédigées de façon à favoriser la mise en pratique des principes et comportent des arguments justificatifs de la méthode. La seconde partie, quant à elle, est davantage scientifique; elle présente l'expérience qui a été réalisée en 1984-85 et examine les effets de l'évaluation par réussite-échec à paliers sur plusieurs variables comme la courbe de distribution des sujets et la note moyenne. Cette seconde partie est donc davantage destinée aux personnes familiarisées à la méthodologie scientifique et/ou aux problèmes d'évaluation.

Il faut avouer, dès maintenant, que toute cette recherche et, d'ailleurs, tout le concept de l'évaluation par réussite-échec à paliers, reposent sur un postulat: le processus d'évaluation est une fonction inhérente à l'apprentissage, aussi indispensable à l'individu qui apprend qu'à la société qui se fait garantir la qualité de l'apprentissage fait.

Quant à nous, nous ne voulons plus d'analphabètes diplômés du secondaire. Il y a là un non-sens aussi blessant pour l'individu concerné qu'inquiétant pour la société qui a obtenu un tel résultat.

PREMIERE PARTIE

Principes et notions de base



Avant de chercher à appliquer l'évaluation par réussite-échec à patiers, il est indispensable d'en comprendre les principes fondamentaux. Pour ce faire il faudra situer cette méthode dans le cadre général des théories de l'apprentissage et voir comment elle utilise des notions comme celles de renforteur de rythme et d'objectifs. Mais, dans un premier temps, il nous faut d'abord jeter un regard critique sur l'état actuel du système éducatif québécois, du moins en ce qui a trait aux processus d'enseignement et d'évaluation.

1.1 LE SYSTEME EDUCATIF ACTUEL

Le système éducatif le plus généralement utilisé de nos jours ne diffère pas, fondamentalement, de celui qui fut mis en place à la suite de la révolution française, lors de l'instauration de la première expérience d'instruction gratuite et obligatoire pour tous les citoyens. Or, ce système reprenait déjà les méthodes des précepteurs des siècles précédents, et demeurait fidèle à l'enseignement tel qu'il se pratiquait, dans les écoles romaines, sous César.

Evidemment, lorsque nous disons que le système actuel ne diffère pas des systèmes antérieurs, nous ne voulons pas dire qu'il est identique. Des différences certaines sont apparues depuis ne serait-ce, par exemple, que dans les disciplines enseignées. Ainsi, le grec et le latin ont cédé la place aux langues vivantes et l'éducation physique est devenue obligatoire. Toutefois, il ne s'agit pas là de changements de fond. Rabelais, dans l'éducation qu'il donne à Gargantua, avait envisagé de tels choix. Il allait, en fait, encore plus loin en prônant une méthode active d'enseignement qui ressemble fort à l'enseignement individualisé.

Donc, il y a eu changement dans les disciplines enseignées. Il y a eu, aussi, diminution du sexisme scolaire: les filles ont été progressivement admises à l'école et ont même

fini par recevoir un enseignement le plus souvent semblable à celui donné aux garçons. De nouveaux outils pédagogiques sont également apparus depuis le stylo-bille qui a fait disparaître les leçons d'écriture avec "les pleins et les delies" jusqu'aux films et aux vidéos qui ont permis de faire visualiser aux élèves des phénomènes comme la rotation terrestre. De plus, le châtiment corporel n'est presque plus utilisé.

Cependant, ceci ne signifie en rien un changement quant au fond de la méthode utilisée. Pour trop d'étudiants, l'éducation demeure ce qu'elle était pour M. Polly, ce personnage de H.G. Wells dont il est dit:

" Entré à six ans à l'école communale, sorti à quatorze de la pension particulière, M.Polly se trouvait, au bout de ce temps, dans un état d'esprit comparable à celui ou serait un malheureux patient, opéré de l'appendicite par un jeune apprenti boucher, rempli de bonne volonté et de décision, mais aussi surmené que mal payé, et qui aurait été remplacé, avant la fin de l'opération, par un aide maladroit, plein d'excellents principes, mais adonné à la boisson- ce qui revient à dire que l'esprit de M.Polly présentait le plus complet désarroi. Toutes les saines curiosités, les bons vouloirs de l'enfance se trouvaient en lui déchiquetés, mis en pièces (...) et M.Polly y avait laissé presque toute sa confiance naturelle, du moins en ce qui concerne les chiffres, les sciences, les langues et l'utilité pratique du savoir. Il ne se représentait plus le monde comme un vaste champ d'expérience: pour lui, le monde, c'était la géographie, l'histoire, la répétition de mots malaisés à prononcer, des listes de produits, des chiffres de population, des hauteurs et des distances, des dénombremens et des dates, le royaume de l'ennui dans toute son horreur."

H.G. Wells in L'histoire de M. Polly 1903.

Mais qu'est-ce donc qui n'a pas changé? En fait, lorsqu'un précepteur de l'époque des encyclopédistes enseignait, il s'adressait à deux ou trois enfants dont il pouvait suivre le rythme d'apprentissage et les intérêts particuliers. Lors de la démocratisation de l'enseignement, que se soit dans la France du 18^{ème} siècle ou dans le Québec des années 1960, les professeurs ont continué d'utiliser la méthode des précepteurs ou des collèges privés déjà existant. Cependant, ils s'adressaient désormais à des groupes plus larges, composés d'étudiants d'origines sociales plus diversifiées et ayant donc des intérêts et des appuis familiaux disparates. Il en résulte un enseignement plus ou moins magistral destiné à la moyenne des étudiants, ou plus exactement à un étudiant moyen théorique et peut-être inexistant.

Autrement dit, si tous peuvent apprendre, tous n'apprennent pas au même rythme. Or, pendant que le professeur suit le rythme moyen théorique moyen de sa classe, certains étudiants s'ennuient: eux seraient prêts pour une étape plus avancée; ils se sentent démotivés, ont l'impression de ne rien apprendre et négligent de suivre le cours avec attention. Par contre, d'autres étudiants s'affolent: ils n'ont pas encore assimilé les notions précédentes et doivent mémoriser, sans les comprendre, de nouvelles notions qui leur sont présentées trop vite; ils se découragent et prennent en grippe la discipline et le système qui leur donnent un sentiment d'échec et d'inaptitude.

Un progrès important a quand même été fait par rapport au problème du rythme d'apprentissage: la promotion par matière. Auparavant, l'échec scolaire dans une discipline était sanctionné par l'échec de toute l'année scolaire; l'élève concerné "redoublait" son année. Il y avait les nouveaux et les redoublants. Il y avait la mentalité du redoublant, le mépris du redoublant, la paresse du redoublant. Bref, un échec entraînait une classification particulière de l'élève qui ne se considérait plus, et n'était plus considéré, comme les autres élèves. En fait, pourtant, l'élève pouvait avoir échoué une seule matière et être plutôt habile dans les autres disciplines: il n'en était pas moins pénalisé sur l'ensemble de son année. Pendant un an, il devait répéter des connaissances déjà acquises avec tous les risques de démotivation que cela comporte.

Avec la promotion par matière, ce problème de la démotivation des redoublants a été éliminé. L'élève qui échoue un cours doit reprendre ce cours et non pas l'ensemble de son année. Ainsi, un étudiant peut progresser plus lentement dans une discipline sans se voir classer dans une catégorie spéciale et sans être freiné dans l'ensemble de ses acquis.

Cependant, le progrès que représente la promotion par matière n'est toujours pas appliqué partout. Il demeure des établissements privés, et même certains départements universitaires, où le principe du redoublement, donc de la généralisation de l'échec, est encore utilisé. La justification qui en est généralement donnée consiste à dire que l'étudiant est ainsi forcé à progresser partout; s'il néglige une matière, il sait que c'est son année qui est en jeu. On veut donc le motiver. Malheureusement, ce principe est valable pour ceux qui réussissent mais devient totalement faux pour ceux qui échouent. Or, il suffit d'un examen, dans une discipline, pour devenir un redoublant.

A l'inverse, la promotion par matière est parfois appliquée avec encore plus de souplesse. Dans ces cas, non seulement l'étudiant n'est pas freiné par l'échec dans une discipline, mais il peut même accélérer dans des matières pour lesquelles il est plus habile. Il en va ainsi dans plusieurs centres de formation pour adultes; un étudiant peut être en secondaire 2 pour le français et en secondaire 5 pour les maths, selon son rythme d'acquisition.

Ceci constitue un changement quant au fond de l'éducation. Tous n'apprennent pas à la même vitesse et la promotion par matière est une reconnaissance de ce fait.

Mais est-ce suffisant? A l'intérieur même d'un cours la situation n'est toujours pas modifiée. Tous passent leurs examens en même temps, tous doivent s'adapter, ou tenter de s'adapter au rythme de l'élève moyen. Il existe des solutions et certaines sont utilisées. Il en va ainsi des écoles libres. Le principe de l'école libre est de laisser chaque élève étudier la ou les matières qu'il désire étudier dans l'ordre ou il désire le faire et tant qu'il désire le faire. Il n'est donc en rien limité par le rythme ou par les

intérêts des autres. Toutefois, si plusieurs écoles libres s'avèrent des succès intéressants, on sait qu'elles demandent, pour fonctionner, (a) un corps professoral nombreux, c'est-à-dire un ratio professeur-élèves important, et (b) une implication parentale importante, c'est-à-dire un suivi serré de l'élève par ses parents. De telles exigences limitent sérieusement les possibilités d'une application généralisée de l'école libre. De plus, les expériences réussies d'écoles libres portent sur le niveau primaire avec des enfants ayant peu de besoin d'encadrement. Rien ne permet d'affirmer que le succès serait le même si on appliquait la méthode à tous les enfants et à tous les niveaux d'enseignement.

Afin de mieux respecter le rythme des étudiants à l'intérieur d'un cours, il a été aussi envisagé d'agir au niveau de la représentation symbolique du succès: c'est la notation par succès-échec dont la forme la plus connue est l'utilisation des lettres A, B, C, D et E. En fait, le principe est alors d'admettre qu'il n'est pas possible, dans l'enseignement actuel, de respecter le rythme de chaque élève; en conséquence, une note chiffrée est critiquable car elle reflète autant la vitesse d'acquisition des apprentissages que la qualité de ceux-ci. En utilisant une notation par succès-échec, on élude ce problème puisque tous ceux qui dépassent un certain niveau d'acquisition sont considérés comme ayant réussi le cours.

Pourtant, ce dernier système est trop souvent utilisé de façon traditionnelle sans compréhension de ses principes de base. C'est ainsi que le professeur attribue des notes chiffrées qu'il transforme par la suite en A, B, C, D ou E. Il en résulte une apparence qui ne règle en rien le problème du rythme d'acquisition et qui, en plus, génère beaucoup de frustration chez certains étudiants: celui qui voit son 89% être transformé en B comme le 81% du voisin n'apprécie guère la notation par succès-échec. D'autre part, nous l'avons dit, ce genre de notation, même quand il est bien appliqué, ne règle pas vraiment le problème de la vitesse d'acquisition mais se contente d'en tenir compte en refusant une discrimination trop précise des élèves.

En fait, malgré les progrès que constituent la promotion par matière, les écoles libres et les nouveaux systèmes de notation, il nous faut constater que le système éducatif

actuel demeure tributaire de la notion de moyenne. On s'adresse à un étudiant moyen, à une vitesse moyenne, pour en venir à donner une note qui situe l'individu par rapport à la moyenne de son groupe et à une moyenne de passage. Certains en sont venu, par une incompréhension flagrante des principes de l'apprentissage et du rôle de l'évaluation, à exiger des taux d'échecs et d'abandons moyens ou à considérer la courbe normale comme un critère absolue d'une "bonne" évaluation. Et, dans ce dernier cas, ils montrent aussi leur ignorance des statistiques descriptives et de la notion de norme.

Quant à nous, nous considérons l'évaluation comme trop importante, tant pour l'étudiant que pour la société, pour pouvoir se contenter de notes vagues comme celles obtenues par le succès-échec. Mais, il nous faut aussi tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun et donc ne pas fonder notre système d'évaluation sur une distinction de l'individu à la moyenne.

Bref, nous avons recherché un système qui permet à l'individu, et donc à la société, de se situer de façon précise par rapport aux apprentissages qu'il a fait dans un cours. L'élève connaît ainsi ses acquis et ses lacunes, non plus en se comparant aux autres, mais en se situant sur une échelle objective indépendante de la vitesse d'acquisition. L'échelle objective est fournie par l'utilisation de critères de maîtrise, c'est-à-dire de seuils indiquant l'atteinte ou la non-atteinte d'acquis spécifiques.

C'est ce système hybride, basé tant sur le Système d'Enseignement Individualisé (SEP) que sur la notation par succès-échec et que sur le principe de critère de maîtrise, que nous allons développer et présenter dans ce rapport. Il nous faudra encore, auparavant, examiner quelque peu le SEP. En effet, c'est à travers un bref historique de ce système d'enseignement que nous nous familiariserons avec des notions comme celles de renforçateurs, d'objectifs et de critères de maîtrise.

1.2. PRINCIPES DU SEP

Des 1954, Skinner propose des voies nouvelles en éducation. En s'inspirant de ses propres travaux en psychologie fondamentale, et des travaux d'auteurs comme Thorndike (1934) et Watson (1920), Skinner en vient à centrer le processus d'éducation sur la notion d'objectif, en opposition avec la notion traditionnelle de contenu. Ainsi, plutôt que d'enseigner l'histoire en la définissant par un contenu, comme la guerre de 39-45, il s'agirait de l'enseigner en sachant quels objectifs sont visés par cet enseignement; veut-on faire apprendre des dates et des noms ou faire comprendre un enchaînement de circonstances économiques et politiques?

D'autre part, pour qu'un objectif soit recherché par un sujet, encore faut-il que cet objectif soit désirable, soit en lui-même (principe de la motivation intrinsèque), soit par ce qu'il permet d'obtenir (principe de la motivation extrinsèque). Skinner, quant à lui, n'utilise pas le terme de motivation car celui-ci correspond à une variable non directement observable et mesurable. Il lui substitue la notion de renforçateur. Un renforçateur est un "objet" (dans le sens d'une source de sensations, c'est-à-dire objet par rapport au "sujet"; un "objet" peut donc être une caresse, ou une insulte, aussi bien qu'un morceau de gâteau ou de l'argent) qui peut être agréable ou désagréable pour le sujet. Selon que l'objet, agréable ou désagréable, est présenté ou retiré à la suite d'un comportement, ce comportement sera réutilisé ou non par le sujet.

Autrement dit, un sujet apprend de façon active lorsque cela lui permet d'améliorer son milieu de vie et/ou son état interne. Sans vouloir entrer dans tous les détails de la théorie, ce qui serait hors de propos ici, nous pouvons illustrer ceci par deux exemples simples.

Considérons un rat dans une cage. La cage est divisée, en son centre, par une clôture. De chaque côté de la clôture, le plancher peut être électrifié. Une lumière s'allume et 3 secondes plus tard, un courant électrique traverse le plancher dans la partie de la cage où se trouve le rat. Celui-ci saute par-dessus la clôture: il est alors soulagé du

du fait de l'absence de courant. Le rat en vient à sauter dès que la lumière s'allume. Il a appris une nouvelle relation à son milieu. Dans ce cas, l'apprentissage est lié à un renforçateur négatif (l'objet désagréable, soit le choc électrique) qui est retiré à la suite du comportement.

Considérons, maintenant, un autre rat. Dans sa cage, se trouve un levier. Si le rat appuie sur ce levier, lorsqu'une lumière est allumée, il obtient une parcelle de nourriture. Le rat apprend à appuyer sur le levier pour obtenir de la nourriture. Dans ce cas, l'apprentissage est lié à un renforçateur positif (l'objet agréable, soit la parcelle de nourriture) qui est présenté à la suite du comportement.

Bien sûr, il s'agit là d'exemples très simples chez le rat. Toutefois, les évidences expérimentales chez l'homme et les succès thérapeutiques obtenus par l'application de tels principes permettent depuis longtemps d'expliquer des cas extrêmement complexes d'apprentissages humains. En fait, plusieurs individus, peu familiers avec les théories de l'apprentissage, en ont une vision négative. À ceux-là, nous ne pouvons que conseiller la lecture de G. Bourque (1980) ou de B. Demers (1984). Pour l'instant, il nous faut noter 3 phénomènes importants.

Tout d'abord, tout apprentissage est actif. Il est impossible d'apprendre quelque chose à un organisme sans sa participation active. Ceci apparaît dans la notion de renforçateur qui correspond au gain que fait l'organisme.

Deuxièmement, tout apprentissage vise un objectif. Autrement dit, le comportement produit par l'organisme est prévisible et correspond au comportement que l'organisme lui-même visait.

Troisièmement, le comportement de l'organisme doit pouvoir être posé. Les comportements de sauter ou d'appuyer sur le levier sont possibles pour le rat. L'exigence, par le milieu, de comportements impossibles déclenche la névrose. Ceci est amplement démontré depuis Thorndike. Si un organisme n'est pas prêt à un comportement, il faudra l'y amener progressivement par façonnement (shaping), c'est-à-dire par une préparation graduelle. Ainsi, un pigeon peut, par façonnement,

apprendre à taper du bec sur un cercle lumineux pour obtenir de la nourriture. Toutefois, comme il s'agit là d'un comportement très complexe pour un pigeon, il faudra qu'il traverse une série d'étapes intermédiaires.

Prenons l'exemple du pigeon et situons-y les trois phénomènes que nous venons de mentionner.

L'objectif est l'acquisition du comportement complexe de taper du bec sur un cercle lumineux.

Le renforçateur positif obtenu qui permet la participation active du pigeon est la nourriture.

Le risque est que le pigeon se comporte de façon névrotique si sa vitesse d'apprentissage n'est pas respectée. Le pigeon réagirait alors en devenant amorphe, en se laissant mourir de faim ou en manifestant des comportements de fuite. Pour éviter ces aspects névrotiques, il faudra que le pigeon découvre progressivement le comportement attendu à travers une série d'étapes. C'est le façonnement (shaping). Ceci sera possible en déterminant une liste de sous-objectifs correspondants à des comportements plus simples que le comportement attendu mais qui permettront au pigeon de parvenir, finalement, à ce comportement. Par exemple, au début, de la nourriture sera donnée quand le pigeon se trouvera dans la partie de la cage où se trouve le cercle lumineux. Puis, une partie du corps du pigeon devra toucher la paroi où se trouve le cercle pour que la nourriture soit donnée. Plus tard, ce sera la tête qui devra toucher le cercle. Et ainsi, jusqu'au comportement final.

Évidemment, cette méthode n'est pas simple mais elle est très efficace. Il faut, cependant, l'utiliser avec discernement. Les comportements phobiques, les superstitions, sont acquis selon les mêmes principes. Une mauvaise utilisation des théories de l'apprentissage peut donc déboucher sur des résultats catastrophiques. Le grand danger, dans le façonnement, c'est que son concepteur néglige des étapes de transition importantes; dans ce cas, le pigeon ne peut fournir le comportement requis et passe à un comportement névrotique.

Malgré les travaux bien connus (mais souvent mal compris) de Darwin, beaucoup

d'humains continuent à être profondément choqués quand on les compare aux autres animaux. N'en déplaise à notre estime personnelle, et tout en admettant des différences parfois fortes entre l'espèce humaine et les autres espèces animales, nous avons beaucoup de points communs avec les rats, les pigeons ou les singes. En fait, quant aux processus fondamentaux, nous sommes semblables à eux. Que se soit les mécanismes de la reproduction, de la digestion ou encore la structure de notre organisation nerveuse, il y a identité de principe entre le rat et l'homme. Il en va de même pour l'apprentissage. Les principes de renforcement, d'objectif et de façonnement existant chez l'humain sont tout aussi efficaces que chez le pigeon.

Et c'est ce sur quoi Skinner, et à sa suite Keller (1968), se sont basés pour développer le Système d'Enseignement Individualisé. En se fondant sur ces principes, ils en viennent à insister sur la qualité des apprentissages plutôt que sur la vitesse à laquelle ils sont acquis. En effet, si l'on désire développer un comportement complexe chez un organisme, il est préférable, pour éviter les manifestations "névrotiques", de diviser ce comportement (objectif final) en objectifs de difficulté graduée et de s'assurer que chaque objectif est bien atteint, maîtrisé, avant de le sanctionner par un renforcement et de passer à l'objectif suivant. En appliquant ces principes, il apparaît que tous les sujets parviennent finalement à émettre le comportement complexe mais que la vitesse à laquelle ils l'atteignent diffère nettement d'un sujet à l'autre.

Ainsi que l'a écrit Skinner dans "La révolution scientifique de l'enseignement" (1968), l'évaluation scolaire a-t-elle pour but de former des élèves ou de signaler l'existence de quelques individus assimilant plus vite que les autres certaines matières particulières? Si, vraiment, le but du système scolaire est de former l'élève, il faut alors respecter sa vitesse d'apprentissage: c'est le SEP.

Il existe plusieurs formes de SEP, lesquelles sont bien présentées par G. Bourque (1980). Nous ne nous y attarderons pas, les principes de fond que nous avons présentés s'y retrouvant toujours. Nous allons plutôt passer à une description de la méthode par réussite-échec à paliers et en examiner les avantages généraux et particuliers.

1.3 DESCRIPTION DE "L'ÉVALUATION PAR RÉUSSITE-ÉCHEC À PALIERS"

L'évaluation par réussite-échec à paliers profite de tous les avantages du SEP, dont, particulièrement, le respect de la vitesse d'apprentissage des individus. Mais, de part certaines de ses caractéristiques, elle bénéficie d'avantages supplémentaires.

Le système de base est peu complexe à comprendre, mais il rompt avec des habitudes et des valeurs bien ancrées dans les mentalités du monde de l'éducation. En fait, l'évaluation par réussite-échec à paliers est un SEP où l'évaluation formative et l'évaluation normative sont confondues en un même processus. Il en résulte (a) que l'évaluation normative devient un renforçateur directement fourni à l'étudiant dans le cours de son apprentissage, (b) que cette évaluation normative est très significative tant pour l'étudiant que pour le professeur car elle correspond parfaitement à l'évaluation formative et (c) que l'étudiant ne se rend pas forcément jusqu'à l'objectif final mais qu'il peut s'arrêter quand il juge sa formation (et donc sa note) suffisante.

Pour utiliser l'évaluation par réussite-échec à paliers, il faut (a) déterminer un objectif final qui englobe tous les objectifs précédents. Puis, il faut (b) déterminer ces objectifs précédents et les hiérarchiser du plus facile au plus difficile. En fonction du cours et des exigences fondamentales qu'il comporte, on (c) détermine une note précise, non cumulative mais globale, correspondant à des groupes d'objectifs. Ceci signifie, par exemple, que les 5 premiers objectifs de la hiérarchie forment le palier 1 et que la réussite à ce palier donne 40% pour la session; les objectifs 6 à 10 forment le palier 2 et la réussite à ce palier donne 55% pour la session. La nouvelle note ne s'ajoute donc pas à la première mais la remplace. Enfin, il faut (d) fixer, pour chaque palier, un critère de maîtrise permettant de juger objectivement si le palier a été réussi ou non. Si le palier est échoué, l'étudiant le reprend jusqu'à la réussite (avec, bien sûr, des examens équivalents mais non identiques). Si le palier est réussi, l'étudiant est admis au palier suivant.

Cette caractéristique particulière de l'évaluation par réussite-échec à paliers permet d'éviter un reproche qui est parfois adressé au SEP. Dans le SEP, tous réussissent au bout d'un certain temps, et donc tous ont A. Dans les faits, toutefois, certains individus ne sont pas assez motivés pour aller jusqu'au bout du processus, par simple manque d'intérêt pour la matière par exemple, et sont éliminés du processus avec la mention échec. D'autre part, la limite de temps imposée par la structure scolaire (les sessions) élimine d'autres individus qui n'ont pas le temps de compléter leurs apprentissages jusqu'au A. Par contre, ceux qui auraient voulu aller plus loin sont plafonnés par l'obtention du A et ne se sentent plus motivés par la compétition; ils ont une bonne note, comme les autres.

C'est en tenant compte de ces faits que nous avons eu l'idée d'attribuer, dès le départ, une note chiffrée à chaque palier. Ainsi, même si un étudiant ne peut ou ne veut pas aller au bout du processus, ses acquis sont reconnus par une note prédéterminée. Quant à l'étudiant qui pousse jusqu'au bout du processus, la différence entre ses acquis et ceux des autres est reconnue par une note plus élevée également prédéterminée.

Evidemment, nous l'avons dit, tout ceci rompt avec certaines habitudes. Nous le constaterons mieux en examinant, en détail, les trois grands avantages de l'évaluation par réussite-échec à paliers.

Le premier avantage est une valorisation de l'évaluation sommative (ou normative) en ce sens que celle-ci est totalement fondée, dans le cas de l'évaluation à paliers, sur l'évaluation formative. En clair, chaque note correspondant à l'atteinte d'un palier précis, l'étudiant sait, et chacun peut savoir en regardant le plan de cours, quels objectifs il a exactement atteint.

Dans l'évaluation traditionnelle, un étudiant peut avoir 70% et cela peut signifier qu'il a atteint 70% des objectifs (quand il y en a; il ne s'agit encore parfois, malheureusement, que de contenus sans qu'il y ait de véritable but à l'acquisition de ces contenus), ou bien qu'il a atteint à 70% tous les objectifs, ou encore qu'il a atteint certains objectifs à 50 ou 90% alors qu'il en a atteint d'autres à 30 ou 40%. Bref, l'évaluation traditionnelle ne permet pas de décrire avec précision la formation, en

termes d'objectifs, de cet étudiant particulier. Par contre, l'évaluation par paliers, parce qu'elle est une description exacte des objectifs atteints, revalorise l'évaluation normative.

De plus, cette évaluation normative correspondant point par point à l'évaluation formative, l'étudiant se trouve protégé des distorsions qui pourraient affecter ses notes. En effet, depuis les travaux de Rosenthal (1968), il est certain que le professeur, quelque soit son intégrité, se laisse influencer par la connaissance qu'il peut avoir des résultats antérieurs de l'élève. Plus grave encore, l'étudiant ayant eu des notes faibles dans le passé verra ses progrès plus faiblement pris en compte que ceux d'un élève ayant eu, auparavant, des notes fortes (Caverni et al, 1975). Or, ceci ne peut se produire dans l'évaluation par paliers puisque, quelque soit les notes antérieures, tous doivent franchir les mêmes étapes en fonction d'une hiérarchisation d'objectifs comportementaux.

Ceci nous amène au second avantage de l'évaluation par paliers; elle oblige et le professeur et les étudiants à une organisation claire et graduée de la matière du cours. Bien sûr, cet avantage peut paraître un désavantage à celui qui se refuse à préciser ses objectifs et préfère parler d'assez vagues acquis humanitaires. Mais, en fait, le SEP ne s'applique pas, aujourd'hui, qu'aux matières scientifiques: lors de notre expérimentation, nous avons des groupes expérimentaux constitués d'étudiants suivant un cours de philosophie. Ce cours était construit sur une hiérarchisation d'objectifs précis (voir document 6, en appendice 2).

Il en allait de même pour le cours 350-202 (psychologie expérimentale), pour lequel nous avons dressé une série d'objectifs autrement plus complète que celle apparaissant dans les Cahiers de l'Enseignement Collégial (B. Demers, 1982). À la lecture de telles listes d'objectifs, il est facile de réaliser que les objectifs finaux ne sont en rien dépourvus de qualités "humanitaires" tout en demeurant, par ailleurs, évaluables par des procédés rigoureux. De plus, l'existence d'une organisation claire de la matière du cours rend possible un suivi détaillé de la démarche de chaque étudiant par rapport à chacun des objectifs du cours et donc de s'assurer qu'il est apte à se présenter à tel ou tel élément d'évaluation. D'autre part, l'étudiant lui-même est en mesure de procéder à cet examen de sa démarche et en conséquence, d'évaluer

l'énergie qu'il doit ou veut mettre, par rapport à ses objectifs personnels. Par exemple, un étudiant, face à un cours donné, peut décider de se limiter à une note de 70%, et d'investir son énergie en fonction de cette note, afin d'avoir plus de temps à consacrer à un autre cours qu'il juge, quant à lui, plus pertinent face à ses ambitions.

Voilà, d'ailleurs, le troisième, et plus important selon nous, avantage de l'évaluation par paliers. L'étudiant, en procédant étape par étape et en sachant exactement à quels objectifs correspond chaque étape, peut non seulement déterminer ses buts personnels mais encore éviter de vivre une situation d'échec ou de demi-succès en reportant la date d'un élément d'évaluation. En termes de motivation, il est comparable à un coureur sautant des haies successives et qui aurait la possibilité de courir à son rythme plutôt qu'à celui des autres, s'assurant ainsi de bien franchir chaque haie. De plus, s'il fait tomber une haie, il a le droit de se reprendre. Dans l'idéal, idéal qui peut être rendu possible par l'utilisation de la micro-informatique, l'étudiant devrait (a) pouvoir décider seul de quand il se présente à une évaluation et (b) pouvoir reprendre autant de fois qu'il le désire une évaluation échouée en se soumettant, chaque fois, à une formule de test équivalente.

Bien sûr, les trois avantages présentés sont théoriques. Quoique les expérimentations partielles aient été assez nombreuses, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'expérimentation globale de l'évaluation par paliers dans le réseau collégial québécois. C'est pourquoi, avant de réaliser l'expérience qui est à la base de ce rapport, nous avons procédé, à la session d'automne 1983, à une pré-expérimentation de la méthode avec deux groupes d'étudiants inscrits au 350-202. Ce cours, au Collège Edouard-Montpetit du moins, donne lieu à un nombre assez élevé d'échecs et d'abandons (de 30 à 40%, selon les sessions) car il requiert une grande quantité de travail de la part des étudiants. Il en résulte une moyenne artificiellement élevée puisque seuls les étudiants les plus motivés et/ou les plus capables complètent le cours.

Un plan de cours a donc été construit. Ce plan a été expliqué aux étudiants puis appliqué durant la session. Les résultats de la méthode ont été jugés par la perception des étudiants (PERPE et commentaires écrits recueillis en respectant l'anonymat des

étudiants) mais ne peuvent être jugés par la comparaison des distributions des groupes (absence de groupes contrôles). Afin d'éviter une interprétation biaisée, la compilation des données a été faite par le Service de Développement Pédagogique du Collège. Il ressort du rapport rédigé par ce Service (voir en références), que les étudiants, après une période d'anxiété face à la nouveauté de la méthode et son apparente intransigeance, ont généralement apprécié ce mode d'évaluation, particulièrement dans son aspect motivant.

C'est à partir de ces premiers résultats et des bases théoriques que nous venons de voir que notre expérience a été conçue. Nous verrons que, pour l'instant, la méthode ne pouvait être appliquée intégralement puisqu'il nous fallait restreindre le nombre de reprises d'examens. En effet, avec des examens papier-crayon et des travaux de session, nous ne pouvons obtenir la souplesse des dates et du nombre de passations qui sera rendu possible par l'utilisation des micro-ordinateurs. Toutefois, tant dans la structure des cours que dans les résultats obtenus, l'expérience donne une image fidèle de l'évaluation par réussite-échec à paliers et de ses avantages.

RESUME

Le système éducatif, malgré de nombreux changements quant aux disciplines enseignées et aux attitudes qu'il transmet, n'a pas fondamentalement évolué depuis ses origines; il demeure, généralement, tributaire de la notion de moyenne.

Les étudiants suivent des cours qui s'adressent aux étudiants moyens et dont le rythme est tantôt trop rapide, tantôt trop lent, pour de nombreux étudiants. De plus, en ce qui a trait à l'évaluation, on compare l'individu à un rendement moyen, confondant ainsi les notions de rythme et de qualité des apprentissages.

Certaines tentatives, plus ou moins couronnées de succès, ont été faites pour corriger cette situation et en venir à un système éducatif plus respectueux des différences individuelles et, pourtant, qui demeurerait garant, face à la société, de la qualité des acquis étudiants. Il en va ainsi de la promotion par matière, des écoles libres ou de la notation par lettre.

Toutefois, ces systèmes alternatifs, soit n'atteignent pas leur but, soit comportent plusieurs inconvénients. Si bien que, exception faite de la promotion par matière, leurs applications demeurent restreintes.

Il existe, néanmoins, un système prometteur; c'est le Système d'Enseignement Individualisé. Pourtant, alors que ce système existe depuis les années 1950, il est peu utilisé. En effet, il requiert certaines connaissances de base et une autre organisation du travail du professeur pour pouvoir être appliqué. De plus, sa notation permet à tous de réussir le cours dès que l'on supprime le facteur rythme d'apprentissage: ce concept semble encore heurter des mentalités courantes en éducation.

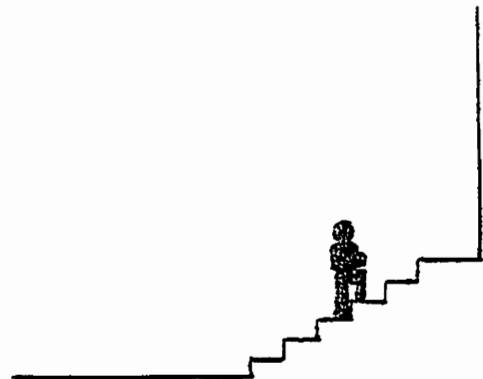
Dans le cadre du SEP, et en s'inspirant de plusieurs expériences précédentes comme celle des écoles libres, il est possible d'en venir à un système appelé "l'évaluation par réussite-échec à paliers". Cette méthode se fonde sur une hiérarchisation d'objectifs d'apprentissage menant à un objectif final global. Les objectifs sont regroupés en paliers de difficultés graduées. A chaque palier correspond une note prédéterminée que l'étudiant se mérite par la réussite du palier. Cette réussite est déterminée par l'atteinte d'un critère de maîtrise.

Les notes des paliers n'étant pas cumulables, la réussite à un palier efface la note précédente de l'étudiant pour la remplacer par une nouvelle note représentative de ses acquis. Il en résulte une correspondance totale entre l'évaluation normative et l'évaluation formative et, donc, une revaloriation des notes tant pour l'étudiant que pour le professeur. De plus, l'étudiant peut alors déterminer avec précision les acquis dont il juge avoir besoin et, en conséquence, mieux canaliser ses énergies.

Enfin, l'existence, pour chaque palier, d'une liberté de détermination des dates d'examen et d'une possibilité de reprise, supprime, ou tout au moins tempère, la question du rythme d'apprentissage au bénéfice de la qualité des apprentissages. Cependant, la suppression totale de la question du rythme, à cause de problèmes bien concrets d'administration d'examen, ne sera possible que par l'utilisation des micro-ordinateurs. Pour l'instant, il demeure possible de vérifier les avantages théoriques de la méthode en l'appliquant dans le cadre de l'enseignement régulier.

DEUXIEME PARTIE

L'expérience



L'expérience présentée ici vise 3 objectifs principaux lesquels déterminent la méthodologie et les traitements statistiques qui seront utilisés. Ces objectifs sont (a) de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers à celle d'évaluations traditionnelles en termes d'atteinte du ou des buts du cours, (b) de comparer l'état motivationnel d'étudiants suivant un même cours et étant soumis soit à l'évaluation à paliers, soit à une évaluation traditionnelle et (c) de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers dans diverses matières scolaires afin de s'assurer de son applicabilité générale (dans les techniques, les matières "scientifiques" et les matières "non-scientifiques").

2.1 LA METHODOLOGIE

La méthodologie utilisée, en plus de favoriser l'atteinte des objectifs déjà mentionnés, doit respecter certains critères expérimentaux. En ce sens, elle doit permettre (a) une distinction nette entre le travail de recherche et le travail d'enseignement afin d'éviter les biais expérimentaux, (b) la comparaison de groupes ayant un même professeur et une même matière mais étant soumis à des modes d'évaluation différents, (c) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers mais n'ayant ni le même professeur ni la même matière et (d) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers et suivant la même matière avec le même professeur mais formés de clientèles étudiantes différentes. De plus, le schéma doit prévoir une évaluation de la méthode d'évaluation par paliers à la fois quant à ses aspects motivationnels et quant à ses aspects normatifs.

Ceci implique l'utilisation de plusieurs groupes expérimentaux, se différenciant les uns des autres par la matière et le professeur, et de plusieurs groupes contrôles correspondant aux groupes expérimentaux. Il sera aussi nécessaire, au niveau des mesures, de considérer plusieurs variables dépendantes qui seront compilées par un expérimentateur extérieur aux groupes et donc à la tâche d'enseignement

2.11 Le schème expérimental

Le schème comprend 11 groupes de sujets, dont 5 expérimentaux et 5 contrôles, repartis en 3 disciplines différentes (donc, avec 3 professeurs différents). Les trois disciplines ont été choisies, d'une part, en fonction d'un besoin de diversification (objectif c, page 22) et, d'autre part, en fonction de la participation de professeurs volontaires. Il a donc été nécessaire, dans un premier temps, de recruter les 3 professeurs en question et d'obtenir l'accord de leur département pour que leur charge de cours de l'hiver 1985 soit déterminée dès l'automne 1984. En effet, pour que l'expérience puisse avoir lieu, il fallait déterminer à l'avance les numéros de cours afin de pouvoir, une session à l'avance, construire l'ensemble du matériel pédagogique indispensable (plans de cours, examens, formules équivalentes d'examens, textes explicatifs pour les professeurs et les étudiants).

A la suite d'une longue série de démarches, et de la rédaction de quelques textes publicitaires, des professeurs de comptabilité, de philosophie, de physique, de prothèses visuelles, de psychologie et de technique infirmière se sont montrés intéressés. En fonction du besoin de diversification, et de l'acceptation ou non par les départements de fixer la charge de cours des professeurs à l'avance, les disciplines qui ont été conservées sont comptabilité (techniques), philosophie (matières "non-scientifiques") et psychologie (à défaut de physique pour les matières "scientifiques").

Par ailleurs, des démarches auprès de l'Education Permanente et des questions de repartition des charges ont eu pour conséquences (a) l'obtention de 2 groupes d'étudiants adultes au lieu des 6 désirés et (b) un nombre inégal de groupes expérimentaux et de groupes contrôles, seuls 3 groupes étant disponibles en psychologie. Cependant, malgré ces difficultés expérimentales sur lesquelles nous reviendrons plus loin, nous obtenons une distribution de groupes qui respectent les exigences méthodologiques de base.

TABLEAU 1
 Répartition des 11 groupes de sujets

	Comptabilité (410-110)	Philosophie (340-401)	Psychologie (350-930)
Expérimentaux	1 groupe de jour 1 groupe de soir	2 groupes de jour	2 groupes de jour
Contrôles	1 groupe de jour 1 groupe de soir	2 groupes de jour	1 groupe de jour
Total	4 groupes	4 groupes	3 groupes

Le tableau 1 présente la répartition des groupes expérimentaux et contrôles en fonction des 3 disciplines (et donc des 3 professeurs) et de l'existence ou non de groupes d'adulte (groupes du soir).

Dans les groupes contrôles, le professeur conserve son plan de cours habituel (voir documents 8, 9 et 10, en appendice 3); il ne doit rien changer ni à la structure de son enseignement ni à son mode d'évaluation.

Pour ce qui est des groupes expérimentaux, par contre, la structure et l'évaluation de chaque cours sont entièrement revues lors de la session d'automne. Pour chacune des trois matières, l'expérimentateur a hiérarchisé les objectifs du cours selon les règles habituelles (Burns, 1975; Leclercq et al, 1973; Le Xuan et Chassain, 1975) et a soumis cette hiérarchie au professeur concerné. Il ne s'agissait pas de modifier le contenu du cours, qui demeure le même que dans les groupes contrôles, mais de le reorganiser en objectifs de difficultés graduées, comme cela apparaît dans les documents en appendice 2.

Puis, en se basant sur les objectifs choisis, il a fallu construire les divers éléments d'évaluation (tests objectifs, travaux avec grille de correction, observations

comportementales) et en produire plusieurs versions équivalentes pour pouvoir autoriser les reprises. Bien entendu, ces documents (11 à 19, en appendice 4) correspondent point par point à la liste d'objectifs. Ceci fait, ils étaient présentés au professeur pour que celui-ci suggère d'éventuelles modifications et s'entende avec l'expérimentateur pour le choix d'un critère de maîtrise propre à chaque élément d'évaluation.

Enfin, l'expérimentateur a rédigé les trois plans de cours des groupes expérimentaux (documents 5, 6 et 7, en appendice 2) ainsi qu'un court texte explicatif de l'évaluation par paliers (document 20, en appendice 5); ce texte vise à réduire l'anxiété des étudiants face à la nouveauté de la méthode, anxiété qui avait été constatée lors de la pré-expérimentation de l'automne 1983.

Donc, durant l'expérimentation proprement dite, chaque professeur applique soit son nouveau plan de cours, soit son ancien, selon le groupe auquel il s'adresse. Quant aux examens, il fait de même. Signalons, toutefois, que plusieurs aspects des examens (ou travaux) sont communs entre les groupes expérimentaux et contrôles afin d'avoir une mesure de comparaison des acquis étudiants dans les deux méthodes d'évaluation (traditionnelle et à paliers).

2.12 Les variables dépendantes

Ceci nous amène aux diverses variables dépendantes qui ont été considérées, c'est-à-dire aux mesures qui ont été prises pour évaluer l'impact de l'évaluation à paliers. Ces variables sont de 3 ordres: (a) subjectives (jugements étudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs).

(a) Les variables dépendantes subjectives ont été recueillies à 3 reprises lors de la session (2^{ème}, 8^{ème} et 14^{ème} semaine) et sont constituées d'un questionnaire s'inspirant du PERPE et insistant particulièrement sur la structure du cours et le mode d'évaluation (voir document 21, en appendice 5). Ce questionnaire est traité directement par l'expérimentateur. Le professeur peut, s'il le désire, prendre connaissance de ces résultats en fin de session.

(b) Les variables dépendantes descriptives correspondent au type de distribution obtenu dans chaque groupe à la fin de la session. Il s'agira d'une part, de voir l'impact de la méthode d'évaluation utilisée sur le nombre d'échecs et d'abandons de cours et donc sur la représentativité de la moyenne des groupes et, d'autre part, de vérifier si l'évaluation à paliers permet l'obtention d'une distribution multi-modale plutôt que celle d'une courbe unimodale

(c) Enfin, les variables dépendantes sommatives consisteront en la passation d'examens communs à chacun des groupes (expérimentaux et contrôles) ayant une même matière et un même professeur. La comparaison des moyennes, mais surtout des écarts-types, permettra de juger des progrès des deux groupes d'étudiants en fonction du mode d'évaluation utilisé.

Dans les cours de comptabilité, de même que dans ceux de philosophie, les examens communs consistent en des problèmes ou des questions à développement qui se retrouvent dans les examens des groupes expérimentaux et dans ceux des groupes contrôles.

Dans les cours de psychologie, la totalité des éléments d'évaluation, exception faite du travail de session, se recoupe dans les groupes expérimentaux et contrôles.

La pondération des examens, évidemment, est modifiée pour les fins de calculs expérimentaux afin que les notes soient comparables d'un groupe à l'autre.

2.13 Hypothèses

En fonction des objectifs visés, des expériences antérieures et des variables indépendantes retenues les résultats attendus sont (1) une absence de différences significatives quant aux variables subjectives selon le mode d'évaluation utilisé, (2) une diminution du nombre d'échecs et d'abandons et une plus grande représentativité de la moyenne chez les groupes avec évaluation à paliers, (3) une absence de différences significatives quant aux moyennes obtenues par les groupes aux examens communs et (4) une différence significative quant aux écarts-types obtenus par les groupes aux examens communs.

2.2 LES PROBLEMES RENCONTRES

S'il n'y a pas eu, directement, de problèmes expérimentaux, il y a eu, par contre, d'importants problèmes administratifs dont l'un vient, finalement, perturber profondément les résultats attendus.

Le premier problème s'est posé lors du recrutement des professeurs: il ne suffisait pas d'avoir l'accord du professeur et des services pédagogiques du collège, il fallait aussi avoir l'accord du département. Or, malgré de nombreuses rencontres et négociations, cet accord ne s'obtenait pas toujours, la répartition des charges de cours étant souvent soumise à des privilèges d'ancienneté professorale. C'est ainsi que, si deux des cours ont été connus assez tôt pour pouvoir produire le matériel pédagogique avec tout le soin nécessaire, un autre n'a été confirmé qu'en décembre. En plus de perdre l'investissement qui avait été mis sur un autre cours, nous ne disposions plus que de 6 semaines pour produire le plan de cours et les premiers examens. Si bien qu'avec les délais d'imprimerie, les documents n'ont été prêts que la veille du premier cours. Toutefois ce problème, s'il fut une source majeure de stress et de frustration pour l'expérimentateur, n'affecte pas les résultats. Il indique, pourtant, une des difficultés que rencontreront les professeurs qui voudraient appliquer la méthode à paliers: il est très ardu de préparer un cours à paliers avec seulement 6 semaines de délais.

Le second problème a légèrement affecté le schéma expérimental en réduisant le nombre de groupes prévus à l'éducation des adultes. Des 6 groupes prévus (2 par disciplines), 2 seulement ont été obtenus (en comptabilité), ce qui nous a forcé à prendre plus de groupes de jour. En effet, il n'a pas été possible de faire confirmer des groupes à l'avance par le directeur de l'éducation des adultes; si nous voulions des groupes le soir, il nous fallait demeurer dans l'incertitude jusqu'en février. Si le pari pouvait être raisonnablement pris pour comptabilité, étant donné la clientèle pour cette matière, il ne pouvait l'être dans les autres disciplines. Le risque de se retrouver, le 15 février, sans groupes ni de jour ni de soir, nous a obligé à renoncer aux 4 groupes de soir désirés.

Mais c'est le troisième problème qui est, de loin, le plus grave. Alors que la session était commencée et que les plans de cours avaient été distribués, la direction des services pédagogiques nous imposait un changement majeur dans ceux-ci (document 22, en appendice 5); les étudiants devaient, s'ils le désiraient, pouvoir opter pour le retrait de la méthode à paliers (*opting-out*).

L'argumentation de la direction des services pédagogiques, puis de l'association étudiante, puis de la commission pédagogique, repose sur l'existence, au collège Edouard-Montpetit, de normes gerant l'apprentissage étudiant. Or, ces normes disent qu'un étudiant a le droit de se présenter à tous les éléments d'évaluation durant la session. Ceci est évidemment en complète contradiction avec les bases même de l'évaluation à paliers puisqu'un étudiant doit avoir réussi les paliers précédents avant de pouvoir se présenter à un nouveau palier. Il semble donc que, lorsque le projet avait été soumis aux services pédagogiques, cette contradiction n'ait pas été remarquée. Si elle l'avait été, des solutions adéquates auraient pu être élaborées. Malheureusement, l'imposition tardive de l'*opting-out* ne peut guère être considérée comme une solution adéquate.

Considérons d'abord l'*opting-out* pour voir comment il était appliqué. Les plans de cours étant déjà distribués, ils devaient être respectés en ce qui concerne la matière et la valeur des divers éléments d'évaluation. Mais, cette valeur était entièrement fondée sur la méthode à paliers et n'avait souvent pas de sens dans le cadre d'une méthode traditionnelle. Par exemple, si un examen ne fait que donner accès à un examen suivant, sans cumul des notes comme c'est le cas dans la méthode à paliers, on peut lui attribuer une forte valeur uniquement dans le but d'encourager les étudiants. Ainsi, un étudiant, en réussissant à un critère de 8 sur 10 le premier examen de la session, donc le plus facile puisque la matière est hiérarchisée, atteint le palier 1 dont la note est de 40% de la session. En fait, ce 40% n'a pas de valeur réelle puisqu'il ne fait que signaler à l'étudiant qu'il peut accéder au palier suivant. Si ce palier est atteint, l'étudiant a 55%, ce qui n'est toujours pas une note significative. Ce n'est que dépasse les 60% que les notes acquièrent une réalité dans la méthode à paliers. Avant, elles ne sont choisies que pour leur effet motivationnel. Autrement dit, la sélection n'est pas faite par un cumul des notes mais par le fait d'être admis ou non à l'examen suivant.

Or, l'opting-out consistait, en cas d'échec d'un étudiant, à transformer sa note en note cumulable et à lui donner accès aux examens suivants. Il en résulte une situation absurde où l'étudiant en *opting-out* n'est comparable ni aux étudiants des groupes contrôles ni à ceux qui demeurent dans l'évaluation à paliers. Par exemple, un sujet A, dans le groupe contrôle, passe l'examen 1 qui a une valeur de 20%, puis l'examen 2 qui a une valeur de 20%, puis l'examen 3 qui a également une valeur de 20%. Il obtient un cumul sur 60%. Supposons qu'il a obtenu 16%, 14% et 12%. Il a un total de 42%.

L'étudiant B, dans l'évaluation à paliers, passe aussi 3 examens; le premier correspond à une note de 40%, le second à une note de 55% et le troisième à une note de 60%, ces notes étant non cumulables. L'étudiant atteint, à chaque palier, le critère exigé (de 8 sur 10, par exemple) et a donc 60%. Il sera peut-être bloqué plus loin et sa note finale sera celle du dernier palier réussi.

Mais l'étudiant C, quant à lui, prend l'*opting-out* après le second examen. Ses notes deviennent donc cumulables. Il a 32% sur 40 pour le premier examen (soit l'équivalent de l'étudiant A avec 16 sur 20 et l'équivalent de l'étudiant B avec 8 sur 10), 10,5% sur 15 à l'examen 2 (équivalent au 14% de l'étudiant A) et 3% sur 5 à l'examen 3 (équivalent au 12% de l'étudiant A). Son cumul est donc de 45,5% et il n'est pas exclu des examens à venir. Il est avantagé par rapport aux étudiants A et B alors que sa performance est identique ou inférieure à celle de chacun de ces étudiants.

En fait, cette inégalité des chances était assez flagrante pour que plusieurs étudiants choisissent l'*opting-out*. De plus, un étudiant qui échouait un palier ne s'inquiétait pas; s'il échouait à la reprise, il n'avait qu'à choisir l'*opting-out*.

Ceci a eu deux conséquences importantes dans l'expérimentation. La première a été d'indiquer aux étudiants qu'ils participaient à une expérience alors que tout avait été fait pour éviter cela. En effet, il est bien connu que l'attitude des sujets est modifiée par la connaissance qu'ils ont d'une situation expérimentale. La publicité, involontaire, auquel nous avons eu droit a évidemment créé des biais qu'il n'est pas possible d'évaluer.

La seconde conséquence, quant à elle, est un nombre important d'étudiants prenant l'*opting-out*, particulièrement en comptabilité. En fait, nous le verrons dans les résultats, les groupes de comptabilité sont inutilisables aux fins de l'expérience. Quant

aux autres groupes. on peut se demander comment situer les étudiants en *opting-out*: seraient-ils des échecs des abandons ou, au contraire des étudiants plus astucieux qui ont trouvé le bon moyen d'obtenir un maximum de points?

Bref, à cause de l'*opting-out*, il y aura des difficultés dans la présentation des résultats, avec la perte de tous les groupes de comptabilité, et des difficultés dans l'interprétation des résultats, avec l'impossibilité de classer les étudiants en *opting-out*.

2.3 PRESENTATION DES RESULTATS

Avant d'examiner point par point chacune des variables dépendantes retenues, il est possible de tracer un rapide portrait d'ensemble de ce qui est advenu aux divers groupes à travers les difficultés expérimentales rencontrées.

En ce qui concerne les groupes de comptabilité, seuls 3 étudiants des 2 groupes expérimentaux n'ont pas pris l'*opting-out*. De plus, le choix de l'*opting-out* s'étant fait, dans la majorité des cas, au plus tard lors du troisième examen des groupes expérimentaux, il n'y a eu aucune évaluation commune entre les deux types de groupes; en effet, c'est le quatrième examen et l'examen final qui constituaient cette évaluation commune. Les comparaisons ne pouvant se faire avec seulement 3 sujets dans une catégorie, il a fallu y renoncer. Cependant, il demeure possible d'utiliser les variables subjectives lors de leur première passation, le nombre de répondants étant alors suffisant. D'autre part, le grand nombre de cas d'*opting-out* est, en soi, une indication intéressante qui nous sera utile lors de l'interprétation.

Les groupes de philosophie et de psychologie n'ont pas connu de difficultés aussi importantes. En philosophie, seul 3 étudiants sur 71 ont choisi l'*opting-out* alors qu'ils sont au nombre de 15 sur 53 à avoir fait le même choix en psychologie. Le

nombre de sujets est donc très suffisant pour permettre des comparaisons statistiques valables. D'ailleurs, les cas d'*opting-out* en psychologie, ne sont pas aussi graves qu'en comptabilité puisque l'ensemble des éléments d'évaluation y sont communs aux groupes expérimentaux et contrôles: un étudiant qui choisit l'*opting-out* au troisième examen peut néanmoins servir aux comparaisons statistiques faites sur les deux premiers examens. Quant aux variables subjectives, quelque soit la passation considérée (première, deuxième ou troisième), le nombre de répondants sera toujours assez important, dans les groupes de philosophie et de psychologie, pour que les calculs de comparaison puissent être faits.

2.3.1 Les variables subjectives

Le questionnaire utilisé pour évaluer le jugement étudiant face au cours (voir document 21, en appendice 5) s'inspire du PERPE et peut être divisé en quatre échelles qui se retrouvent dans les banques de questions du PERPE. Les résultats seront donc traités non seulement en fonction de la cote d'ensemble au test, mais encore en fonction de chacune des échelles. Ces échelles sont (a) *la méthode*, ce qui correspond aux questions 5, 6, 10, 14, 17, 18 et 19, (b) *l'évaluation*, avec les questions 3, 7, 11, 13, 20, 21 et 22, (c) *l'organisation*, avec les questions 1, 2, 8, 9, 12, 15 et 16, et (d) *l'intérêt*, avec les questions 4, 23 et 24.

La méthode est une échelle qui tend à évaluer la réaction étudiante face à la méthode pédagogique utilisée par le professeur (à paliers ou traditionnelle).

L'évaluation est une échelle portant sur la réaction étudiante face aux divers éléments d'évaluation vus comme plus ou moins difficiles.

L'échelle d'*organisation* mesure la satisfaction étudiante face au degré et au type d'organisation utilisé par le professeur.

L'intérêt, par contre, est une échelle moins directement liée à l'enseignement selon une méthode ou l'autre. Il s'agit de voir si les étudiants sont intéressés à la matière du cours.

Toutes les questions peuvent donner lieu à une réponse variant de 1 à 5, plus la note donnée par l'étudiant tend vers 5, plus il est satisfait face au point mesure. Les cotes d'échelle et la cote d'ensemble sont donc exprimées par un chiffre entre 1 et 5.

TABLEAU 2

Résultats d'ensemble à chacune des 3 passations du questionnaire en fonction de la discipline et du type de groupe (expérimental et contrôle)

Passation	Discipline	gr. expérimentaux	gr. contrôles	valeur de t
1	comptabilité	3.77	3.58	2.36*
	philosophie	3.67	3.61	0.82
	psychologie	3.85	3.51	4.39**
2	philosophie	3.69	3.74	0.64
	psychologie	3.83	3.41	3.74**
3	philosophie	3.57	3.67	1.05
	psychologie	3.84	3.23	4.38**

la présence de* signifie que le t est significatif à .05

la présence de ** signifie que le t est significatif à .01

Comme le montre le tableau ci-dessus, la cote générale au questionnaire varie significativement en faveur des groupes expérimentaux, du moins en psychologie et en comptabilité. Pour les groupes de psychologie, cette appréciation plus forte des groupes expérimentaux se maintient tout au long de la session (t de 4.39, 3.74 et 4.38 avec des moyennes supérieures dans les groupes expérimentaux) alors que pour les groupes de comptabilité il n'est possible de le constater que pour la première passation (t= 2.36), les autres passations ne comprenant pas assez de sujets. Par contre, les résultats des étudiants en philosophie ne semblent pas, quant aux variables subjectives, affectés par l'appartenance à un groupe expérimental ou contrôle. Aucun t n'est significatif et les moyennes demeurent dans une même marge étroite sans variation dans un sens ou l'autre.

Cette absence de variation dans les groupes de philosophie, si elle n'indique pas de résultats négatifs quant à la méthode d'évaluation à palier et permet donc une confirmation complète de notre première hypothèse, demeure intrigante. Un examen des résultats échelle par échelle pourrait peut-être expliquer l'absence de différence significative en philosophie.

TABLEAU 3
 Résultats par échelle à chacune des 3 passations du questionnaire en fonction de la discipline et du type de groupe (experimental et contrôle)

Passation	Discipline	groupe	methode	évaluation	organisation	interet
1	compt.	expe.	3.76	3.76	3.86	3.64
		cont.	3.53	3.60	3.67	3.46
		t	2.08 [*]	1.56	2.21 [*]	1.21
	philo.	expe.	3.71	3.82	3.81	2.92
		cont.	3.41	3.73	3.92	3.06
		t	3.02 [*]	1.07	1.29	1.20
	psycho.	expe.	3.89	3.99	3.83	3.51
		cont.	3.43	3.56	3.63	3.27
		t	4.15 ^{**}	4.68 ^{**}	2.56 [*]	1.82
2	philo.	expe.	3.69	3.94	3.79	2.84
		cont.	3.62	4.06	3.86	3.00
		t	0.67	1.29	0.80	1.08
	psycho.	expe.	3.84	3.88	3.91	3.48
		cont.	3.29	3.61	3.48	3.04
		t	3.68 ^{**}	2.10 [*]	3.98 ^{**}	2.92 [*]
3	philo.	expe.	3.58	3.83	3.59	2.65
		cont.	3.47	3.97	3.83	3.08
		t	0.97	1.22	1.41	2.86 [*]
	psycho.	expe.	3.81	4.02	3.91	3.37
		cont.	3.11	3.47	3.30	2.77
		t	4.08 ^{**}	3.74 ^{**}	4.29 ^{**}	3.11 ^{**}

la présence de ^{*} signifie que le t est significatif à .05

la présence de ^{**} signifie que le t est significatif à .01

Il est intéressant de constater, dans le tableau 3, que les résultats de la cote générale en comptabilité s'expliquent par les échelles de *méthode* et d'*organisation* ($t=2.08$ et $t=2.21$), lesquelles montrent une satisfaction plus grande chez les étudiants des groupes expérimentaux.

Il en va de façon comparable pour les groupes de psychologie. Lors de la première passation, les échelles de *méthode*, d'*évaluation* et d'*organisation* sont significativement supérieures chez les groupes expérimentaux ($t=4.15$, $t=4.55$ et $t=2.56$) alors que celle d'*intérêt* ne l'est pas ($t=1.82$). Or, rappelons-le, cette échelle n'est pas directement reliée à l'enseignement mais à l'intérêt que manifeste les étudiants pour la matière. L'enseignement pourra augmenter l'intérêt des étudiants mais ne peut le créer dès le début de la session, moment où avait lieu la première passation du questionnaire. Ce n'est que par la suite, dans les passations 2 et 3, que cette échelle devient à son tour significativement plus élevée dans les groupes expérimentaux de psychologie. Elle ne l'est d'abord qu'à .05 ($t=2.92$ à la passation 2) puis le devient à .01 ($t=3.11$ à la passation 3). Quant aux autres échelles, elles demeurent significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux dans toutes les passations.

Les résultats des groupes de philosophie s'expliquent mieux en les comparant à ceux des groupes de psychologie. En effet, l'échelle de *méthode* est, à la première passation, significativement supérieure dans les groupes expérimentaux ($t=3.02$) mais, dans les passations ultérieures, cette différence s'estompe et les autres échelles demeurent semblables dans les groupes expérimentaux et contrôles. Toutefois, l'échelle d'*intérêt* montre une différence, à .05, en faveur des groupes contrôles lors de la troisième passation ($t=2.86$). Or, l'examen de cette échelle permet de constater qu'elle semble plus faible chez les groupes expérimentaux, de façon non significative cependant, dès la première passation et qu'elle le demeure lors de la seconde (moyennes de 2.92 et 3.06, respectivement, pour les expérimentaux et les contrôles à la passation 1 et moyennes de 2.84 et de 3.00 à la passation 2). Il semble donc y avoir, dans les groupes de philosophie, un phénomène inverse, quant à l'échelle d'*intérêt*, à celui constaté dans les groupes de psychologie: les étudiants de ces derniers groupes sont, au début de la session, plus intéressés dans les groupes expérimentaux alors qu'en philosophie ce sont les étudiants des groupes contrôles qui le sont davantage.

Cette disparité entre les groupes n'est pas surprenante: la sélection d'un groupe comme expérimental ou contrôle était faite au hasard afin de ne pas créer de biais expérimentaux. Il est normal que certains groupes soient plus intéressés que d'autres à une matière. Mais, ce qu'il est important de voir c'est le rapport qui existe entre l'échelle d'*intérêt* et les autres échelles.

Dans les groupes de psychologie, les étudiants des groupes expérimentaux sont plus intéressés dès le début de la session et cotent significativement plus fort que les étudiants des groupes contrôles aux autres échelles pour toutes les passations.

Dans les groupes de philosophie, les étudiants des groupes expérimentaux sont moins intéressés dès le début de la session et ne cotent pas de façon différente aux autres échelles.

Il est alors possible d'expliquer l'absence de différence significative importante chez les groupes de philosophie de deux manières divergentes. La première consiste à considérer que les résultats des étudiants de philosophie correspondent à des résultats prévisibles et que ceux des étudiants de psychologie ne sont dus qu'à leur enthousiasme pour la matière. Ainsi, la méthode à paliers ne serait ni meilleure ni pire que les méthodes traditionnelles, du moins par rapport aux variables subjectives, puisqu'elle ne serait pas préférée par les étudiants.

La seconde explication, au contraire, est de considérer les résultats des groupes de psychologie comme étant ceux que l'on obtiendrait de façon générale en appliquant la méthode à paliers, alors que ceux des groupes de philosophie correspondent à un effet positif, mais plus faible, de la méthode à paliers. Plusieurs faits viennent appuyer cette dernière explication et permettent de rejeter l'explication précédente.

Tout d'abord, contrairement aux résultats de la pré-expérimentation, les étudiants ne montrent pas, et ce dans aucun groupe, de réaction de peur face à la nouveauté de la méthode à paliers. De plus, lorsqu'il y a une différence significative, à la première passation, elle joue toujours en faveur des groupes expérimentaux même dans le cas des groupes de philosophie.

D'autre part, les étudiants des groupes expérimentaux de philosophie, malgré leur intérêt plus faible que celui de leur collègues des groupes contrôles, ne sont jamais en défaveur de la méthode à paliers. Autrement dit, si l'on accepte la première explication, on devrait obtenir une cote défavorable aux diverses échelles lorsque la cote de l'échelle d'*intérêt* est défavorable. Or ce phénomène ne se produit pas (voir résultats de la passation 3 dans le tableau 3).

Enfin, les résultats, même partiels, des groupes de comptabilité, appuyent la seconde explication. En effet, alors que l'intérêt des groupes est légèrement, mais de façon non significative, plus élevé pour les expérimentaux, les autres échelles le sont aussi contrairement aux groupes de philosophie où il y a contradiction entre l'échelle d'*intérêt* et l'échelle de *méthode* (voir résultats de la passation 1 dans le tableau 3).

Bref, la première explication suppose l'existence d'une relation unidirectionnelle entre l'échelle d'*intérêt* et les autres échelles, relation qu'il est difficile de soutenir. Il semble préférable de conserver la seconde explication qui se contente de supposer que l'intérêt plus faible de certains étudiants peut empêcher de trouver des différences significatives favorables sur les autres échelles.

Il ressort donc, pour l'instant, des variables subjectives, un ensemble de résultats dont aucun ne va à l'encontre de la première hypothèse. Au contraire, au lieu de l'absence de différence significative qui était prévue, il existe plusieurs différences qui montrent un effet positif important de la méthode d'évaluation à paliers. L'hypothèse 1 est donc amplement confirmée, au point de démontrer un impact motivationnel, chez plusieurs étudiants, de la méthode d'évaluation à paliers. Il reste à vérifier si ceci a eu des conséquences réelles sur la performance de ces étudiants et sur leur situation dans leur groupe. C'est ce qui sera vu avec l'étude des autres variables dépendantes.

2.3.2 Les variables descriptives

Les variables descriptives correspondent à une étude des courbes de distribution des groupes en fin de session afin d'en vérifier l'homogénéité: il est aussi nécessaire d'examiner les étudiants qui sont exclus de ces distributions, c'est-à-dire les cas d'abandons. Par cette double vérification, il deviendra possible de juger de l'effet de la méthode d'évaluation à paliers sur l'ensemble d'un groupe en termes de différences entre les performances de chaque individu.

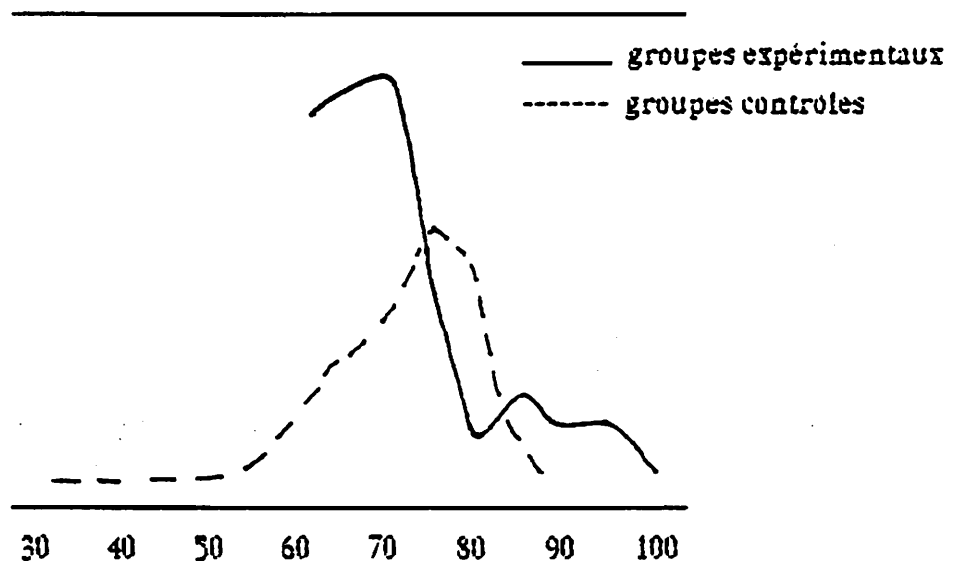


FIGURE 1

Courbe de distribution des notes finales pour les groupes expérimentaux et contrôles en philosophie.

La figure 1 présente une comparaison des distributions obtenues dans les groupes expérimentaux et contrôles en philosophie. On y remarquera, d'abord, l'aspect plus normal de la courbe des groupes contrôles dont les sujets semblent se répartir de chaque côté d'un sommet qui correspond à la moyenne du groupe ($\bar{X}=71,2$). La courbe des groupes expérimentaux, par comparaison, est davantage multimodale avec un sommet très prononcé et un second sommet moins élevé. L'importance du premier sommet paraît dans le fait que la moyenne du groupe s'y trouve ($\bar{X}=69,7$).

Ceci tendrait, d'une part, à confirmer notre hypothèse et, d'autre part, à l'infirmier. En effet, l'hypothèse prévoit l'obtention d'une courbe multimodale dont la moyenne demeure représentative des groupes expérimentaux en se situant entre les sommets. Or, ici, la moyenne est incluse dans le premier sommet à cause du nombre important d'étudiants qui se sont arrêtés à 50% avant de faire le travail de session. Cette dispersion statistique autour de deux sommets est, par ailleurs, confirmée par l'écart type des groupes expérimentaux ($s = 15.6$), lequel est plus grand que celui des groupes contrôles ($s = 9.9$).

La courbe est donc bien multimodale. Quant à la représentativité de la moyenne, elle demeure discutable puisque l'influence d'un des sommets est trop forte. Toutefois, elle demeure acceptable lorsque l'on constate que la dispersion se fait uniquement vers les notes fortes (il n'y a aucun échec dans les groupes expérimentaux); il est fort possible que le passage au palier de 50% ait été trop exigeant pour les étudiants. Mais, la meilleure explication se trouve dans un rappel des variables subjectives qui ont déjà démontré un intérêt plus faible chez ces étudiants expérimentaux. Des lors, il n'est pas étonnant de constater que des étudiants moins motivés aient cessé leur progression vers les notes élevées et, ainsi, influencé la situation de la moyenne par rapport aux deux sommets.

Bref, la présence de la moyenne dans un des deux sommets n'est pas inquiétante et rejoint bien le phénomène déjà constaté dans les variables subjectives. La méthode à paliers, dans le cas des groupes de philosophie, a réussi à motiver assez d'étudiants pour déboucher sur une courbe multimodale et pour éliminer tous les cas possibles d'échecs. Elle n'a, cependant, pas réussi à motiver de façon majeure un autre groupe d'étudiants qui se retrouvent dans le premier sommet.

Ces conséquences de la méthode à paliers sont encourageantes, surtout lorsqu'on considère que la méthode traditionnelle, utilisée avec les groupes contrôles, n'a aucun de ces effets, la courbe y demeurant normale et trois cas d'échecs s'y produisant. À ceci s'ajoutent encore deux faits des plus intéressants. Le premier est, selon les dires mêmes du professeur ayant donné les cours (et indépendant de l'expérimentation rappelons-le), la qualité des travaux fournis par les étudiants des groupes

experimentaux, laquelle serait nettement supérieure à la qualité habituellement obtenue par ce professeur. Ce témoignage confirme l'existence d'un effet motivationnel important de la méthode par évaluation à paliers.

Le second fait, qui vient confirmer l'autre partie de notre hypothèse 2 en plus d'appuyer notre explication motivationnelle est le nombre très différent d'abandons dans les groupes expérimentaux et contrôles. Pour les groupes contrôles, en plus des 3 échecs déjà mentionnés, il y a 9 abandons ce qui, en pourcentage du nombre d'étudiants inscrits, donne 5% d'échecs et 13,5% d'abandons. Dans les groupes expérimentaux, par contre, le nombre d'échecs est de 0 et le nombre d'abandons est de 3 ce qui, en pourcentage, donne respectivement 0% et 4%.

Même si l'on peut s'interroger sur les cas d'opting-out, les effets motivationnels de la méthode à paliers sont évidents. En effet, dans les groupes de philosophie, il n'y a que 3 cas d'opting-out. Ces 3 élèves ont une moyenne de 54,3% et 2 ont échoué leur cours. Si l'on compte ces 2 échecs, ce qui demeure abusif puisque l'on ne peut savoir ce qui leur serait advenu s'ils n'avaient pas eu la possibilité de l'opting-out, les résultats en nombre d'échecs et, surtout, d'abandons, demeurent nettement favorables à l'utilisation de la méthode d'évaluation à paliers.

De plus, le pourcentage réduit d'abandons dans les groupes expérimentaux explique bien le déplacement de la moyenne vers le premier sommet; les étudiants qui, normalement, auraient probablement abandonné leur cours, l'ont réussi à 60%. Il y a là une confirmation de notre explication motivationnelle en plus d'une confirmation de l'explication retenue lors de l'étude des variables subjectives: des étudiants peu motivés au début de la session influencent les résultats tant des variables subjectives que des variables descriptives mais permettent de constater, par leur réussite du cours, les effets bénéfiques de la méthode à paliers.

Bien sûr, il serait possible d'invoquer une notation plus généreuse dans les groupes expérimentaux qui expliquerait les résultats obtenus et invaliderait nos interprétations. C'est pourquoi, plus loin, nous traiterons des variables sommatives, lesquelles consistent en une comparaison objective de la performance des étudiants

des groupes contrôles et expérimentaux. Si ces derniers réussissent aussi bien, ou mieux, que les étudiants des groupes contrôles aux mêmes examens, il faudra accepter les impacts positifs de la méthode à paliers qui ressortent actuellement. Auparavant toutefois, il faut encore examiner les groupes de psychologie quant à leurs variables descriptives (distribution, nombre d'échecs et nombre d'abandons).

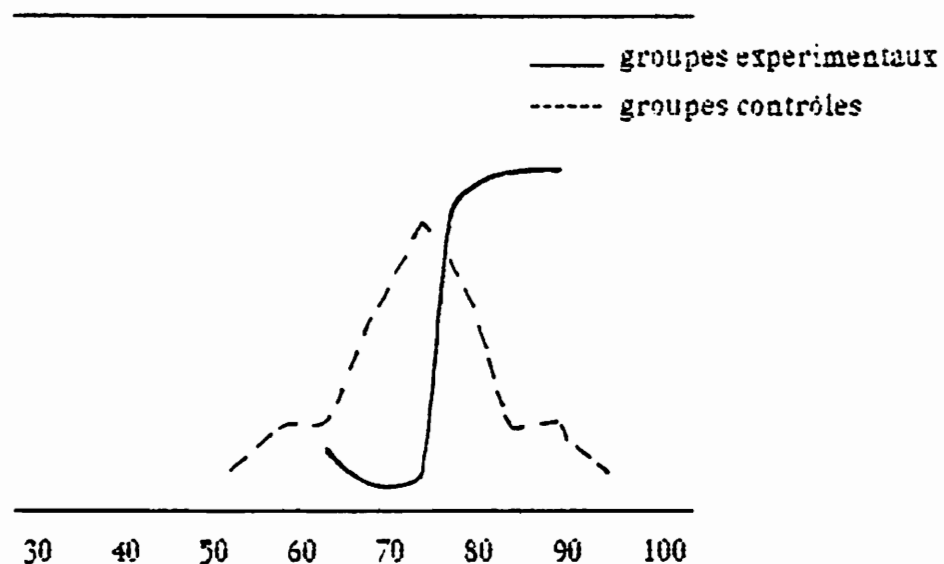


FIGURE 2

Courbe de distribution des notes finales pour les groupes expérimentaux et contrôles en psychologie.

Cette fois encore, la courbe des groupes contrôles présente tous les aspects d'une courbe normale centrée autour de sa moyenne ($\bar{X}=72.0$, $s=9.0$). Par contre, contrairement à ce qui était constaté pour les groupes expérimentaux de philosophie, les groupes expérimentaux de psychologie ne semblent pas donner lieu à une courbe multimodale. La vaste majorité des étudiants se retrouvent dans un même sommet, très large, qui correspond à la moyenne du groupe ($\bar{X}=80.4$, $s=6.9$). De plus, ce sommet se trouve dans les notes élevées et pourrait, ainsi, démontrer un déséquilibre dans la notation.

Il est d'autant plus tentant de choisir cette explication que la moyenne des groupes expérimentaux semble nettement plus forte que celle des groupes contrôles ($\bar{X}=80.4$ - $\bar{X}=72.0$). Pourtant, la encore, conclure à une notation plus généreuse pour les groupes expérimentaux est prématuré: il faudra attendre l'étude des variables sommatives

De toute manière, une autre explication est évidente, le nombre d'*opting-out*. En effet, dans les groupes de psychologie, les cas d'*opting-out* sont au nombre de 15, ce qui représente 25% des étudiants inscrits. Évidemment, on peut se demander ce qu'il serait advenu de ces étudiants s'il n'y avait pas eu d'*opting-out*: auraient-ils tous échoué, tous abandonné, ou la plupart auraient-ils passé le cours avec une note d'environ 60%, comme c'est le cas des étudiants moins motivés en philosophie?

Si l'on désire extrapoler, autant le faire prudemment. Les étudiants en *opting-out* ont, à la fin de la session, une moyenne de 69% et 2 d'entre eux ont échoué leur cours. Il n'est pas possible de deviner ce qu'il leur serait réellement arrivé, mais reportons quand même ces nouveaux chiffres sur la courbe de la figure 2.

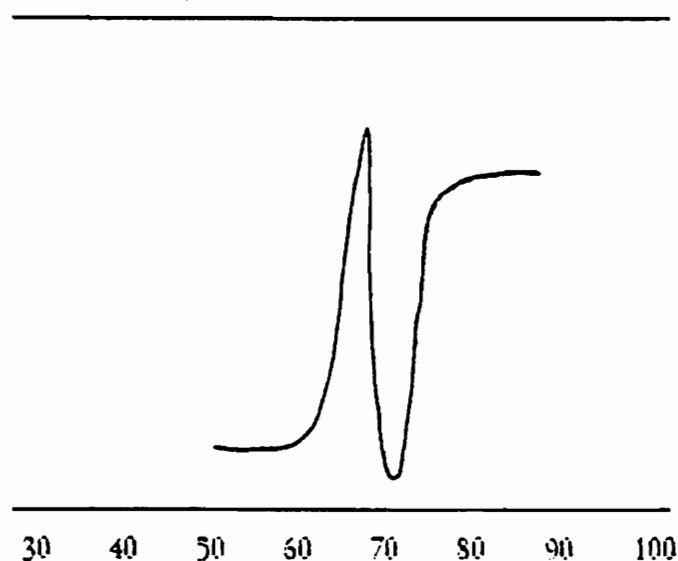


FIGURE 3

Courbe hypothétique de distribution des notes finales des groupes expérimentaux de psychologie (incluant les *opting-out*)

La nouvelle courbe obtenue est typiquement bimodale. Elle correspondrait donc à notre hypothèse, surtout étant donné la nouvelle moyenne obtenue : $\bar{X} = 75,9$ en tenant compte de la proportion de sujets pour chaque moyenne initiale), laquelle se situe entre les deux sommets.

Bien entendu, il s'agit là d'une extrapolation; nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est une preuve de confirmation de l'hypothèse pour les groupes expérimentaux de psychologie. Néanmoins, si les résultats des variables sommatives montrent que les étudiants expérimentaux réussissent aussi bien ou mieux que les étudiants des groupes contrôles aux examens communs, il faudra soit conclure à un effet motivationnel sensationnel de la méthode d'évaluation à paliers, puisque les étudiants expérimentaux se situent à l'extrême droite de la distribution, soit considérer notre extrapolation comme valable. Dans les deux cas, il y aurait confirmation des effets bénéfiques de la méthode à paliers, comme cela était le cas avec les groupes de philosophie.

Une telle confirmation ne serait pas étonnante, les nombres d'abandons et d'échecs, pour les groupes de psychologie, rappelant beaucoup ceux des groupes de philosophie. En effet, le groupe contrôle comprend 3 échecs et 7 abandons sur 35 étudiants inscrits, soit des pourcentages, respectivement, de 5% et de 20% alors que les groupes expérimentaux comprennent 0 échec et 8 abandons sur 62 inscrits, soit des pourcentages de 0% et de 12,9%. Même en considérant les 2 échecs existant dans les cas d'opting-out, ce qui est au moins aussi abusif que l'extrapolation précédente, la méthode à paliers aurait réduit le nombre d'abandons.

En fait, l'examen des variables descriptives fait ressortir plusieurs points forts intéressants et permet la confirmation de l'hypothèse 2: les courbes obtenues sont différentes des courbes des groupes contrôles, lesquelles sont normales; la moyenne des groupes expérimentaux demeure représentative des groupes et, finalement, le nombre d'échecs et d'abandons est plus petit dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. Tout ceci indique que la méthode d'évaluation à paliers a un effet motivationnel sur les étudiants, ce qui rejoint les résultats déjà constatés lors de l'analyse des variables subjectives.

2.3.3 Les variables sommatives

Nous avons souligné, à plusieurs reprises, l'importance des variables sommatives. En effet, de nombreuses recherches, en éducation, ne prennent pas la peine de comparer, grâce à des examens communs, la performance découlant de diverses méthodes pédagogiques. Ne voulant pas ouvrir la porte à des critiques, comme celle suggérant que les résultats présentés jusqu'ici puissent s'expliquer par une notation plus généreuse dans les groupes expérimentaux, nous avons soumis les étudiants à de tels examens communs.

Si les étudiants des groupes expérimentaux réussissent ces examens aussi bien ou mieux que ceux des groupes contrôles, cela démontrera que leurs acquis sont semblables ou meilleurs. Dès lors, les autres effets de la méthode à paliers seront des avantages évidents: la méthode à paliers permettrait d'avoir d'aussi bons ou de meilleurs résultats globaux tout en ayant moins d'étudiants qui échouent ou qui abandonnent.

Les résultats sommatifs découlent d'examens communs (voir page 26) dont la majorité sont objectifs; il ne peut y avoir de biais dans la correction. Quant aux examens comprenant des questions à développement, le professeur concerné les corrigeait "en aveugle", c'est-à-dire sans savoir de quel étudiant il s'agissait ni, donc, de quel groupe il provenait. De plus, rappelons-le, les professeurs étaient indépendants de la recherche (ni décharge, ni salaire, ni aucun statut spécial).

D'autre part, les résultats venant des groupes expérimentaux ne sont pas ceux des reprises mais de la première passation de chaque examen. Il est évident que les résultats des reprises sont meilleurs et que leur écart-type, par les règles mêmes de l'évaluation à paliers, est nul puisque tous les étudiants atteignant le critère ont la note du palier. C'est donc des résultats de première passation, transcrits en notation traditionnelle selon les mêmes normes que pour les groupes contrôles, qui servent aux comparaisons sommatives. Tous les risques de biais expérimentaux sont ainsi éliminés.

Signalons que, comme pour les variables descriptives, les résultats des groupes de comptabilité ne peuvent être utilisés, les cas d'opting-out y étant trop nombreux des le premier examen commun. Quant aux résultats des groupes de psychologie ils comprennent les résultats des étudiants tant et aussi longtemps qu'ils ne prennent pas l'opting-out, ainsi, les résultats au premier examen porte sur 54 sujets, ceux du deuxième sur 51 (3 opting-out) et ceux des évaluations suivantes sur 39 (12 opting-out).

TABLEAU 4
Resultats des groupes experimentaux et contrôles
aux examens communs en philosophie et en psychologie

Examen	Philosophie			Psychologie		
	groupes expe.	groupes cont.	F	Groupes expe.	groupes cont.	F
1	14.28	14.58	0.86	29.25	29.00	0.03
2	9.13	8.36	8.36**	15.09	13.98	2.76
3	-----	-----	-----	5.00	3.83	15.29**
4	-----	-----	-----	15.01	15.35	1.23
5	-----	-----	-----	14.75	13.14	5.18*
note finale	69.76	71.17	0.33	80.39	72.03	19.11**

la présence de * signifie que le F est significatif à .05

la présence de ** signifie que le F est significatif à .01

N.B. Les étudiants de philosophie ont 2 examens communs (un intra et un final) alors que ceux de psychologie ont 5 évaluations communes (l'examen 5 est l'examen final)

Les résultats présentes dans le tableau 4 éliminent immédiatement toutes les suppositions qui auraient été fondées sur une éventuelle notation biaisée en faveur des groupes expérimentaux. En effet, il n'y a aucun cas où les étudiants des groupes expérimentaux réussissent moins bien que les étudiants des groupes contrôles. Au contraire, il arrive à plusieurs reprises qu'ils réussissent mieux.

Ceci pourrait s'expliquer par des différences individuelles : les étudiants des groupes expérimentaux étant plus 'doués' que ceux des groupes contrôles. Pourtant, cette explication ne tient pas compte (a) du choix au hasard des groupes comme étant expérimentaux ou non et (b) de l'absence de différence lors des premiers examens

Ce qui est le plus frappant, c'est que les étudiants des groupes expérimentaux deviennent meilleurs que leurs confrères des autres groupes durant la session. Ainsi, les étudiants de philosophie, à l'examen d'intra, ont une note semblable quel que soit leur groupe. Par contre, à l'examen final, les étudiants expérimentaux ont une note significativement plus élevée que celle des étudiants contrôles. Et ce phénomène n'est pas lié à une sélection différente qui avantagerait les expérimentaux. De fait, le nombre de répondants à l'examen d'intra est de 58 pour les contrôles et de 54 pour les expérimentaux; ce nombre passe, respectivement à 47 et 51 lors de l'examen final. Il y a donc une diminution comparable du nombre de participants dans les deux cas, les étudiants les plus faibles ne participant pas à l'examen (à la suite d'abandons, dans les groupes contrôles, et parcequ'ils ne sont pas admissibles à l'examen, dans les groupes expérimentaux).

Il en va de même en psychologie, où les étudiants progressent en cours de session. Cependant, l'existence des cas d'opting-out empêche d'affirmer qu'il s'agit là d'un effet certain de l'évaluation à paliers comme il est possible de l'affirmer pour les étudiants de philosophie. Cela n'en demeure pas moins un effet très probable qui irait dans la logique des résultats constatés.

Il apparaît donc que l'hypothèse 3, à l'instar de l'hypothèse 1, est plus que confirmée; non seulement la méthode d'évaluation à paliers ne donne-t-elle pas des résultats sommatifs inférieurs aux méthodes traditionnelles, mais en core en donne-t-elle des supérieurs.

Quant à l'hypothèse 4, qui prévoit des écart-types plus petits dans les groupes avec évaluation à paliers, elle est automatiquement confirmée en ce sens que chaque étudiant, en réussissant le palier, obtient la note du palier: son écart d'avec les

autres membres de son groupe est donc nul, ce qui n'est évidemment pas le cas dans les groupes contrôles (en philo: examen 1, $s = 1.57$; examen 2, $s = 1.18$; en psycho: examen 1, $s = 6.9$; examen 2, $s = 2.69$; évaluation 3, $s = 1.86$; évaluation 4, $s = 1.52$; examen 5, $s = 3.18$).

C'est l'arrêt de la progression de l'étudiant qui crée son écart à son groupe, ce qui résulte en une courbe multimodale de distribution des notes finales.

Bref, les résultats des variables sommatives, comme ceux des variables subjectives et des variables descriptives, permettent de confirmer l'ensemble des hypothèses posées.

2.4 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse serrée qui vient d'être faite des résultats des diverses variables dépendantes simplifie grandement l'interprétation. Il est, en effet, difficile de faire l'interprétation des données lorsque les hypothèses sont infirmées. Mais, tel n'est pas le cas ici: les 4 hypothèses sont confirmées, 2 d'entre elles étant même dépassées avec l'obtention de résultats meilleurs que ceux prévus.

Ainsi, la première hypothèse portait sur l'absence probable de différences significatives au questionnaire mesurant la réaction des étudiants face à la méthode à paliers. Cette hypothèse prudente tenait compte de la réaction de peur qui avait été constatée lors de la pré-expérimentation de l'automne 1983. Or, cette réaction de peur ne se manifeste plus, sans doute grâce au texte explicatif distribué aux étudiants (document 20, en appendice 5); les étudiants des groupes expérimentaux, au contraire, sont significativement plus satisfaits que les étudiants des groupes contrôles au début de la session. Par la suite, soit ils le demeurent autant (groupes de philosophie) soit ils le demeurent davantage (groupes de psychologie).

La seconde hypothèse, en se fondant sur les principes mêmes de l'évaluation à paliers, prévoyait l'obtention de courbes de distribution multimodale pour ce qui est des notes finales. Le fait est constaté pour les groupes de philosophie. Quant aux groupes de

psychologie, une extrapolation permet de constater le même phénomène. Et si l'extrapolation est refusée, il faut alors admettre un effet motivationnel extrêmement puissant de l'évaluation à paliers. De toute manière, il y a des évidences de l'effet motivationnel soit sur une vaste proportion d'étudiants, soit sur la totalité.

Quant aux hypothèses 3 et 4, elles sont également confirmées, l'une étant même dépassée. Les étudiants ayant utilisé la méthode d'évaluation à paliers ont des acquis meilleurs ou équivalents à ceux des étudiants ayant été soumis à la méthode traditionnelle. De plus, les étudiants ne sont pas discriminés entre eux en cours d'apprentissage; la différence se fait à la fin de la session en les situant en termes de progression.

Toutefois, malgré la confirmation de l'ensemble des hypothèses, on peut s'interroger sur le phénomène des opting-out. Ceux-ci correspondraient-ils à des cas d'échecs de la méthode d'évaluation à paliers?

Si tel était le cas, la présente recherche pourrait être infirmée; en effet, il serait normal de constater des différences entre les groupes si les cas d'échecs ont été éliminés de certains d'entre eux. De plus, le nombre d'opting out en psychologie et, surtout, en comptabilité, montrerait un niveau d'exigence beaucoup trop grand de la méthode à paliers.

Il existe certainement des cas d'opting-out qui sont des cas d'échecs; ceux qui ont échoué le cours même en prenant l'opting-out. Mais ces cas ont déjà été considérés. Pour les autres cas, deux explications sont possibles.

La première explication se fonde sur la difficulté de certains examens (l'examen 2 en psychologie et l'examen 3 en comptabilité). Si ces examens étaient trop ardues pour les étudiants, ou si le critère de réussite était trop élevé, il en résultait des échecs à la reprise et donc des opting-out. Cela est sans doute le cas en comptabilité. Notre ignorance de cette discipline nous a sans doute nuï lors de l'élaboration des éléments

d'évaluation. Le professeur, quant à lui, pouvait avoir de la difficulté à juger de la hiérarchisation des objectifs et de sa correspondance avec les examens. Le problème en serait alors un d'ajustement; de même qu'un professeur doit souvent ajuster ses examens et le contenu de son cours lorsqu'il enseigne une matière pour la première fois, il peut devoir ajuster ses examens et ses critères de maîtrise lorsqu'il utilise la méthode à paliers pour la première fois. Il faudrait donc revoir le plan de cours et les examens des groupes expérimentaux de comptabilité pour y créer une hiérarchisation plus adéquate que celle qui a été produite. En fait, selon nous, le plan de cours présente une hiérarchisation valable mais celle-ci n'est pas bien reproduite dans les examens. Le lecteur peut en juger en examinant les documents en appendice.

Toutefois, cette explication ne peut guère s'appliquer en psychologie, ne serait-ce que parce que cette discipline nous est familière; il n'y avait pas de difficulté, pour nous, lors de l'élaboration des éléments d'évaluation. D'autre part, comme le lecteur peut s'en assurer, l'examen 2 n'est pas beaucoup plus difficile que l'examen 1 (documents en appendice 4) compte tenu du temps que les étudiants avaient pour s'y préparer. Cependant, le critère de l'examen 2 est plus élevé (8 sur 10 au lieu de 7 sur 10) mais ce critère avait été atteint par la majorité des étudiants à l'examen 1. Quelle explication reste-t-il?

Au moment du premier examen, les étudiants n'ont pas droit à l'*opting-out*, 19 d'entre eux doivent faire la reprise et 3 d'entre eux l'échouent. Puis, suite aux directives des services pédagogiques (document 22 en appendice 3), les étudiants apprennent qu'ils ont droit à l'*opting-out*, au second examen, il y a 23 reprises et 13 étudiants y échouent.

Quant à nous, nous voyons une relation entre ces faits. Les étudiants ont négligé leur étude de l'examen 2 quand ils ont su qu'ils avaient droit à l'*opting-out*, la valeur des points cumulés par le premier examen était suffisante pour leur garantir, dans le cadre d'une évaluation traditionnelle, de passer leur session à 50%. Les sujets les moins motivés ont, ainsi, pris la voie qui leur était soudain offerte.

Ceci montre, bien sûr, que la solution de l'*opting-out* ne saurait être utilisée dans le cadre d'expérimentations futures, du moins comme elle l'a été cette fois. On pourrait

laisser les étudiants choisir de demeurer ou non dans les groupes expérimentaux, ceux qui y demeurent ne pouvant plus changer de méthode d'évaluation en cours de session. Pourtant, ceci correspondrait au choix d'un groupe d'étudiants volontaires et donc à un biais expérimental. Nous préférons une solution où l'étudiant doit utiliser la méthode à paliers durant toute la session : en cas d'échec à un palier, il peut faire de l'*opting-out* mais en fonction du plan de cours des étudiants des groupes contrôles et non pas en fonction d'un compromis entre son plan de cours à paliers et la méthode traditionnelle de notation. Aux fins de calculs expérimentaux sa note serait celle du dernier palier réussi avant l'*opting-out*.

Les cas d'*opting-out*, en plus d'indiquer les changements à apporter dans une prochaine expérience, montrent bien deux "dangers" de la méthode à paliers.

Le premier est un risque de mauvais ajustement entre les examens et le plan de cours, comme dans les groupes de comptabilité : dans un tel cas, le professeur doit être capable de modifier son critère de maîtrise pour compenser la difficulté de son examen et doit, pour les sessions suivantes, revoir l'examen en question.

Le second "danger" consiste dans les reprises. Le fait de savoir qu'ils peuvent reprendre plusieurs fois un examen pourrait, chez certains étudiants, favoriser un laisser-aller provoquant des échecs à la première passation de l'examen, un peu comme pour les étudiants de psychologie à l'examen 2. Il faut donc, dans le cadre de l'évaluation à paliers, faire clairement comprendre aux étudiants que les reprises n'affectent pas directement leur note mais qu'elles peuvent, en freinant leurs apprentissages, finir par affecter indirectement leur note finale puisque celle-ci correspond au dernier palier atteint.

Bref, la présente expérience fait ressortir clairement, malgré les difficultés expérimentales rencontrées (entente avec les départements pour prédéterminer les cours, absence de cours aux adultes garantis à l'avance et imposition de l'*opting-out* par les services pédagogiques), de nombreux avantages de la méthode d'évaluation par réussite-échec à paliers. En effet, la confirmation des hypothèses

montre (a) que les étudiants sont autant ou plus satisfaits de la méthode à paliers que de la méthode traditionnelle, (b) qu'il y a diminution du nombre d'abandons et, probablement, du nombre d'échecs par l'utilisation de la méthode à paliers, (c) que les courbes de distribution obtenues, quoique d'allure multimodale comme prévu, conservent une moyenne représentative du groupe et, finalement (d) que les étudiants utilisant la méthode à paliers ont des acquis aussi bons ou meilleurs que ceux des étudiants soumis à la méthode traditionnelle.

De plus, l'expérience permet de souligner les risques que présente une utilisation de la méthode à paliers lorsque les éléments d'évaluation ne correspondent pas parfaitement au plan de cours. Nous y voyons une garantie, pour les étudiants, d'être évalués sur les objectifs du cours; toute distorsion entre ceux-ci et les examens devient, dans la méthode à paliers, évidente. Quant aux départements, lesquels sont responsables de la qualité de l'enseignement, l'utilisation de la méthode à paliers par un professeur leur permet d'être assurés d'un plan de cours précis et élaboré. Enfin, pour le professeur qui l'utilise, comme pour ses étudiants, la méthode à paliers donne aux notes une valeur réelle correspondant à des acquis nettement identifiables.

Que se soit par les résultats obtenus ou par le phénomène des *opting-out* (en comptabilité surtout), il apparaît que la méthode d'évaluation par réussite-échec à paliers est une conjonction prometteuse des évaluations formative et normative.

RESUME

Onze groupes de sujets, dont six expérimentaux et cinq contrôles, répartis dans trois disciplines ont été comparés.

Les groupes contrôles recevaient les plans de cours habituels des professeurs concernés et étaient soumis à des examens donnant lieu à une notation traditionnelle. Les groupes expérimentaux recevaient des plans de cours rédigés selon les règles de la hiérarchisation d'objectifs et passaient des examens correspondant précisément à ces objectifs et donnant lieu à une notation par paliers.

Les variables dépendantes sont de trois ordres; subjectives, descriptives et sommatives.

Les variables subjectives consistent en la passation, à trois reprises durant la session, d'un questionnaire évaluant la réaction des étudiants face à la méthode utilisée dans leur groupe. Ce questionnaire est inspiré du PERPE.

Les variables descriptives correspondent au type de distribution des notes finales obtenu dans chaque groupe ainsi qu'au nombre d'échecs et d'abandons.

Les variables sommatives sont mesurées par la passation d'examens communs aux groupes expérimentaux et contrôles et consistent en une comparaison objective des acquis des étudiants.

Par hypothèse (a) il ne devrait pas y avoir de différence sur les variables subjectives, (b) les groupes expérimentaux donnant des courbes de distribution multimodales et (c) comprenant moins de cas d'échecs ou d'abandons tout en (d) débouchant sur des acquis semblables à ceux faits dans les groupes contrôles.

Certains problèmes expérimentaux, dont le plus grave est l'imposition, par les services pédagogiques du collège, de l'opting-out pour les étudiants qui le désire, ont affecté les résultats. C'est ainsi que les données des groupes d'une des trois disciplines (comptabilité) ne peuvent être utilisées aux fins de l'expérience, sauf en ce qui concerne la première passation des variables subjectives. Toutefois, ces difficultés n'empêchent pas l'obtention de résultats forts intéressants.

Les variables subjectives, que ce soit par leur cote générale ou par leurs cotes d'échelle (4 échelles soit; *la méthode, l'évaluation, l'organisation et l'intérêt*), montrent que les étudiants des groupes expérimentaux sont autant ou plus satisfaits que les étudiants des groupes contrôles. La première hypothèse est donc amplement confirmée au point de démontrer un impact motivationnel, chez plusieurs étudiants, de la méthode d'évaluation à paliers.

Les variables descriptives donnent lieu, dans les groupes expérimentaux de philosophie, à une courbe multimodale nettement différente de la courbe des groupes contrôles. De plus, le nombre d'abandons et d'échecs est moins élevé dans les groupes expérimentaux (4% et 0% comparés à 13,5% et 5% dans les groupes contrôles).

Pour les groupes expérimentaux de psychologie, si le nombre d'abandons et d'échecs rejoint celui de philosophie (12,9% et 0% pour les groupes expérimentaux et 20% et 5% pour les groupes contrôles), l'aspect multimodale de la courbe de distribution est moins évident. Toutefois, ceci s'explique par les cas d'opting-out qui éliminent le premier sommet de la distribution.

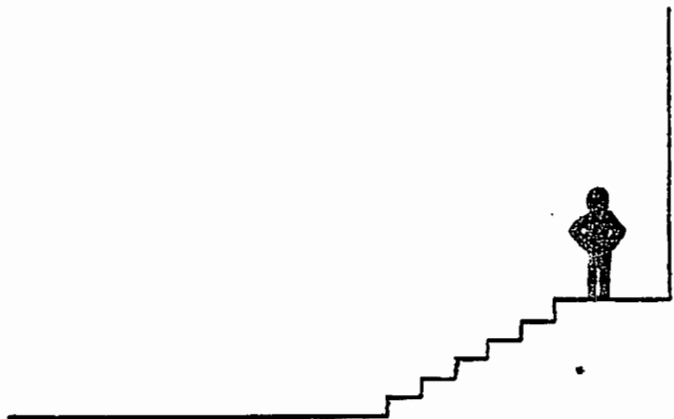
Bref, les hypothèses portant sur l'aspect des courbes et sur le nombre d'abandons et d'échecs sont confirmées: les courbes obtenues sont différentes des courbes des groupes contrôles, lesquelles sont normales;

la moyenne des groupes expérimentaux demeure représentative des groupes et, finalement, le nombre d'échecs et d'abandons est plus petit dans les groupes expérimentaux. Tout ceci indique que la méthode d'évaluation à paliers a un effet motivationnel sur les étudiants, ce qui rejoint les résultats déjà constatés avec les variables subjectives.

Enfin, les variables sommatives montrent que les étudiants des groupes expérimentaux réussissent toujours aussi bien ou mieux les examens communs que les étudiants des groupes contrôles. L'hypothèse est donc plus que confirmée; non seulement la méthode à paliers ne donne-t-elle pas des résultats sommatifs inférieurs aux méthodes traditionnelles, mais encore en donne-t-elle des supérieurs.

A partir de ces résultats et de la confirmation de l'ensemble des hypothèses, il est possible de considérer que les avantages théoriques de la méthode d'évaluation par réussite-échec à paliers sont bien réels. Cependant, lors d'expérimentations futures, il faudrait qu'une solution autre que l'opting-out soit utilisée afin de ne pas perdre les données expérimentales de certains groupes.

TROISIEME PARTIE
Conclusion et recommandations



Si il ne serait pas réaliste de vouloir, dans l'immediat, rédiger un guide pédagogique complet pour l'utilisation de l'évaluation par réussite-échec à paliers, il n'en demeure pas moins possible d'envisager à partir de résultats obtenus lors de la présente expérience, une série de recommandations pour les utilisateurs éventuels de la méthode. Cependant, avant que de présenter de telles recommandations, il est nécessaire de tirer les principales conclusions du travail accompli jusqu'ici.

3.1 CONCLUSION

L'évaluation par réussite-échec à paliers permet, en théorie, de mieux respecter les différences individuelles dans la vitesse d'acquisition des apprentissages: les étudiants ne sont plus discriminés en cours de session mais à la fin de la session en fonction du dernier palier atteint par chacun d'eux. De plus, la note normative correspond point par point à la note formative puisqu'elle reproduit le niveau des apprentissages faits durant la session plutôt qu'une combinaison de la vitesse et de la qualité: il y a là une revalorisation certaine de l'évaluation normative.

D'autre part, l'étudiant n'étant plus placé en situation d'échec, durant la session, par l'obtention de notes cumulables parfois faibles, se trouverait davantage motivé. Il peut, par une reprise, améliorer ses apprentissages et, donc, sa note. D'ailleurs, cette note n'étant plus cumulable, est effacée par celle du palier suivant. Ainsi malgré un départ qui peut être mauvais, l'étudiant ne demeure pas handicapé par une pénalité qu'il conserve jusqu'à la fin de la session comme dans le système traditionnel. Toutefois, il doit demeurer clair, tant pour les étudiants que pour les professeurs, qu'une progression trop lente finirait par nuire à l'étudiant dans les acquisitions ultérieures qu'il doit faire durant la session. Cela reste quand même préférable à la situation actuelle.

Bien sur, certains pourraient vouloir considérer que l'évaluation par réussite-échec à paliers donne lieu à une sous-formation en ce sens que l'étudiant qui obtient 60% n'aurait acquis que 60% du contenu du cours. À une telle affirmation, il est possible de répondre par trois arguments.

Tout d'abord, quels sont les acquis d'un étudiant qui obtient 60% dans la méthode traditionnelle d'évaluation? Il est impossible d'affirmer qu'ils sont même de 60%. En effet, dans la méthode traditionnelle, un étudiant peut très bien cumuler assez de points dans diverses évaluations, dont souvent des évaluations écrites faites à son domicile sans contrôle extérieur, pour finir par obtenir, de façon décousue et non intégrée en termes d'apprentissage, le 60% nécessaire à la réussite de son cours. À ceci s'ajoute l'impossibilité d'identifier à quoi correspond le 60% puisqu'il peut provenir de la sommation de points obtenus tant dans l'examen final, par exemple, que dans le premier examen de la session. Dès lors, quels sont les acquis de l'étudiant? Personne ne peut le savoir au regard de sa note.

Dans l'évaluation à paliers, l'étudiant qui a 60% a obtenu sa note à un élément d'évaluation précis pour lequel il a fait la preuve de sa maîtrise. Le 60% correspond alors à un niveau identifiable d'acquis et peut être un outil aussi bien pour l'orientation de l'étudiant vers un cours ou un autre dans la suite de ses études que pour un processus de sélection de candidats. Bref, le 60% a un sens précis et prédéterminé; c'est la revalorisation de l'évaluation normative.

Le second argument origine de la différence entre un contenu et un objectif. Soutenir que l'étudiant qui a 60% dans l'évaluation à paliers a acquis 60% du contenu du cours, c'est se centrer sur la notion de contenu. Cela serait valable, comme raisonnement, si l'éducation consistait à faire apprendre par cœur des listes de dates, de mots ou de chiffres. L'étudiant qui a 60% aurait alors, dans la méthode à paliers comme dans la méthode traditionnelle, appris 60% du contenu de la liste; à cette différence près que l'étudiant avec méthode à paliers, lui, aurait au moins appris la liste dans l'ordre alors que celui avec méthode traditionnelle pourrait l'avoir appris dans le plus complet désordre et avoir quand même le fameux 60%. Mais espérons-le.

l'éducation ne se limite pas à des contenus. Un cours doit tendre à des objectifs. Or prétendre qu'un étudiant qui a 50% dans la méthode à paliers a acquis 50% des objectifs est un non sens. En effet, un objectif ne peut être évalué en quantité comme un contenu. Il faut le regarder comme une base nécessaire à l'atteinte d'autres objectifs.

Par exemple, supposons un cours comprenant 4 objectifs : l'acquisition de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division. Si un enfant acquiert parfaitement les deux premières opérations a-t-il acquis 50% du cours? N'a-t-il pas des bases solides pour l'acquisition des deux autres opérations? Ou faut-il lui préférer un enfant qui, dans une évaluation traditionnelle, obtient la même note car il a appris par cœur ses tables de multiplication sans jamais démontrer une compréhension réelle de la soustraction? Et lequel de ces deux enfants sera le plus handicapé dans la suite de sa démarche scolaire?

Pour nous, ces deux premiers arguments suffiraient déjà à répondre à une vision simpliste de l'évaluation à paliers. Mais, il en existe un troisième. Ce sont les résultats de l'expérience. Ceux-ci confirment les avantages théoriques de l'évaluation à paliers et démontrent non seulement un effet motivationnel important de la méthode, mais aussi l'obtention de résultats sommatifs égaux ou plus élevés que ceux obtenus par la méthode traditionnelle. Autrement dit, l'étudiant qui a 50% dans la méthode à paliers est égal ou meilleur que celui qui a 60% dans la méthode traditionnelle. Et il en va de même pour celui qui a 70% ou 80% ou 90%.

En fait, les résultats sont assez encourageants pour justifier une expérimentation plus poussée de la méthode par réussite-échec à paliers et pour vouloir en repandre le concept dans le milieu de l'éducation. Cependant, il serait dangereux de se lancer dans l'utilisation de cette méthode sans réaliser les exigences qu'elle comporte. En effet, si les effets en sont bénéfiques pour les étudiants et si elle permet de revaloriser l'évaluation normative, elle réclame aussi une grande rigueur dans sa mise en place. Cette rigueur même est un avantage puisqu'elle garantit la qualité de l'enseignement, mais, si elle n'est pas suffisante, les résultats peuvent être malheureux.

3.2 RECOMMANDATIONS POUR L'UTILISATION DE L'ÉVALUATION À PALIERS

L'utilisation de l'évaluation par réussite-échec à paliers nécessite un travail important quant à (a) la hiérarchisation des objectifs du cours (b) la préparation des examens et des grilles objectives d'évaluation, (c) le choix d'un critère de réussite pour chacun des paliers et (d) la gestion des dossiers individuels des étudiants durant la session.

□ Afin de préparer la hiérarchisation des objectifs du cours, laquelle sera à la base du plan de cours, il est préférable de travailler en équipe. Plusieurs professeurs, en s'inspirant de leurs plans de cours actuels, peuvent collaborer pour définir les buts qu'ils poursuivent à travers un cours donné. Une fois ces buts identifiés, il faut les transcrire en objectifs mesurables, c'est-à-dire en comportements que l'étudiant doit être en mesure de poser et que le professeur doit être en mesure d'évaluer.

Cette démarche peut être facilitée par la consultation de brochures publiées par la DGEC et disponibles aux services pédagogiques de chaque collège, ainsi que par la consultation des ouvrages indiqués dans nos références. Cependant, à moins d'être habitué au travail d'identification des objectifs, il demeure indispensable de se faire aider par un docimologue. L'appui des services pédagogiques sera donc important dans cette partie de la démarche.

Une fois les objectifs identifiés, il faut les hiérarchiser. Les plans de cours en appendices (documents 5, 6, 7 et documents 8, 9, 10) illustrent bien la différence entre un cours conçu en termes de contenu et un cours conçu en termes d'objectifs. En les consultant, l'on s'aperçoit que, si la matière peut demeurer la même, son ordre de présentation est souvent changé. En effet, les éléments les plus faciles, qui serviront de base à l'acquisition des éléments plus complexes, doivent être présentés en premier: une organisation fondée sur un ordre historique, par exemple, n'est plus

utilisable.

Ainsi, dans le plan de cours de philosophie, le but d'acquisition d'un vocabulaire politique fondamental n'était que sous-entendu à l'origine. Ce but ayant été identifié il a donné lieu à une série d'objectifs précis. Par la suite, ces objectifs servent de base à l'acquisition des objectifs suivants. L'organisation de la matière du cours a donc été modifiée pour tenir compte de ce premier palier. Un autre exemple vient du plan de cours de comptabilité ou des notions, qui étaient enseignées à mi-session, ont été repoussées en fin de session parce que trop complexes; ceci a nécessité une distinction, nouvelle dans l'organisation du cours, entre la comptabilité d'une entreprise de services et la comptabilité d'une entreprise productrice de biens.

À partir de l'identification des objectifs, le travail de hiérarchisation doit être fait en tenant compte, constamment, de trois facteurs importants: la "distance", la "direction" et la "dimension".

La distance correspond à l'écart de performance exigée par deux paliers. Il ne faut pas que deux paliers soit trop éloignés l'un de l'autre en termes de difficulté, sinon l'étudiant risque de se décourager. En fait, comme dans un escalier, il ne faut pas réduire le nombre de marches en construisant des contremarches trop hautes.

La direction correspond aux buts visés. Lorsqu'un palier est élaboré, il ne s'agit plus d'ajouter des éléments de contenu pour le plaisir de les ajouter. La direction doit demeurer claire et non pas être cachée sous un amas d'éléments disparates. Si l'on sent la nécessité d'ajouter des éléments, c'est soit que l'on a oublié un but, et donc des objectifs, soit que la direction poursuivie ne nous est pas claire; elle ne le sera pas davantage pour les étudiants.

La dimension rejoint l'idée de but final. Chaque palier doit inclure les acquis des paliers précédents et non pas en être dissocié. Il ne s'agit pas de blocs séparés sur lesquels l'étudiant serait évalué, mais plutôt de blocs inclus l'un dans l'autre, à l'instar des poupées russes. Ceci permet de conserver les habiletés acquises aux paliers précédents. La dimension doit donc s'accroître, en quelque sorte, à chaque palier jusqu'au palier final qui doit chapeauter l'ensemble du cours.

Enfin, avant d'utiliser la hiérarchisation dans le cadre d'un cours utilisant l'évaluation par réussite-échec à paliers, il n'est pas inutile de l'utiliser dans un cours avec évaluation traditionnelle. Cela permet d'en vérifier la qualité sans nuire aux étudiants puisque leur notes sont alors cumulables. Si la hiérarchisation s'avère répondre aux besoins et aux capacités réels des étudiants, elle peut alors être utilisée pour sélectionner les étudiants palier par palier.

Signalons encore que les points accordés à chaque palier ne doivent pas obligatoirement, comme dans la méthode traditionnelle, être proportionnels au travail requis de l'étudiant. Puisque la réussite à un palier a comme conséquence l'accès au palier suivant, il est possible d'accorder peu de points à un palier même s'il demande beaucoup de travail; il s'agit alors d'une barrière que les étudiants doivent franchir. Ainsi, le plan de cours de psychologie n'accorde que 5% au travail écrit; mais, la réussite à ce travail est indispensable pour avoir le droit de présenter son travail en classe. La présentation valant 20%, les étudiants sont motivés à réussir le travail écrit. Étant donné les buts du cours, une telle répartition des points était parfaitement justifiée; elle permet de s'assurer de la qualité des présentations en classe.

□ La préparation des examens et des grilles objectives d'évaluation se fonde sur la hiérarchisation des objectifs. C'est un travail assez long car les éléments d'évaluation doivent correspondre point par point à chacun des objectifs et que l'on doit produire des formules équivalentes pour les reprises.

En s'inspirant des examens déjà utilisés par les professeurs, il est possible de construire les nouveaux examens. Cependant, la nouvelle formule doit utiliser des questions objectives correspondant chacune à un objectif du plan de cours. Si les questions sont à développement, ou s'il s'agit d'un travail écrit, les objectifs qui y sont évalués doivent être bien identifiés par les professeurs et un barème de réussite doit être précis.

Un bon exemple d'évaluation par travail écrit nous est fourni dans le plan de cours

philosophie où une série d'objectifs correspond au travail. Selon le nombre d'objectifs atteints, la note du palier est accordée ou non. Bien sûr, il y avait aussi une grille permettant de juger l'atteint de chaque objectif (présence et absence de tels éléments utilisation adéquate du vocabulaire, connaissance des ouvrages de consultation obligatoire, etc).

Signalons, d'autre part, qu'il n'est pas aisé de produire des questions objectives de qualité et, surtout, d'en produire des formules équivalentes. Les examens en appendice (documents 11 à 19, appendice 4) sont de bons exemples dont il est possible de s'inspirer. L'important, dans la préparation d'une question objective est de ne pas donner des réponses qui s'excluent l'une l'autre et d'éviter les formes comprenant des doubles négations. Là encore, il existe des brochures qui peuvent aider les professeurs intéressés.

Enfin, le fait d'oublier certains objectifs, ou d'évaluer des éléments qui ne font pas partie de la liste des objectifs, est une erreur qui peut nuire aux étudiants: ceux-ci se préparent à l'examen à l'aide de la liste d'objectifs et sont évalués sur autre chose. Cette erreur a été commise dans certains des examens de comptabilité où tous les objectifs ne sont pas évalués. Ceci pourrait expliquer partiellement les difficultés expérimentales rencontrées avec ce groupe d'étudiants.

Le choix d'un critère de réussite pour chaque palier doit tenir compte du niveau du palier (on peut devenir plus exigeant dans les derniers paliers afin de discriminer les étudiants en fin de session), de l'importance des objectifs du palier (des objectifs fondamentaux à l'acquisition d'objectifs ultérieurs doivent être évalués de façon exigeante) et du nombre de reprises accordées (plus il y a de reprises, plus le critère peut être élevé).

Généralement, nous avons choisi un critère de 8 sur 10 s'élevant à 9 ou 10 sur 10 lors des derniers éléments d'évaluation de la session. Ce critère de 8 sur 10 était atteint par la majorité des étudiants, soit lors de la première passation, soit lors de la reprise. Il ne nous semble pas habile d'abaisser le critère, ce qui tendrait trop vers le 5 sur 10 de

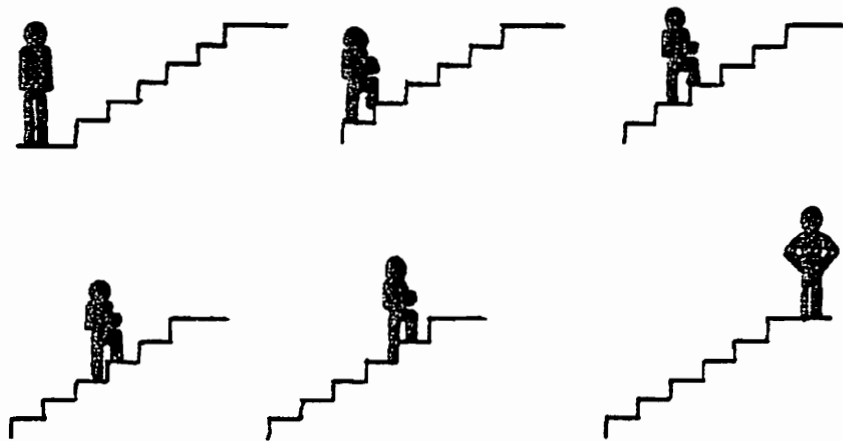
l'évaluation traditionnelle. En effet, dans l'évaluation à paliers, il faut être certain que l'étudiant n'a pas réussi par hasard, ce n'est que par une maîtrise réelle du palier qu'il accède au palier suivant. Abaisser le critère, si cela peut constituer une solution d'urgence en cours de session devant un nombre d'échecs trop important, n'est pas un procédé souhaitable. Il est préférable de revoir les examens et de se demander s'ils correspondent bien aux objectifs et si ces derniers sont bien hiérarchisés.

D'autre part, l'utilisation de micro-ordinateurs, comme outils de passation d'examen, permettrait sans doute de ne plus limiter le nombre de reprises. Des lors, le critère peut être très élevé, l'étudiant pouvant se reprendre autant de fois que cela lui est nécessaire pour atteindre le critère. C'est ce qui sera vérifié, entre autres, dans l'expérimentation que nous comptons faire en 1985-86.

□ La gestion des dossiers des étudiants est plus complexe que dans l'évaluation traditionnelle, chaque étudiant progressant à son rythme. Il faut donc prévoir des fiches individuelles pour remplacer l'habituelle liste de classe. Sur ces fiches seront indiqués les divers éléments d'évaluation, les reprises éventuelles et la note obtenue à chaque occasion. Il est bon que l'étudiant ait un double de sa fiche pour pouvoir juger de ses progrès. Enfin, la fiche devrait indiquer à l'étudiant le nombre d'heures de travail nécessaire pour se préparer à chaque palier afin de l'aider dans la gestion de son temps et lui éviter des retards trop considérables dans sa progression.

Voilà qui complète l'essentiel de nos recommandations pour l'utilisation de l'évaluation par réussite-échec à paliers. S'il s'agit d'une méthode prometteuse, il s'agit aussi, pour l'instant, d'une méthode exigeant beaucoup de travail. Toutefois, de même que pour la préparation d'un cours, c'est le premier pas qui est le plus difficile. Ceux qui auront utilisé la méthode une fois l'utiliseront avec bien plus d'aisance par la suite. Bref, il s'agit de changer un mode de travailler, de développer une nouvelle façon de construire son évaluation. Cette démarche, si elle devient une habitude, ne sera pas plus ardue que la démarche traditionnelle.

REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE



- Association des collèges du Québec (1980) Éléments d'une politique institutionnelle d'évaluation de l'apprentissage. Montréal.
- Association des institutions d'enseignement secondaire (1978). Colloque sur la mesure et l'évaluation des apprentissages: rapports des ateliers. Montréal.
- BOURQUE, G. (1980). L'enseignement behavioral. Le système d'enseignement personnalisé. Cégep de la Pocatière. Québec. DGEC
- BURNS, R.W. (1973). Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
- CAVERNI, J. P., FABRE, J. M., NOIZET, G. (1975). Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures: études en situation simulée. Le travail humain, 38, 213-222.
- DEMERS, B. (1982). Le comprendre et le savoir ou le drame du 202. Tirés à part, 3, 25-29.
- DEMERS, B. (1984). Le behaviorisme: principes et bases. Decarie éditeur. Montréal.
- DULUDE, J., FONTAINE, F. (1974). Évaluation de l'apprentissage: modèle sommatif et modèle formatif. Montréal. Université de Montréal. Service Pédagogique.
- FELLER, F.S. (1968). Goodbye Teacher... Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 79-89.
- LECLERCQ, D., DONNAY, J., DE BAL, R., LAMBRECHT, P. (1973) Construire un cours programmé. Fernand Nathan. Paris

LE SUAN, J. CHASSAIN, C. (1975). Analyse comportementale, analyse de contenu.
Theorie et pratique de l'apprentissage. Fernand Nathan. Paris

MEYNARD, F.. (1981). Demain, l'ordinateur a l'école. recueil de textes. Service
general des moyens d'enseignement. Montreal

NOIZET, G., CAVERNI, J. P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de
responsabilité dans l'échec scolaire? Revue française de pédagogie. 52.
7-14.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom. Holt. New-York.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged
Scientific American. 218 (4). 19-23.

Service de développement pédagogique du Collège Edouard-Montpetit (1983). La
méthode d'évaluation à paliers. Opinion des étudiants du cours de
psychologie 202. Longueuil.

SKINNER, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harward
Educational Review. 24. 86-97

SKINNER, B. F. (1958). La révolution scientifique de l'enseignement. Charles Dessart.
Bruxelles.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à messieurs Pierre Côté, Sylvain Proulx et Jacques G. Ruelland, tous trois professeurs au collège Edouard-Montpetit, pour leur collaboration active lors de l'expérience. Des remerciements doivent aussi être adressés à M. Paul Boisvenu, conseiller pédagogique au même collège.

APPENDICES

APPENDICE 1

Echeancier et textes de recrutement des professeurs volontaires

PLAN DE LA RECHERCHE

E- EchéancierAutomne 1984:

- Semaines 1 et 2 : Publicité et explication du projet pour recruter des professeurs volontaires.
- Semaines 3, 4 et 5 : Identification et rencontres de 6 professeurs volontaires: choix définitif des disciplines et des numéros de cours.
- Semaines 6, 7 et 8 : Hiérarchisation des objectifs pour chacun des 3 cours choisis et acceptation de la hiérarchie par le professeur en conformité avec les Cahiers de l'Enseignement Collégial et l'existence des règles pédagogiques locales ou départementales.
- Semaines 9, 10 et 11 : Construction des éléments d'évaluation en fonction des objectifs pour chacun des 3 cours et acceptation par le professeur.
- Semaine 12 : Construction de formules équivalentes pour chacun des éléments d'évaluation.
- Semaines 13 et 14 : Rédaction du plan de cours de chacun des 3 cours et acceptation par le professeur.
- Semaine 15 : Rédaction d'un texte expliquant l'évaluation par paliers aux étudiants.

Hiver 1985:

- Semaine 1 : Présentation et explication du plan de cours et de l'évaluation par paliers à chacun des 6 groupes d'étudiants.
- Semaine 2 : Passation des premiers éléments des variables subjectives.
- Semaines 3, 4, 5 et 6 : Première compilation et interprétation des données.
- Semaines 7 et 8 : Passation des seconds éléments des variables subjectives et du premier examen commun.
- Semaines 9, 10, 11 et 12 : Seconde compilation et interprétation des données.
- Semaines 13 et 14 : Passation des troisièmes éléments des variables subjectives, du second examen commun et étude des distributions de groupes obtenues.
- Semaines 15 et : Troisième compilation et interprétation des données.
Eté 1985 : Eventuellement, examen des résultats d'étudiants en fonction de leurs résultats antérieurs.
 Compilation et interprétation finale.
 Rédaction du rapport.

POUR UNE ÉVALUATION MOTIVANTE

Avez-vous déjà eu l'impression que les notes ne signifiaient rien ? Vous est-il arrivé comme professeur, ou comme étudiant il y a quelques années, d'être mécontent de notes car elles ne reflétaient pas, bien les compétences des individus évalués ?

Grâce à l'obtention de fonds Prosidp, nous avons un an pour réaliser une expérimentation visant à comparer les méthodes habituelles d'évaluation et de notation à la méthode dite d'évaluation par "réussite-échec à paliers". Au delà de l'appellation il existe une réalité qui pourrait vous intéresser.

Nous avons besoin de la participation de six professeurs, trois à l'enseignement régulier et trois à l'enseignement des adultes, oeuvrant dans des disciplines diverses qui puissent représenter les trois domaines que sont les Arts et Lettres, les Sciences Pures et les Techniques (par exemple : français, mathématiques, comptabilité). C'est par eux que la méthode sera appliquée auprès des étudiants à l'aide du matériel que nous aurons construit pour le professeur sur ses indications. Si vous décidez de participer à cette recherche, rien ne sera modifié au contenu de votre cours ni à votre façon d'interagir avec vos étudiants. Seul les moyens d'évaluation seront changés tout en respectant vos exigences. Enfin, votre charge globale ne sera pas augmentée puisque nous prendrons en charge ces éléments nouveaux (texte explicatif aux étudiants, modifications au plan de cours quant à l'évaluation, examens, grille de correction des travaux, correction et compilation des notes).

Si vous êtes ne serait-ce qu'intrigué par notre recherche vous pouvez obtenir plus de renseignements en me téléphonant, d'ici le 10 septembre prochain, au 343-7161, au 679-2630 #610 ou au 273-8201. Vous pouvez également rejoindre le Service de Développement Pédagogique du Collège Édouard-Montpetit au 679-2630 #404. Nous nous ferons un plaisir de vous faire parvenir une documentation plus complète qui vous permettra de mieux connaître notre projet avant de vous y engager.

Enfin, si vous préférez ne pas participer, si vous pensez vraiment ne pas connaître quelqu'un qui pourrait être intéressé et si, néanmoins, vous êtes curieux des résultats obtenus vous pouvez toujours attendre l'automne 1985. Le rapport sera prêt.

Nous préfererions avoir de vos nouvelles plus tôt..

RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL

POUR UNE EVALUATION MOTIVANTE

Vous avez récemment reçu un mot vous invitant à participer à une expérimentation portant sur une nouvelle méthode d'évaluation. Nous vous en rappelons les principaux éléments:

1. L'expérience, en portant sur l'évaluation, n'affecte ni le style d'enseignement des professeurs participants ni le contenu notionnel qu'ils veulent transmettre dans leurs cours.

2. Le but poursuivi est d'augmenter la signification des notes tant pour les étudiants que pour les professeurs en fondant dans un même processus les évaluations normative et formative.

3. La charge des professeurs participants ne sera pas augmentée puisque le matériel didactique indispensable sera construit par Bernard Demers selon les spécifications qui lui seront fournies. La charge ne sera pas diminuée non plus puisque le professeur demeure totalement responsable de son enseignement.

4. Aucun renseignement découlant de la recherche ne peut donner lieu à une évaluation d'aspects particuliers du professeur et/ou de son enseignement. Toutefois, si un participant désire de tels renseignements, nous pouvons procéder à une cueillette confidentielle de données permettant d'explorer ces dimensions.

5. En participant, vous pourriez peut-être rendre service aux étudiants car un des effets prévus de la méthode, et obtenu lors de pré-expérimentations, est une récupération des étudiants les plus faibles et ce sans abaisser les exigences.

6. De toute façon, vous pouvez toujours téléphoner au poste 404 ou passer prendre le document qui vous attend au Service de Développement Pédagogique. Vous auriez ainsi une vision plus complète du projet.

7. Vous pouvez aussi me joindre au 273-6201. C'est avec plaisir que je vous rencontrerai.

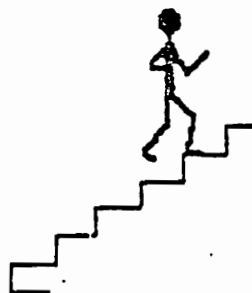
A bientôt.

Bernard Demers,
département de psychologie.

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS
DE
L'EVALUATION PAR
REUSSITE-ECHEC À PALIERS

BERNARD DEMERS
AOUT 1984



IDENTIFICATION DU PROJET

Titre du projet (court et explicite) Effets motivationnels et sommatifs de l'évaluation par réussite-échec à paliers.

Sous-titre (s'il y a lieu) _____

Catégorie

enquête

expérimentation

évaluation

Condensé

En se basant sur les principes généraux du système d'enseignement personnalisé, et plus particulièrement sur les avantages théoriques de l'évaluation par paliers, il est possible de comparer ce type d'évaluation aux évaluations plus traditionnelles habituellement employées dans le réseau collégial. Afin de procéder à une telle évaluation, il est nécessaire de tenir compte à la fois de la diversité des matières scolaires et de la diversité des clientèles: 12 groupes de sujets seront donc considérés dont 6 expérimentaux et 6 contrôles divisés en fonction de 3 matières et de 2 clientèles. La comparaison de l'efficacité des modes d'évaluation sera faite à l'aide de variables dépendantes (a) subjectives (jugements étudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs). De plus, une étude longitudinale pourrait vérifier l'impact de l'évaluation par paliers sur les étudiants à partir de leur dossier scolaire antérieur.

Par hypothèses, l'évaluation par paliers devrait favoriser une motivation plus forte chez les étudiants et permettre une récupération des étudiants plus faibles en leur évitant des expériences d'échec. Il en résulterait une plus grande représentativité de la moyenne des groupes.

B. MÉMOIRE DE PRÉSENTATION

PLAN DE LA RECHERCHE

Explications dans le document intitulé: «Guide de présentation d'un projet.»

A- Définition du problème

La notion d'évaluation a suscité, et suscite encore, bien des prises de positions "philosophiques"; depuis celle rejetant le principe même de l'évaluation comme étant un instrument politique de discrimination sociale jusqu'à celle considérant qu'une évaluation globale des acquis d'un étudiant peut et doit être faite à la fin de son curriculum universitaire en passant par celle qui consiste à nier à l'évaluation des capacités suffisantes de discrimination pour justifier une note chiffrée. C'est ainsi qu'aujourd'hui se cotoient des écoles libres, des examens d'admission dans des corporations professionnelles et des notations en lettres (A, B, C, D, E).

Cette dispersion méthodologique se retrouve dans le milieu collégial québécois et certaines institutions, dont le Collège Edouard-Montpetit, en sont venues à se doter d'une "politique de l'apprentissage étudiant". En effet, d'une matière à l'autre et d'un professeur à l'autre, non seulement les notes moyennes des groupes étudiants varient mais encore la dispersion des notes autour de la moyenne, le nombre d'abandons et le nombre d'échecs. Il y a donc une nécessité de normalisation des évaluations afin que celles-ci soient comparables ne serait-ce qu'aux fins des admissions universitaires.

Bien sûr, une telle normalisation pourrait être faite par des procédés relativement artificiels consistant à définir un écart maximum entre les moyennes de groupes ainsi qu'un écart-type minimum à la moyenne. Ou bien encore, on pourrait soumettre les étudiants à une même série d'examens comme cela se fait au primaire et au secondaire. Toutefois, de tels procédés, sans parler des réactions qu'ils peuvent provoquer dans le corps enseignant, ne règlent en rien la question des objectifs en rapport avec les modes d'évaluation. C'est en ce sens que, depuis plusieurs années, d'assez nombreux organismes (par exemple: l'Association des Collèges du Québec, 1980; l'Association des institutions d'enseignement secondaire, 1978; Le Service Pédagogique de l'université de Montréal, 1974) insistent sur les rapports qui devraient exister entre les objectifs d'un cours et le type d'évaluation utilisée et que l'on distingue l'évaluation formative de l'évaluation sommative. En effet l'évaluation, en plus que de présenter un bilan des acquis d'un étudiant en termes d'objectifs précis (évaluation sommative), doit servir d'indicateur et de correctif à l'étudiant lors de sa démarche face aux objectifs (évaluation formative). Or, trop souvent, seule l'évaluation sommative est utilisée. Il en résulte (1) une démarche étudiante trop peu encadrée, (2) une incitation à l'échec chez l'étudiant ayant déjà subi des échecs (Noizet, Caverni, 1983) et (3) une imprécision quant aux acquis réels de l'étudiant. Il existe pourtant un mode d'évaluation qui oblige l'union des évaluations formative et sommative en fonction d'une hiérarchisation, et donc d'une clarification, des objectifs poursuivis par un cours: c'est "l'évaluation par échec-réussite à paliers".

Cette méthode est pour ainsi dire inconnue dans le milieu collégial québécois. Le présent projet se propose d'appliquer systématiquement ce type d'évaluation dans le cadre de plusieurs matières et auprès de deux catégories de clientes étudiantes afin de la comparer, quant à ses effets sur les apprentissages des étudiants, aux méthodes plus traditionnelles habituellement employées.

PLAN DE LA RECHERCHE

B- Etat de la question

Skinner (1954) et Keller (1968) proposent des voies nouvelles en enseignement et évaluation. En se basant essentiellement sur la notion de façonnement comportemental (shapping), ils en viennent à insister sur la qualité des apprentissages plutôt que sur la vitesse à laquelle ils sont acquis. En effet, si l'on désire développer un comportement complexe chez un organisme, il est préférable de diviser ce comportement en objectifs de difficulté graduée et de s'assurer que chaque objectif est bien atteint, maîtrisé, avant de passer à l'objectif suivant. En appliquant ce principe de façonnement, il apparaît que tous les sujets parviennent finalement à émettre le comportement complexe mais que la vitesse à laquelle ils l'atteignent diffère nettement d'un sujet à l'autre. Ainsi que l'a écrit Skinner dans "La révolution scientifique de l'enseignement" (1968), l'évaluation scolaire a-t-elle pour but de former l'ensemble des élèves ou de signaler l'existence de quelques individus assimilant plus rapidement que les autres certaines matières particulières? Si, vraiment, le but du système scolaire est de former l'élève, il faut alors respecter sa vitesse d'apprentissage: c'est le SEP (système d'enseignement personnalisé).

Ces premiers travaux sur le SEP ont donné lieu à de très nombreuses études dans le cadre du behaviorisme, lesquelles ont été bien résumées par G. Bourque (1980). De plus, plusieurs ouvrages, dont celui de B. Demers (1984), expliquent de façon approfondie les principes essentiels de la gestion des comportements par l'approche behaviorale. Aussi, il semble plus utile de présenter les avantages théoriques du SEP et de les comparer à ceux des évaluations classiques que de dresser un historique de la situation.

Le SEP, dont fait partie "l'évaluation par échec-réussite à paliers", présente 3 avantages théoriques qu'il vaut la peine d'aller vérifier dans la pratique. Ainsi, il est sensé permettre une valorisation de l'évaluation sommative en ce sens que celle-ci est totalement fondée, dans le cas de l'évaluation par paliers, sur l'évaluation formative. En clair, chaque note correspondant à l'atteinte d'un palier précis, l'étudiant sait, et chacun peut savoir en regardant le plan de cours, quels objectifs il a exactement atteint. Dans l'évaluation classique, un étudiant peut avoir 70% et cela peut signifier qu'il a atteint 70% des objectifs, ou bien qu'il a atteint à 70% tous les objectifs, ou encore qu'il a atteint à 80 ou 90% certains objectifs alors qu'il en a atteint d'autres à 40 ou 50%. Bref, l'évaluation sommative ne permet pas, dans ce cas, de décrire avec précision la formation, en termes d'objectifs, de cet étudiant particulier. Par contre, l'évaluation par paliers, parce qu'elle est une description exacte des objectifs atteints, revalorise l'évaluation sommative. De plus, cette évaluation sommative correspondant point par point à l'évaluation formative, l'étudiant se trouve protégé des distorsions qui peuvent affecter ses notes. En effet, depuis les travaux de Rosenthal (1968), il est certain que le professeur, quelque soit son intégrité, se laisse influencer par la connaissance qu'il peut avoir des résultats antérieurs de l'élève. Plus grave encore, l'étudiant ayant eu des notes faibles dans le passé verra ses progrès plus faiblement pris en compte que ceux d'un élève ayant eu, auparavant, des notes fortes (Caverni et al, 1975). Or, ceci ne peut se produire dans l'évaluation par paliers puisque, quelque soit les notes antérieures, tous doivent franchir les mêmes étapes en fonction d'une hiérarchisation d'objectifs comportementaux.

PLAN DE LA RECHERCHE

B- Etat de la question (suite)

Ceci nous amène au second avantage de l'évaluation par paliers: elle oblige et le professeur et les étudiants à une organisation claire et graduée de la matière du cours. Bien sûr, cet avantage peut paraître un désavantage à celui qui se refuse à préciser ces objectifs et préfère parler d'assez vagues acquis humanitaires. Mais, en fait, le SEP ne s'applique pas, aujourd'hui, qu'aux matières scientifiques: un cours de philosophie pourrait très bien, et devrait selon nous, donner lieu à une hiérarchisation d'objectifs précis.

Par exemple, dans le cadre du cours 350-202 (psychologie expérimentale), il est possible de dresser une série d'objectifs autrement plus complète que celle apparaissant dans les Cahiers de l'Enseignement Collégial. Cet exercice a été fait (B. Demers, 1982) et, à la lecture de la liste d'objectifs il est facile de réaliser que les objectifs finaux ne sont en rien dépourvus de qualités "humanitaires" tout en demeurant, cependant, évaluables par des procédés rigoureux. De plus, l'existence d'une organisation claire de la matière du cours rend possible un suivi détaillé de la démarche de chaque étudiant par rapport à chacun des objectifs du cours et donc de s'assurer qu'il est apte à se présenter à tel ou tel élément d'évaluation. D'autre part, l'étudiant lui-même est en mesure de procéder à cet examen de sa démarche et, en conséquence, d'évaluer l'énergie qu'il doit ou veut mettre, par rapport à ces objectifs personnels. Par exemple, un étudiant, face à un cours donné, peut décider de se limiter à une note de 70%, et d'investir son énergie en fonction de cette note, afin d'avoir plus de temps à consacrer à un autre cours qu'il juge, quant à lui, plus pertinent face à ses ambitions.

Voilà d'ailleurs le troisième, et plus important selon nous, avantage de l'évaluation par paliers. L'étudiant, en procédant étape par étape et en sachant exactement à quels objectifs correspond chaque étape, peut non seulement déterminer ses buts personnels mais encore éviter de vivre une situation d'échec ou de demi-succès en reportant la date d'un élément d'évaluation. En termes de motivation, il est comparable à un coureur sautant des haies successives et qui aurait la possibilité de courir à son rythme plutôt qu'à celui des autres, s'assurant ainsi de bien franchir chaque haie. De plus, s'il fait tomber une haie il a le droit de se reprendre. Dans l'idéal, idéal qui peut être rendu possible par l'utilisation de la micro-informatique, l'étudiant devrait (1) pouvoir décider seul de quand il se présente à une évaluation et (2) pouvoir reprendre autant de fois qu'il le désire une évaluation échouée en se soumettant, chaque fois, à une formule de test équivalent.

Bien sûr, les trois avantages présentés sont théoriques. Quoique les expérimentations partielles aient été assez nombreuses, il n'y a pas eu, à notre connaissance d'expérimentation globale de "l'évaluation par paliers" dans le réseau collégial québécois; c'est pourquoi, à la session d'automne 1983, nous avons procédé à une pré-expérimentation de la méthode avec deux groupes d'étudiants inscrits au 350-202. Ce cours, au Collège Edouard-Montpetit du moins, donne lieu à un nombre assez élevé d'abandons et d'échecs (de 30% à 40%, selon les sessions) car il requiert une grande quantité de travail de la part des étudiants. Il en résulte une moyenne artificiellement élevée puisque seuls les étudiants les plus motivés et/ou les plus capables complètent le cours.

PLAN DE LA RECHERCHE

B- Etat de la question (suite)

En tenant compte de ces faits, un plan de cours se basant sur l'évaluation par paliers a été élaboré par B. Demers (voir document joint). Ce plan a été expliqué aux étudiants puis appliqué durant la session. Les résultats de la méthode ont été jugés par la perception des étudiants (PERPE et commentaires écrits recueillis en respectant l'anonymat des étudiants) mais ne peuvent pas être jugés par la comparaison des distributions des groupes (absence de groupes contrôles). Afin d'éviter une interprétation biaisée, la compilation des données a été faite par le Service de développement pédagogique du Collège. Il ressort du rapport rédigé par ce Service (voir document joint), que les étudiants, après une période d'anxiété (voir de peur) face à la nouveauté de la méthode et son apparente intransigeance, ont généralement appréciée ce mode d'évaluation particulièrement dans son aspect motivant. Toutefois, il apparaît aussi que l'évaluation par paliers doit être davantage expérimentée avant que l'on puisse en garantir la valeur pédagogique. D'autre part, il est nécessaire de vérifier si la méthode peut s'appliquer indépendamment de la matière enseignée et du type d'étudiants suivant le cours ou si, au contraire, elle est à déconseiller pour certaines matières ou pour certaines clientèles étudiantes.

PLAN DE LA RECHERCHE

C- Objectifs

En se fondant sur les avantages théoriques de l'évaluation par paliers, le présent projet a pour objectifs:

- 1- de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers à celle d'évaluations traditionnelles en termes d'atteinte du ou des buts d'un cours.
- 2- de comparer l'état motivationnel d'étudiants suivant un même cours et étant soumis soit à l'évaluation par paliers soit à une évaluation traditionnelle.
- 3- de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers dans des matières scolaires scientifiques et dans des matières scolaires "non scientifiques".
- 4- de comparer l'état motivationnel résultant de l'évaluation par paliers chez des étudiants de jour (plein temps) et chez des étudiants adultes de soir.

D- Méthodologie

Le schème expérimental utilisé doit permettre (1) une distinction nette entre le travail de recherche et le travail d'enseignement afin d'éviter les biais expérimentaux, (2) la comparaison de groupes ayant un même professeur et une même matière mais étant soumis à des modes d'évaluation différents, (3) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers mais n'ayant ni le même professeur ni la même matière et (4) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers et suivant la même matière (avec le même professeur si possible) mais formés de clientèles étudiantes différentes. De plus, le schème doit prévoir une évaluation de la méthode d'évaluation par paliers à la fois quant à ses aspects motivationnels et quant à ses aspects sommatifs.

D-1 Schème expérimental

Il est prévu d'évaluer 12 groupes d'au moins 30 étudiants chacun. Les 6 premiers groupes, ou groupes expérimentaux, sont formés d'étudiants de jour et d'étudiants du soir suivant 3 matières scolaires différentes (mathématique, comptabilité, français), tous étant soumis à l'évaluation par paliers. Les 6 autres groupes, ou groupes contrôles, sont comparables aux premiers mais le professeur y utilise sa méthode habituelle d'évaluation.

Tableau 1: Répartition des 12 groupes de sujets

	Mathématique		Comptabilité		Français	
	jour	soir	jour	soir	jour	soir
Expérimentaux						
Contrôles						

PLAN DE LA RECHERCHE

D-1 Schème expérimental (suite)

Dans un premier temps, il est nécessaire de contacter 6 professeurs, tous volontaires; 3 enseignants de jour et 3 de soir. Les disciplines choisies (mathématique, comptabilité, français) sont chacune représentée par deux de ces professeurs. Il faut noter, ici, que le choix des disciplines a été fait en fonction de leur ouverture et de jour et de soir à une clientèle assez nombreuse. Toutefois, ce choix pourrait devoir être modifié selon les inscriptions et l'obtention ou non de professeurs volontaires. Le nouveau choix, s'il devait être fait, respecterait néanmoins la répartition d'origine (science, administration, art et lettre). D'autre part, les numéros des cours ne sont pas encore déterminés. Cette décision dépendra des professeurs volontaires et sera prise en fonction de leur charge de la session.

Une fois les professeurs trouvés, l'expérimentateur devra hiérarchiser les objectifs du cours selon les règles habituelles (Burns, 1975; Leclercq et al, 1973; le Xuan et Chassain, 1975) et soumettre cette hiérarchie au professeur. Puis en se basant sur les objectifs choisis il faudra construire les divers éléments d'évaluation (test objectifs, travaux avec grille de correction, observations comportementales) et en produire plusieurs versions équivalentes pour pouvoir autoriser les reprises. Ceci fait, les éléments seront soumis au professeur et l'expérimentateur suggérera un critère de maîtrise, c'est-à-dire un critère déterminant de la réussite ou de l'échec, pour chacun des éléments. Enfin, l'expérimentateur rédigera, pour les étudiants, le plan de cours ainsi qu'un court texte explicatif de l'évaluation par paliers.

Une fois le matériel pédagogique élaboré, il sera possible, lors de la session suivante, d'appliquer le schème expérimental. Les professeurs se chargeront, comme à l'ordinaire, de l'évaluation de leurs groupes mais en appliquant soit leur méthode habituelle soit la méthode par paliers. Pendant la même période, l'expérimentateur procédera aux comparaisons prévues au point C.

D-2 Les instruments de mesure

Les variables dépendantes utilisées devront être de 3 ordres: (a) subjectives (jugements étudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs).

- a) Les variables dépendantes subjectives seront recueillies à 3 reprises lors de la session (21^{ème} semaine, 81^{ème} semaine, 141^{ème} semaine) et seront constituées (1) des résultats du PERPE long, (2) des résultats à un questionnaire s'inspirant du PERPE et portant spécifiquement sur la méthode d'évaluation utilisée et (3) de la compilation des commentaires écrits librement et anonymement par les étudiants. Toutes ces variables seront recueillies et traitées directement par l'expérimentateur. Seules les questions du PERPE ayant trait aux caractéristiques personnelles du professeur et les commentaires portant sur le professeur lui-même seront supprimées du rapport final. Le professeur pourra, s'il le désire, en prendre connaissance à la fin de la session.
- b) Les variables dépendantes descriptives correspondent au type de distribution obtenu dans chaque groupe à la fin de la session. Il s'agira d'une part, de voir l'impact de la méthode d'évaluation utilisée sur le nombre d'échecs et d'abandons et donc sur la représentativité de la moyenne des groupes et, d'autre part, de vérifier si l'évaluation à paliers permet bien l'obtention d'une distribution multi-modale plutôt que celle d'une courbe unimodale.

PLAN DE LA RECHERCHE

D-2 Les instruments de mesure (suite)

- c) Enfin, les variables dépendantes sommatives consisteront en la passation de deux examens communs (mi-session et final) à chacun des deux groupes (expérimental et contrôle) ayant une même matière et étant formé d'une même clientèle. La comparaison des moyennes, mais surtout des écarts-types, permettra de juger des progrès de deux groupes d'étudiants en fonction du mode d'évaluation utilisé.

Il faut signaler, encore, qu'il serait éventuellement possible d'utiliser une variable dépendante ayant trait au curriculum des étudiants si ceux-ci y consentent. En connaissant les résultats antérieurs des étudiants dans la matière pour laquelle ils sont évalués, il serait possible de repérer les étudiants les plus faibles et les étudiants les plus forts et d'examiner l'impact de l'évaluation par paliers sur chacun d'eux. Cette variable ne serait prise qu'après la session terminée.

D-3 Hypothèses

Les résultats attendus sont (1) une absence de différences significatives quant aux variables subjectives selon le mode d'évaluation utilisé, (2) une diminution du nombre d'échecs et d'abandons et une plus grande représentativité de la moyenne chez les groupes avec évaluation par paliers, (3) une absence de différences significatives quant aux moyennes obtenues par les groupes aux examens communs, (4) une différence significative quant aux écarts-types obtenus par les groupes aux examens communs, l'écart-type étant plus petit chez les groupes avec évaluation par paliers et (5) une progression plus marquée, telle qu'évaluée par l'écart à la moyenne, des étudiants faibles avec évaluation par paliers que des étudiants faibles avec évaluation traditionnelle.

Ces résultats, en plus que de donner lieu à un rapport auprès de la DGEC, pourront aussi être communiqués aux divers Comités Pédagogiques Provinciaux et donner lieu à des présentations, particulièrement dans le cadre de stages de perfectionnement comme celui de l'Association des Professeurs de Psychologie du Réseau Collégial du Québec. Eventuellement, il faudrait envisager l'élaboration et la publication d'un guide pédagogique complet expliquant comment construire et conduire un cours avec évaluation par paliers.

APPENDICE 2

Plans de cours des groupes experimentaux

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département Psychologie

Nom du cours Psychologie du comportement sexuel

Numéro du cours (350-930-75)

Nom du professeur Sylvain Proulx

session

HIVER 1985

TITRE DU COURS Psychologie du comportement sexuel

Le cours de psychologie du comportement sexuel n'est ni un cours de sexologie ni un cours de sociologie. La caractéristique fondamentale de la psychologie étant d'étudier les phénomènes intra-individuels plutôt que de vastes mouvements sociaux, il ne s'agira pas que de décrire notre société en tant que véhicule de valeurs sexuelles, mais surtout de connaître et de comprendre les bases biologiques de l'excitation sexuelle pour en venir à se situer, émotionnellement, face à cette excitation et aux diverses modalités qui y mènent. Il sera important, aussi, d'acquérir la capacité de s'exprimer librement et aisément sur la sexualité ainsi que d'écouter les autres s'exprimer. En ce sens, les buts et les objectifs du 350-930 sont:

BUTS ET OBJECTIFS

BUT 1: Connaître les bases biologiques de la reproduction et de l'excitation sexuelle, soit les objectifs suivants:

- 1.1 Différencier organes sexuels et organes de reproduction.
- 1.2 Pouvoir énumérer les organes sexuels et de reproduction de l'homme et de la femme.
- 1.3 Pouvoir situer les organes sexuels et de reproduction de l'homme et de la femme.
- 1.4 Connaître les principales malformations pouvant affecter les organes vus en 1.2 et 1.3.
- 1.5 Etre capable de décrire la fonction de chacun des organes vus en 1.2 et 1.3.
- 1.6 Connaître les principales hormones responsables des activités sexuelles et reproductrices.
- 1.7 Décrire et expliquer les cycles sexuels dans leurs manifestations et leur causes.
- 1.8 Connaître les variations de la fécondité chez la femme en fonction de son cycle.
- 1.9 Pouvoir expliquer le fonctionnement des systèmes reproducteurs chez l'homme et la femme.
- 1.10 Pouvoir nommer les diverses méthodes de régulation des naissances en les reliant au(x) mécanisme(s) biologique(s) qui détermine(nt) leur(s) effet(s).
- 1.11 Connaître les sources d'obtention des produits ou méthodes vus en 1.10.

BUT 2: Connaître les grandes étapes de la vie sexuelle de l'homme et de la femme, soit les objectifs suivants:

- 2.1 Identifier l'importance des caractéristiques innées sur le développement des comportements sexuels.
- 2.2 Connaître la réponse sexuelle chez le nourrisson et le jeune enfant.
- 2.3 Identifier le rôle de l'apprentissage dans le développement des comportements sexuels.
- 2.4 Situer le poids relatif des facteurs vus en 2.1 et 2.3 dans les comportements sexuels de l'homme et de certaines autres espèces animales.
- 2.5 Connaître les manifestations physiques courantes de la puberté chez la fille.
- 2.6 Connaître les manifestations physiques courantes de la puberté chez le garçon.
- 2.7 Connaître les changements psychologiques qui peuvent résulter, chez la fille, des manifestations vues en 2.5.
- 2.8 Connaître les changements psychologiques qui peuvent résulter, chez le garçon, des manifestations vues en 2.6.
- 2.9 Pouvoir comparer les éléments vus en 2.5 à ceux vus en 2.6.
- 2.10 Pouvoir comparer les éléments vus en 2.7 à ceux vus en 2.8.
- 2.11 Connaître les principales difficultés d'adaptation à la vie sexuelle adulte.
- 2.12 Connaître les manifestations physiques et les conséquences (physiques et psychologiques) du vieillissement sur les comportements sexuels.

BUT 3: Se familiariser avec divers modes d'excitation sexuelle et sur les liens existant entre l'excitation sexuelle et l'image de soi, soit 7 objectifs parmi les objectifs suivants:

- 3.1 Identifier les éléments qui nous poussent à situer la sexualité en périphérie de notre personnalité plutôt qu'à l'y intégrer.
- 3.2 Connaître le rôle de l'auto-érotisme dans l'apprentissage de la sexualité et dans l'élaboration de l'image de soi.
- 3.3 Pouvoir se situer en fonctions des tendances sexuelles théoriques et connaître l'évolution de ces tendances dans la construction du soi.
- 3.4 Identifier les rôles de partenaires dans l'approche sexuelle et les questionner par rapport à soi.

- 3.5 Connaître les diverses embûches reliées au vécu sexuel chez l'homme et chez la femme.
- 3.6 Connaître les divers moyens existant pour surmonter les embûches vues en 3.5.
- 3.7 Situer les conflits pouvant exister entre la sexualité et la famille et identifier ses propres valeurs face à ces notions.
- 3.8 Situer les conflits pouvant exister entre la sexualité et la morale et identifier ses propres valeurs face à ces notions.
- 3.9 Les déviations sexuelles.
- 3.10 Les exploitations sexuelles.
- 3.11 Autres.
- 3.12

BUT 4: Être capable, en équipe, de présenter, en classe, un thème relié à la psychologie du comportement sexuel, soit les objectifs suivants:

- 4.1 Structurer un plan général de la présentation du thème choisi (parmi la liste d'objectifs du but 3) et de l'animation en classe.
- 4.2 Etablir une médiagraphie du thème choisi.
- 4.3 Résumer par écrit les principaux aspects théoriques présents en 4.2.
- 4.4 Adopter et présenter par écrit une position critique face aux éléments de 4.3 à l'aide des éléments vus dans les buts 1 et 2.
- 4.5 Rédiger et présenter un texte final à partir de 4.2, 4.3, 4.4 et des remarques du professeur.
- 4.6 Produire un plan détaillé de la présentation et de l'animation en tenant compte des remarques du professeur à la suite 4.1, 4.3 et 4.4.
- 4.7 Présenter à l'avance, en classe, une ou plusieurs lectures obligatoires en tenant compte des remarques du professeur à la suite de 4.2.
- 4.8 Présenter, en classe, les aspects théoriques du thème choisi en se basant sur 4.2, 4.3 et 4.4 et les remarques faites par le professeur.
- 4.9 Animer, en classe, une discussion portant sur le thème choisi (choix des éléments de discussion, pertinence des interventions des animateurs, capacité d'écoute des animateurs, habilité à susciter les interventions des participants).

C'est à partir de cette série d'objectifs que se structurent le contenu et la méthodologie du cours.

CONTENU ET METHODE PEDAGOGIQUE

Le cours est divisé en deux parties. Lors de la première partie (semaines 1 à 7 inclusivement), c'est le professeur qui présente les contenus et qui anime la classe. Cette partie, qui vise l'attente des buts 1 et 2, comprendra donc des présentations théoriques illustrées de documents audiovisuels et débouchant sur des discussions centrées sur des thèmes précis reliés aux objectifs 1.1 à 2.12. Les rencontres en classe seront complétées par des lectures obligatoires dans le livre de KATCHADOURIAN, H.A., LUNDE, D.T., TROTTER, R. (1982) La sexualité humaine. Montréal, HRW.:

Lors de la seconde partie (semaines 8 à 15), ce sont des équipes d'étudiants qui ont la responsabilité de présenter les contenus et d'animer la classe en utilisant, à leur tour, des exposés théoriques, des documents audiovisuels, des lectures obligatoires et des thèmes de discussion précis. Les équipes sont formées au début de la session; elles comportent chacune 3 ou 4 étudiants qui doivent choisir un thème commun parmi la liste d'objectifs du but 3, chaque thème ne pouvant être choisi qu'une fois. L'équipe rencontre le professeur à quatre reprises pour que celui-ci s'assure de l'atteinte des objectifs 4.1 à 4.7, puis présente son travail en classe (objectifs 4.8 et 4.9) après l'avoir remis par écrit (objectif 4.5). La participation aux cours permet à chacun d'atteindre les objectifs du but 3 en assistant aux présentations des équipes, en s'impliquant dans les discussions dirigées par les équipes et en effectuant les lectures obligatoires données par chaque équipe.

EVALUATION

L'évaluation utilisée sera de type "échec réussite à paliers" et consistera donc en une série d'épreuves correspondants à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagnement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 40 questions portant sur le but 1 (objectifs 1.1 à 1.11). Le critère de réussite est de 7/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 28 des 40 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (27 bonnes réponses ou moins) vous avez droit à une reprise. Les reprises ont toujours lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve et sont toujours soumises aux mêmes règles de réussite que l'épreuve d'origine. Bien sur, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste également en un examen objectif, lequel porte sur le but 2 (objectifs 2.1 à 2.12). Cet examen comporte 20 questions et a un critère de réussite de 8/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 16 des 20 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 55%. Il y a une reprise.

Les étudiants ayant réussi les deux premières épreuves deviennent admissibles au travail de session qui se décompose en 3 paliers successifs. Le premier de ces paliers porte sur les objectifs 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7. Chaque équipe d'étudiants doit rencontrer le professeur à quatre reprises et lui soumettre, chaque fois, des documents correspondants à l'objectif de la rencontre, la première rencontre portant sur les objectifs 4.1 et 4.2, la seconde sur l'objectif 4.3, la troisième sur l'objectif 4.4 et la quatrième sur les objectifs 4.6 et 4.7. L'absence de l'équipe à un rendez-vous, ou le fait de n'avoir pas de documents à présenter lors du rendez-vous, ou le fait de n'avoir pas pris en compte les remarques du professeur (objectifs 4.6 et 4.7) entraîne l'échec au palier. La note du palier est de 60%. Les équipes qui ont réussi le palier sont autorisées à poursuivre le travail de session alors que celles qui échouent le palier ne le sont pas; leurs membres restent bloqués à 55%. Notez bien que le professeur se réserve la possibilité d'attribuer des notes individuelles aux membres d'une équipe; s'il apparaît qu'un(e) étudiant(e) ne participe pas au travail de son équipe, il (elle) peut échouer au palier alors que le reste de l'équipe le réussit.

Le second palier du travail correspond à l'objectif 4.5. Cette fois, le critère de réussite est de 3/4 (4 critères soit 4.2, 4.3, 4.4 et la qualité du français) et la note du palier est de 65%. Notez bien que le travail (1) doit être dactylographié à double interligne ou il se verra refusé, (2) doit être remis à la date prévue, soit au cours précédant la présentation en classe, ou il ne sera pas corrigé et le palier sera donc échoué, (3) doit être écrit correctement, puisqu'il s'agit d'un des 4 critères de correction (4) ne doit être en aucun cas un plagiat ce qui entraîne automatiquement la note de 0 c'est-à-dire l'échec au palier.

Le troisième palier du travail porte sur les objectifs 4.5 et 4.6. Seuls les étudiant(e)s ayant réussi les paliers précédents y sont admissibles. Il n'y a pas de note du palier, l'évaluation étant traditionnelle et pouvant donner une note de 0 à 20 qui s'ajoute à la valeur du palier précédent (70%). C'est le groupe classe qui évalue l'atteinte des objectifs par l'équipe à l'aide de la grille d'évaluation suivante:

CRITERES

POINTS

* pertinence des interventions des animateurs	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
* écoute attentive des animateurs aux réactions des participants	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
* habilité à susciter les interventions des participants	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
* choix des thèmes de discussion	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
* qualité générale de la présentation	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5

A la suite de la présentation d'une équipe, chaque étudiant du groupe classe attribue, par écrit, des points à l'équipe en fonction de la grille. Les notes extrêmes (0 et 5) ne peuvent être attribuées qui si elles sont accompagnées d'une justification écrite. La moyenne est calculée; sa valeur est ajoutée au 65% du palier précédent pour un total possible de 85%.

Enfin, à la fin de la session, il y a une dernière épreuve qui consiste en un examen objectif en deux parties: une partie A, d'une valeur de 5% et portant uniquement sur le but 3, et une partie B, d'une valeur de 10% mais portant sur les buts 1, 2 et 3. Le critère de réussite est de 8/10 pour la partie A et de 10/10 pour la partie B. La partie A comporte 10 questions alors que la partie B en comporte 20 ce qui signifie qu'il faut 8 bonnes réponses ou plus pour réussir la partie A et avoir la note du palier (+5%) et qu'il faut 20 bonnes réponses pour réussir la partie B et avoir la note du palier (+10%). Tou(te)s les étudiant(e)s ayant réussi les deux premières épreuves ont le droit de se présenter à cet examen. Il n'y a pas de reprise.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par "échec réussite à paliers" permet généralement les reprises aux examens mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudiant(e) qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut se rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique, sauf, ici, en ce qui concerne la présentation en classe du travail de session et l'examen final. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

En définitive, l'évaluation se présente de la façon suivante:

PALIER 1 - examen objectif, 40 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.11, critère de 7/10, une reprise _____	30%
PALIER 2 - examen objectif, 20 questions, portant sur les objectifs 2.1 à 2.12, critère de 8/10, une reprise _____	55%
PALIER 3 - série de 4 rencontres avec le professeur, portant sur les objectifs 4.1 à 4.7, critère de présence, de remise de documents et de prise en compte des remarques du professeur, pas de reprise _____	60%
PALIER 4 - travail écrit, objectif 4.5, critère de 3/4, pas de reprise _____	65%
PALIER 5 - présentation en classe, objectifs 4.8 et 4.9, correction traditionnelle selon la grille, les points s'ajoutent à ceux du palier 4, valeur de 0 à 20 pour un total de points pouvant aller jusqu'à _____	85%

PALIER 6 - examen objectif en deux parties
partie A, 10 questions, portant sur le but 3, critère
de 8/10

pas de reprise, valeur de 5% pour un total possible de _____ 90%

partie B, 20 questions, portant sur les buts 1, 2 et 3,
critère de 10/10,

pas de reprise, valeur de 10% pour un total possible de _____ 100%

Signalons encore que, la participation étant primordiale, des pénalités
sont prévues en cas d'absence au cours. La première absence fait perdre
1 point sur le total des points de la session, la seconde 3 points sur le
total, la troisième 5 points et la quatrième entraîne l'échec au cours.

CALENDRIER

SEMAINE	CONTENU
1	Présentation du plan de cours et de la méthode d'évaluation; but 1
2	Organisation des équipes; but 1
3	But 1
4	Palier 1 (examen); but 2 Début des rencontres avec
5	Reprise palier 1; but 2 le professeur; palier 3
6	But 2
7	Palier 2 (examen)
8	Reprise palier 2; but 3
9, 10, 11,	
12, 13 et 14	But 3 et paliers 4 et 5 par équipe
15	Palier 6 (examen en deux parties).

Le cours d'éthique et politique vise, à travers un ensemble de connaissances, à équiper l'étudiant(e) d'éléments de jugement critique face à des situations politiques contemporaines. Autrement dit, c'est en assimilant le vocabulaire et les notions politiques de base qu'il deviendra possible de s'interroger sur notre société comparée à des sociétés utopiques.

Les buts essentiels du cours consisteront donc à (1) se familiariser avec les notions politiques fondamentales et à (2) aborder diverses sociétés utopiques pour pouvoir en venir à (3) appuyer des positions critiques face à la société contemporaine. Ces trois buts se subdivisent en une série d'objectifs précis correspondants aux divers acquis que l'étudiant(e) doit faire lors de la session.

BUTS ET OBJECTIFS

1. Acquisition du vocabulaire et des notions fondamentales, soit les objectifs suivants:
 - 1.1 Définir les termes «démocratie, oligarchie, république, tyrannie, anarchie, royauté» - «timocratie» (ou «timarchie»).
 - 1.2 Différencier et comparer les divers systèmes représentés par les termes vus en 1.1.
 - 1.3 Identifier, dans un court texte, les systèmes vus en 1.1 et 1.2.
 - 1.4 Définir les termes «esclavagisme, féodalisme, capitalisme, socialisme, communisme, totalitarisme».
 - 1.5 Différencier et comparer les divers systèmes représentés par les termes vus en 1.4.
 - 1.6 Identifier, dans un court texte, les systèmes vus en 1.4 et 1.5.
 - 1.7 En fonction de chacun des systèmes vus précédemment, définir les termes «pouvoir politique, raison d'état, autorité, bien public, droit individuel, droit collectif, morale naturelle, morale politique et morale chrétienne».
 - 1.8 Dans un court texte, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 1.9 Dans «Le prince» de Nicolas Machiavel, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 1.10 Dans «Le prince», identifier les classes sociales de la principauté, les rapports entre individus, l'esclavage, la notion de bonheur, l'idée de justice, l'idée d'ordre et le régime politique.

2. Aborder diverses sociétés utopiques, soit les objectifs suivants:
 - 2.1 Dans «La République» de Platon, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 2.2 Dans «La République», identifier les classes sociales de la cité juste, les rapports entre individus, l'esclavage, le rôle de la religion et la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre et les régimes politiques présentés (aristocratie, timarchie, oligarchie, démocratie, tyrannie et anarchie).
 - 2.3 Procéder à la comparaison des divers éléments de l'objectif 2.2.
 - 2.4 Comparer «Le prince» à «La République» en se basant sur les objectifs 1.10 et 2.2.
 - 2.5 Dans «L'Utopie» de Thomas More, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 2.6 Dans «L'Utopie», identifier la magistrature, les rapports entre citoyens, l'esclavage, le rôle de la religion, le rôle de la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre et le régime politique (démocratie-oligarchie).
 - 2.7 Comparer l'Utopie au portrait que More donne de la société de Henri VIII en se basant sur l'objectif 2.6.
 - 2.8 Comparer «Le Prince», «La République» et «l'Utopie» en se basant sur les objectifs 1.10, 2.2 et 2.6.
 - 2.9 Dans «Le meilleur des mondes» de Aldous Huxley, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 2.10 Dans «Le meilleur des mondes», identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, la religion, le rôle de la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la science et de la technologie ainsi que le régime politique (tyrannie).
 - 2.11 Procéder à la comparaison des divers éléments de l'objectif 2.10.
 - 2.12 Comparer «Le Prince», «La République», «l'Utopie» et «Le meilleur des mondes» en se basant sur les objectifs 1.10, 2.2, 2.6 et 2.10.

3. Appuyer des positions critiques sur la société contemporaine, soit les objectifs suivants:
 - 3.1 Dans la société québécoise actuelle, identifier les situations correspondant aux termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 3.2 Dans la société québécoise actuelle, identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, le bonheur, l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la police, le rôle de la religion, le rôle des croyances (astrologie, parapsychologie), le rôle de la télévision et le régime politique (démocratie parlementaire).
 - 3.3 Dans un travail écrit, identifier les situations qui, dans «1984» de George Orwell, correspondent aux termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 3.4 Dans un travail écrit, identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, la religion, le bonheur (l'oubli, le sexe), l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la police, le rôle de la télévision et le régime politique (tyrannie) présentés dans «1984».
 - 3.5 Dans un travail écrit, comparer «Le prince» à «1984» en se basant sur les objectifs 1.10 et 3.2.
 - 3.6 Dans un travail écrit, comparer «Le meilleur des mondes» à «1984» en se basant sur les objectifs 2.10 et 3.2.
 - 3.7 Rédiger un travail écrit dans un français correct, c'est-à-dire ne pas commettre plus d'une faute d'orthographe et/ou de français par page.
 - 3.8 Choisir une application scientifique dans notre société (par exemple les manipulations génétiques) et la situer, dans le travail écrit, à l'aide des termes vus de 1.1 à 1.7.
 - 3.9 Dans un travail écrit, illustrer notre société en y introduisant l'application scientifique choisie en 3.6.
 - 3.10 Identifier, par écrit, les institutions de l'illustration faite en 3.7 en procédant comme dans les objectifs 1.10, 2.2, 2.6, 2.10 et 3.2.
 - 3.11 Comparer, par écrit, l'illustration faite en 3.7 à «1984» en se basant sur les objectifs 3.8 et 2.10.
 - 3.12 Faire la preuve, par la réussite à un examen portant sur les objectifs 1.1 à 3.2, d'une compréhension d'ensemble des contenus du cours.

Nous nous retrouvons donc avec un total de 34 objectifs. Nous allons mieux comprendre comment ces objectifs seront atteints en examinant le contenu et la méthodologie du cours.

CONTENU ET MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

Le cours est, comme les buts et objectifs, divisé en trois parties.

Dans un premier temps, les périodes de cours compléteront la lecture obligatoire du «Prince» de Machiavel et viseront l'acquisition du vocabulaire de base (objectifs 1.1 à 1.10). Les exposés du professeur, les questions des étudiant(e)s et les discussions en classe devraient permettre à chacun de se familiariser assez avec les termes désignés par les objectifs pour que ceux-ci soient atteints. De plus, la lecture d'un recueil de texte est fortement conseillée, surtout pour faciliter l'atteinte des objectifs 1.9 et 1.10.

Dans un second temps, nous aborderons les sociétés utopiques en nous attardant particulièrement à «l'Utopie» de More. Ce livre sera de lecture obligatoire (objectifs 2.5, 2.6, 2.7) alors que les autres oeuvres qui seront abordées et discutées seront de lecture conseillée mais non obligatoire. Les objectifs 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11 et 2.12 seront donc essentiellement atteints à l'aide des exposés du professeur, des discussions en classe et du recueil de texte.

Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons une critique de la société contemporaine (violence, totalitarisme, morale scientifique...) qui fournira à chacun des éléments de connaissance et de réflexion facilitant l'élaboration du travail de session. Les discussions en groupe seront alors centrées sur la lecture obligatoire de «1984» de Orwell et sur l'atteinte du but 3. À ce sujet, il faut signaler que les étudiant(e)s ont le choix entre deux travaux de session débouchant sur des notations différentes et portant soit sur les objectifs 3.3 à 3.7, soit sur les objectifs 3.3 à 3.11. Il n'en demeure pas moins que, indépendamment du travail choisi, les discussions en classe sont un élément des plus importants dans l'atteinte des objectifs du but 3 et devraient permettre à chacun de clarifier sa démarche et, par là, de s'assurer de la qualité de son travail de session. De plus, c'est par ces discussions que l'on se prépare à l'évaluation correspondant au dernier objectif du but 3 (objectif 3.12).

EVALUATION

L'évaluation utilisée sera du type «échec réussite à paliers» et consistera donc en une série d'épreuves correspondant à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagnement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 10 questions portant sur les objectifs 1.1 à 1.9. Le critère de réussite est de 7/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 7 des 10 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (6 bonnes réponses ou moins) vous avez droit à une reprise. Les reprises ont toujours lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve et sont toujours soumises aux mêmes règles de réussite que l'épreuve d'origine. Bien sur, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste également en un examen objectif, lequel porte sur les objectifs 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10 et 2.11. Cet examen comporte 10 questions et a un critère de réussite de 7/10. Le palier a une note de 45%. Il y a une reprise.

La troisième épreuve consiste en un examen objectif et à développement portant sur les objectifs 2.4, 2.8 et 2.12. Il y aura 8 questions objectives et 2 questions à développement. Le critère est de 8/10. La note du palier est de 60% et il y a une reprise. Lorsque vous avez réussi ce palier vous avez réussi la session. Il ne reste qu'à améliorer votre note en améliorant vos connaissances et vos compétences.

La quatrième épreuve consiste en un travail de session. En fait, vous avez le choix entre un travail plus simple et plus court (objectifs 3.3 à 3.7) et un travail plus long et plus complexe (objectifs 3.3 à 3.11). Le travail 1 comprend cinq pages dactylographiées et porte sur le livre 1984 de Orwell. S'il est réussi vous obtenez 65% ou 70% pour la session. S'il n'est pas réussi vous restez au palier précédent. Il n'y a pas de reprise. Le critère de réussite est d'atteindre au moins 3 des 5 objectifs pour avoir 65% et au moins 4 des 5 objectifs pour avoir 70%. Le travail 2, quant à lui, comprend dix pages dactylographiées et, à partir du livre 1984, requiert de présenter et de critiquer une application scientifique actuelle (objectifs 3.3 à 3.11). Il peut déboucher sur une note de 70%, 75%, 80%, 85% ou 90% selon le nombre d'objectifs jugés atteints. Le critère de réussite est d'atteindre au moins 5 objectifs pour avoir 70%, 6 objectifs pour avoir 75%, 7 objectifs pour avoir 80%, 8 objectifs pour avoir 85% et 9 objectifs pour avoir 90%.

Enfin, la cinquième épreuve consiste en un examen objectif de 10 questions ayant lieu au dernier cours, portant sur le dernier objectif du but 3 (3.12), et ayant une valeur de 10%. Le critère est de 9/10; il n'y a pas de reprise. Tous les étudiants ayant atteint le troisième palier (donc ayant au moins 60% pour la session) sont admissibles à cette épreuve indépendamment de leur résultat au palier 4.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par échec-réussite à paliers permet les reprises mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudiant qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut se rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique, sauf, ici, en ce qui concerne l'examen final. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

Nous avons donc;

PALIER 1: examen objectif, 10 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.9, critère de 7/10,

une reprise 30%

PALIER 2: examen objectif, 10 questions, portant sur les objectifs 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10 et 2.11, critère de 7/10,

une reprise 45%

PALIER 3: examen semi-objectif, 8 questions objectives et 2 à développement, portant sur les objectifs 2.4, 2.8 et 2.12, critère de 8/10,

une reprise 60%

PALIER 4: travail 1;

5 pages dactylographiées, portant sur les objectifs 3.3 à 3.7,

critère de 3/5, pas de reprise 65%

critère de 4/5, pas de reprise 70%

OU

travail 2;

10 pages dactylographiées, portant sur les objectifs 3.3 à 3.11,

critère de 5/9, pas de reprise	70%
critère de 6/9, pas de reprise	75%
critère de 7/9, pas de reprise	80%
critère de 8/9, pas de reprise	85%
critère de 9/9, pas de reprise	90%

PALIER 5: examen objectif, 10 questions, portant sur l'objectif 3.12,

critère de 9/10, pas de reprise	10%
---------------------------------------	-----

Pour plus de détails, maintenant, il nous faut voir le calendrier de la session et la médiagraphie.

CALENDRIER DES RENCONTRES

1. Introduction formelle. Présentation du plan de cours. Exigences, etc..
2. Machiavel, Le Prince
3. Machiavel
4. Machiavel. Examen du palier 1
5. Platon, La République
6. More, L'Utopie
7. More
8. More. Examen du palier 2
9. Huxley, Le Meilleur des Mondes
10. Orwell, 1984
11. Orwell
12. Orwell. Examen du palier 3
13. La société québécoise
14. La société québécoise. Remise des travaux du palier 4
15. Conclusion. Examen du palier 5

MÉDIAGRAPHIE

1. Lectures obligatoires (*)

- MACHIAVEL, Nicolas, Le Prince, traduction, chronologie, introduction, bibliographie, notes et index par Yves Lévy, Paris, Flammarion, 1981, coll. «GF» no.317, 231 p.. Prix: environ 4,00\$.
- MORE, Thomas, L'Utopie, introduction et notes de Marcelle Bottigell-Tisserand, Paris, Éditions sociales, 1976, 207 p.. Prix: environ 6,00\$.
- ORWELL, George, 1984, traduction d'Amélie Audibert, Paris, Callimard, 1984, coll. «Folio» no. 822, 439 p.. Prix: 5,75\$.

2. Lectures suggérées

PLATON, La République, traduction, introduction et notes par Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, coll. «GF» no. 90, 510 p.

HUXLEY, Aldous, Le meilleur des mondes, traduction de Jules Castier, Paris, Plon, 1970, coll. «Le livre de poche» no. 346-347, 433 p.

Recueil de textes de Jacques G. Ruelland, #10167, comprenant: (*)

- «À propos de Thomas More. Aimeriez-vous vivre dans l'Utopie de Thomas More?». La petite revue de philosophie, vol. 1, no 1 (automne 1979), pp. 139-144.
- «Machiavel est-il machiavélique?», La petite revue de philosophie, vol. 4, no 1 (automne 1982), pp. 53-75.
- «Introduction à la sociobiologie», La petite revue de philosophie, vol. 5, no 1 (automne 1983), pp. 59-82.
- «Introduction à la lecture de George Orwell», La petite revue de philosophie, vol. 6, no 1 (automne 1984), pp. 61-90.

(*) En vente à la Coop du Collège.

REMARQUES IMPORTANTES

Un examen ou un travail écrit à la mine de plomb sera refusé. Pénalité de 2 points par jour de retard dans la remise du travail. Aucun retard ne sera toléré pour les examens, sauf sur présentation d'un billet du médecin. Les fautes d'orthographe et le manque de soin dans la présentation des documents seront pénalisés pour 10% de la note totale du travail ou de l'examen. L'utilisation d'un stylo à bille rouge, rose ou verte est considérée comme un manque de soin: utilisez du bleu ou du noir. Un travail plagié mérite la note 0, sans possibilité de reprise; une définition du plagiat sera donnée en classe, ainsi qu'une méthode correcte d'utilisation des passages tirés de livres. Les examens et le travail de session seront évalués sur l'orthographe, le soin, la clarté et la justesse des réponses, la logique de leur développement, l'utilisation adéquate des citations, l'originalité des conclusions, la pertinence des arguments.

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département _____ TECHNIQUES ADMINISTRATIVES _____

Nom du cours _____ COMPTABILITÉ I _____

Numéro du cours _____ 410-110-74 _____

Nom du professeur _____ PIERRE CÔTÉ _____

session

HIVER 85

TITRE DU COURS _____ COMPTABILITÉ I _____

Le cours 410-110-74 a pour objectif final d'amener l'étudiant(e) à pouvoir dresser le cycle comptable complet d'une entreprise, qu'elle soit commerciale ou de service. Il faudra donc en venir à présenter, sous une forme claire et précise respectant les principes comptables généralement reconnus, les résultats d'opération et la position financière d'une entreprise. Bien sûr, un tel but suppose l'atteinte de buts plus simples qui, graduellement, permettront à l'étudiant(e) d'atteindre le but final. Ces buts sont 1) d'acquérir le vocabulaire et les notions comptables fondamentales, 2) d'enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise de service, 3) d'enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise commerciale, 4) de procéder à la fermeture des comptes d'une entreprise commerciale ou de service pour enfin 5) dresser les états financiers d'une entreprise et en faire un cycle comptable complet. Nous allons maintenant examiner chacun de ces buts et voir comment ils se subdivisent en objectifs précis, lesquels correspondent aux acquis que l'étudiant(e) doit faire cette session.

BUTS ET OBJECTIFS

1. Acquérir le vocabulaire et les notions comptables fondamentales, soit les objectifs suivants:
 - 1.1 connaître les fonctions de la comptabilité dans l'entreprise;
 - 1.2 identifier et différencier les termes de C.A., C.G.A. et de R.I.A. ainsi que les termes désignant les autres intervenants;
 - 1.3 relier les termes vus en 1.2 aux fonctions vues en 1.1;
 - 1.4 différencier la comptabilité de la tenue de livres en se basant sur 1.3;
 - 1.5 connaître le contenu des états financiers;
 - 1.6 reconnaître et différencier les éléments des états financiers (Bilan: actif, passif, avoir. État des résultats: produits, charges);
 - 1.7 pouvoir expliquer les éléments des états financiers;
 - 1.8 identifier et différencier les conventions reconnues (personnalité de l'entreprise, permanence de l'entreprise, comptabilisation des opérations en monnaie, périodicité);
 - 1.9 pouvoir expliquer les conventions reconnues;
 - 1.10 identifier et différencier les principes reconnus (coût, objectivité, réalisation du revenu);
 - 1.11 pouvoir expliquer les principes reconnus;
 - 1.12 situer les éléments vus en 1.3, 1.4, 1.7, 1.9, 1.11 les uns par rapport aux autres.

2. Enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise de service, soit les objectifs suivants:
 - 2.1 pouvoir expliquer les notions de débit et de crédit;
 - 2.2 dans des exercices, appliquer les règles du débit et du crédit;
 - 2.3 pouvoir expliquer l'équation fondamentale de la comptabilité exprimant la relation entre l'actif et les fournisseurs d'actifs;
 - 2.4 pouvoir expliquer les avantages et les inconvénients du Journal Général;
 - 2.5 dans des exercices, mettre en pratique l'écriture du Journal Général;
 - 2.6 identifier et différencier les éléments du Grand Livre Général (comptes, système de numérotation, solde);
 - 2.7 dans des exercices, appliquer les techniques de renvois;
 - 2.8 pouvoir expliquer les utilités et les limites de la Balance de Vérification;
 - 2.9 dans des exercices, procéder à la Balance de Vérification;
 - 2.10 dans des exercices, procéder à l'enregistrement des mouvements financiers d'une entreprise de service en utilisant le J.G., le G.L.G. et la B.V.

3. Enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise commerciale, soit les objectifs suivants:
 - 3.1 identifier et différencier les éléments de l'état des résultats des entreprises commerciales (forme simplifiée);
 - 3.2 identifier et différencier les Ventes brutes des Ventes nettes;
 - 3.3 connaître les normes de présentations des Ventes dans l'état des résultats;
 - 3.4 identifier et différencier les éléments participant au coût des marchandises vendues (inventaire périodique, stock de marchandises, coût des marchandises achetées);
 - 3.5 connaître les normes de présentation du coût des marchandises vendues dans l'état des résultats;
 - 3.6 identifier et différencier les 4 Journaux Auxiliaires (Ventes, Achats, Caisse-Recettes, Caisse-Déboursés);
 - 3.7 situer les Journaux Auxiliaires par rapport au J.G.;
 - 3.8 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal des Ventes;
 - 3.9 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal des Achats;
 - 3.10 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal Caisse-Recettes;
 - 3.11 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal Caisse-Déboursés;
 - 3.12 identifier et différencier les 2 Grands Livres Auxiliaires (Grand Livre Auxiliaire des Comptes-Clients et Grand Livre Auxiliaire des Comptes-Fournisseurs);

- 3.13 situer les Grands Livres Auxiliaires par rapport au G.L.G.;
 - 3.14 dans des exercices, procéder aux reports dans le G.L.G.;
 - 3.15 dans des exercices, procéder aux reports dans les 2 Grands Livres Auxiliaires;
 - 3.16 dans des exercices; procéder à l'enregistrement des mouvements financiers d'une entreprise commerciale en utilisant le J.G., les Journaux Auxiliaires, le G.L.G., les Grands Livres Auxiliaires et la B.V.
4. Procéder à la fermeture des comptes d'une entreprise (commerciale ou de service), soit les objectifs suivants:
- 4.1 pouvoir définir et expliquer le chiffrier;
 - 4.2 pouvoir expliquer les avantages du chiffrier;
 - 4.3 identifier et différencier les étapes du chiffrier;
 - 4.4 dans des exercices, procéder à l'écriture du chiffrier;
 - 4.5 pouvoir définir et expliquer les régularisations;
 - 4.6 pouvoir définir et expliquer le principe de synchronisation des produits et des charges (principe de rapprochement);
 - 4.7 identifier et différencier les 5 sortes de régularisations (frais payés d'avance, amortissement, charges courues, revenus non gagnés et revenus courus à recevoir);
 - 4.8 dans des exercices, procéder à l'écriture des régularisations au chiffrier et au J.G.;
 - 4.9 pouvoir définir et expliquer les écritures de fermeture;
 - 4.10 identifier et différencier les étapes des écritures de fermeture;
 - 4.11 dans des exercices, procéder aux écritures de fermeture d'une entreprise commerciale ou de service;
 - 4.12 pouvoir définir et expliquer la Balance de Vérification après fermeture;
 - 4.13 dans des exercices, procéder à la Balance de Vérification après fermeture.
5. Dresser les états financiers d'une entreprise commerciale ou de service et en faire un cycle comptable complet, soit les objectifs suivants:
- 5.1 identifier et différencier les sources permettant l'écriture des états financiers;
 - 5.2 pouvoir expliquer et différencier les états financiers des deux types d'entreprise;
 - 5.3 dans des exercices, procéder à la présentation des états financiers d'entreprises commerciales ou de service;
 - 5.4 situer l'état des résultats par rapport au Bilan;
 - 5.5 dans des exercices, procéder à la présentation du Bilan d'entreprise commerciales ou de service;

- 5.6 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir décrire et expliquer toutes les étapes et tous les éléments du cycle comptable d'une entreprise commerciale ou de service;
- 5.7 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir procéder au cycle comptable complet d'une entreprise de service;
- 5.8 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir procéder au cycle comptable complet d'une entreprise commerciale.

Nous nous retrouvons donc avec une liste de 59 objectifs précis hiérarchisés du plus facile au plus difficile. Il nous faut voir comment ces objectifs pourront être atteints et comment leur atteinte sera évaluée.

CONTENU ET MÉTHODOLOGIE PÉDAGOGIQUE

Le contenu du cours se trouve en fait à être déjà décrit de façon détaillée par la liste des objectifs. De même qu'il y a cinq grands buts, le cours comprendra cinq grandes étapes, lesquelles seront couvertes grâce à diverses méthodes pédagogiques.

Ainsi, dans une première étape, nous aborderons les généralités de la comptabilité à l'aide de cours magistraux et de lectures obligatoires (voir médiagraphie). Les questions des étudiant(e)s, à la suite des exposés du professeur, permettront de clarifier les aspects théoriques présentés.

À la suite de cette première étape, assez courte, nous commencerons une seconde étape essentiellement axée sur la mise en pratique des éléments théoriques déjà vus. Aux exposés du professeur s'ajouteront donc de nombreux exercices, tant en classe qu'en dehors, afin de favoriser le développement des habilités requises chez les étudiants(e)s. Ces exercices, pour lesquels les lectures obligatoires seront un soutien, porteront sur l'entreprise de service.

Lors de la troisième étape, c'est sur la comptabilité de l'entreprise commerciale que nous nous pencherons. Il nous faudra, avant de procéder à de nouveaux exercices, examiner des notions théoriques complémentaires. Les cours seront tantôt magistraux et tantôt de type séminaire.

Il en ira de même lors des étapes quatre et cinq qui portent respectivement sur les écritures de fermeture et les états financiers de l'entreprise commerciale ou de service. Il apparaît clairement, donc, que c'est par la mise en pratique que les objectifs du cours pourront être atteints et que l'on doit surtout pas négliger une participation active et régulière aux séminaires si l'on désire être en mesure de réussir aux diverses épreuves composant l'évaluation.

ÉVALUATION

L'évaluation utilisée sera du type "échec réussite à paliers" et consistera donc en une série d'épreuves correspondant à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagnement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 20 questions portant sur les objectifs 1.1 à 1.12. Le critère de réussite est de 8/10, ce qui signifie qu'il faut réussir 16 des 20 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (15 bonnes réponses ou moins), vous avez droit à une reprise. Les reprises ont lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve. Bien sûr, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste en un examen simi-objectif comportant des questions théoriques et des exercices (8 questions théoriques et 2 exercices) en fonction des objectifs 2.1 à 2.10. Le critère est de 8/10, ce qui signifie qu'il faut au moins 8 bonnes réponses pour réussir le palier. La note du palier est de 45%. Il y a 2 reprises. En cas d'échec à la première reprise (7 bonnes réponses ou moins, les reprises étant toujours soumises aux mêmes règles de réussite que l'épreuve d'origine), vous aurez une autre reprise le mercredi suivant; cependant, si vous êtes obligés de faire une seconde reprise, cela indique des difficultés sérieuses par rapport à la matière et vous devriez peut-être vous interroger sur votre motivation ou votre attention en classe.

La troisième épreuve est encore un examen semi-objectif comportant des questions théoriques (au nombre de 7) et des exercices (au nombre de 3) en fonction des objectifs 3.1 à 3.16. Le critère de réussite est de 8/10. Il faut donc 8 bonnes réponses ou plus pour atteindre le palier dont la note est de 60%. Il n'y a qu'une seule reprise. Lorsque vous avez réussi ce palier, vous avez réussi la session. Il ne reste qu'à améliorer votre note en améliorant vos connaissances et vos compétences.

La quatrième épreuve porte sur le but 4 (objectifs 4.1 à 4.13) et comprend 7 questions théoriques et 3 exercices, les questions théoriques étant objectives. Le critère est de 8/10 et la note du palier est de 75%. Il y a une reprise.

La cinquième et dernière épreuve a lieu lors du dernier cours de la session et ne donne pas lieu à une reprise. Elle porte sur les objectifs 5.1 à 5.8 et comprend 4 parties distinctes. La première partie vise l'évaluation des objectifs 5.1 à 5.5 et est constituée de 6 questions théoriques objectives et de 4 exercices. Cette partie de l'examen est un palier en soi; la réussite donne 85% pour la session alors que l'échec bloque l'étudiant(e) au palier précédent (75%). Le critère de réussite est de 8/10. La seconde partie porte sur l'objectif 5.6 et comprend 10 questions théoriques objectives. Le critère est de 8/10 et la réussite donne une note de session de 90% (l'échec bloque l'étudiant(e) au palier précédent). Par la suite, vous devez choisir de compléter la troisième ou la quatrième partie. La troisième partie porte sur l'objectif 5.7 et ne contient qu'un seul exercice qui doit être totalement réussi (critère de 10/10) pour que le palier soit atteint. La note du palier est de 95%. La quatrième partie de l'épreuve porte sur l'objectif 5.8, comprend un seul exercice, a un critère de 10/10 et correspond à une note de palier de 100%.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par échec réussite à paliers permet des reprises mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudiant(e) qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours ... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

Nous avons donc:

PALIER 1 30%

examen objectif, 20 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.12, critère de 8/10, une reprise.

PALIER 2 45%

examen semi-objectif, 10 questions dont 2 exercices, portant sur les objectifs 2.1 à 2.10, critère de 8/10, deux reprises.

PALIER 3 60%

examen semi-objectif, 10 questions dont 3 exercices, portant sur les objectifs 3.1 à 3.16, critère de 8/10, une reprise.

PALIER 4 75%

examen semi-objectif, 10 questions dont 3 exercices, portant sur les objectifs 4.1 à 4.13, critère de 8/10, une reprise.

EXAMEN FINAL EN QUATRE PARTIES

PALIER 5 85%

examen semi-objectif, 10 questions dont 4 exercices, portant sur les objectifs 5.1 à 5.5, critère de 8/10, pas de reprise.

PALIER 6 90%

examen objectif, 10 questions théoriques, portant sur l'objectif 5.6, critère de 8/10, pas de reprise.

PALIER 7 95%

examen à développement, 1 seul exercice, critère de 10/10, objectif 5.7, pas de reprise.

OU

PALIER 8 100%

examen à développement, 1 seul exercice, critère de 10/10, objectif 5.8, pas de reprise.

Voilà pour l'évaluation. Il ne nous reste qu'à voir le calendrier et la médiagraphie.

OBLIGATOIRE

PYLE, WHITE, LARSON, ZIN, COLLETTE, Initiation à la Comptabilité Financière et Administrative, deuxième édition canadienne française, Irwin, 1980

RÉFÉRENCES

LAFLAMME, Michel, Comptabilité I, Les Productions M.L. Enr., 1978, cahier d'exercices micro-gradués avec réponses.

PICARD, ST-VINCENT, Pratique de la Comptabilité, Tomes 1 et 2, Éditions Lidec - solutionnaire disponible.

DESMARAIS et VANIER, À la découverte de la Comptabilité, Les Éditions B.V.D., 1977.

DUGRÉ et VÉZINA, Comptabilité: un instrument nécessaire à la prise de décision, (traduction F. Sylvain), Mc Graw-Hill, 1977.

KALYSA, Éléments de Comptabilité, Mc Graw-Hill, 1971.

CÔTÉ, Y.A., Leçons de Comptabilité, Volume I et II, Ministère de l'Éducation, Service des cours par correspondance.

FINNEY & MILLER, Principles of Accounting - Introductory, Canadian Edition, Prentice Hall.

LÉONARD, William G., BEARD, Frank N., Canadian Accounting Practice, Mc Graw-Hill.

SYLVAIN, Fernand, Dictionnaire de la Comptabilité, ICCA, 1977.

LAFLAMME, Renaud, La technique comptable par objectifs, Mc Graw-Hill, 1978, cahier d'exercices.

ROBERT, N. Anthony, Principes de comptabilité, Éditions du Renouveau pédagogique, 1978.

GRILLE HORAIRE

SEMAINE 1	Explication du plan de cours.
SEMAINE 2	But 1.
SEMAINE 3	EXAMEN 1 (8/10). But 2.
SEMAINE 4	Reprise EXAMEN 1. But 2.
SEMAINE 5	But 2.
SEMAINE 6	EXAMEN 2 (8/10). But 3.
SEMAINE 7	Première reprise EXAMEN 2. But 3.
SEMAINE 8	Deuxième reprise EXAMEN 2. But 3.
SEMAINE 9	EXAMEN 3 (8/10). But 4.
SEMAINE 10	Reprise EXAMEN 3. But 4.
SEMAINE 11	But 4.
SEMAINE 12	EXAMEN 4 (8/10). But 5.
SEMAINE 13	Reprise EXAMEN 4. But 5.
SEMAINE 14	But 5.
SEMAINE 15	EXAMEN FINAL (4 paliers).

APPENDICE 3

Plans de cours des groupes contrôlés

PSYCHOLOGIE DU COMPORTEMENT SEXUEL

350 - 930

SESSION HIVER 85

Professeur: Sylvain Proulx

BUT GENERAL : En très grande partie, ce cours doit être votre cours, c'est à dire qu'il doit vous permettre d'échanger, de mieux comprendre votre perception et celle de l'autre dans le domaine de la sexualité.

1 OBJECTIFS DU COURS :

L'objectif principal du cours en est donc un de développement personnel. Cependant, certaines notions objectives devront être acquises, car de première importance pour une bonne compréhension. Par ex: il n'y a pas si longtemps, - et certaines tribus de Mélanésie ou de Nouvelle-Guinée l'ignorent encore, - on ne faisait pas de relation entre coït et procréation. Au moins, vous avez déjà - je l'espère -, une connaissance de base. Mais cette connaissance peut être insuffisante ou erronée. (les amis ou les chums ne véhiculent pas toujours des informations vraies).

- 1.1 Anatomie et physiologie sommaires des appareils reproducteurs mâles et femelles.
- 1.2 Les changements physiologiques et psychologiques à la puberté.
- 1.3 Les moyens de contraception, leur efficacité et les effets secondaires s'il y a lieu. Où et comment se les procurer.
- 1.4 La sexualité: ensemble de comportements explicables uniquement par la biologie et l'endocrinologie (c'est à dire le rôle des hormones) ou importance du facteur psychologique dans leur expression.
- 1.5 Amour et sexualité
- 1.6 Stéréotypes et valeurs véhiculées par la famille, par les groupes d'appartenance et par la société.
- 1.7 Ouvert à vos problèmes plus spécifiques (cf. les méthodes d'enseignement).

2 LES METHODES D'ENSEIGNEMENT .

Tel qu'énoncé dans les objectifs, ce cours a pour but ultime de répondre aux questions que vous vous posez. Il est donc de première importance que vous les exprimiez, directement ou non.

Films, vidéos, discussions de groupe, exposés, la boîte à questions et opinions, sont autant de façons pour arriver à vous exprimer ou pour vous fournir des sujets de discussion.

- 2.1 La boîte à questions: A chacun des cours, vous pouvez déposer vos questions ou vos suggestions dans une boîte réservée à cet effet.
- 2.2 Quelques films ou vidéos vous seront montrés, soit pendant le cours, soit pendant les exposés.
- 2.3 Au moins au début, vous aurez à me supporter lorsque je passerai des notions hormono-anatomo-neuro-psycho-physiologiques (etc., etc.,). Mais l'aide de maquettes (eh oui!) et de vidéos rendront ces périodes moins difficiles.
- 2.4 Les discussions de groupe sont la base même du cours.
POUR CETTE RAISON, LA PRESENCE AUX COURS EST OBLIGATOIRE.
- 2.5 Enfin, vous aurez tous la chance (gentil n'est-ce pas) de faire un exposé en groupe concernant un des sujets proposés au premier cours.

3 MODE D'ÉVALUATION .

3.1 Trois examens objectifs

4 ^{ème} semaine de cours	20 points
7 ^{ème} semaine de cours	20 points
15 ^{ème} semaine de cours	25 points

3.2 Un exposé (35 points)

Vous êtes obligés de faire un exposé par groupe de quatre ou cinq étudiants à partir de la huitième semaine jusqu'à la quatorzième inclusivement. Vous devez lire attentivement le document intitulé: "comment préparer et faire un exposé".

Chaque groupe devra me rencontrer au moins 4 fois avant l'exposé. Ces 4 rencontres comptent chacune pour 1.25 points.

Total 5 points

Un travail écrit, dactylographié, double interligne de 10 à 15 pages concernant le contenu de l'exposé et les questions accompagnées de leurs réponses doit m'être remis le jour de la présentation.

Il est à noter que l'évaluation de l'exposé oral se fera en classe par les étudiants suivant une grille de critères fournie au préalable.

La note est commune à tous les membres du groupe.

Travail	15 points
Exposé oral	15 points

Pour respecter une décision départementale, 2 points sont alloués à l'orthographe.

Le professeur se réserve le droit de changer la note d'un membre d'un groupe ou d'un groupe complet en expliquant sa décision.

REMARQUE: L'EXPOSE ORAL ETANT OBLIGATOIRE, TOUTE ABSENCE ENTRAINE AUTOMATIQUEMENT LA NOTE 0.

3.3 Il est IMPERATIF d'assister aux cours. Les pénalités sont les suivantes:

1 cours manqué:	- 1 point
2 cours manqués:	- 3 points
3 cours manqués:	- 5 points
4 cours manqués:	ECHEC

IL N'Y A NI REPRISE NI RECUPERATION D'EXAMEN.

Tout cas particulier doit être soumis au coordonnateur de département avec les pièces justificatives.

4 MEDIAGRAPHIE.

Un manuel obligatoire:

KATCHADOURIAN H.A., Lunde D.T. et Trotter R. "La sexualité humaine"
Montréal, HRW, 1982, 440 pages.

D'autres livres vous seront donnés en référence lors des cours ou des exposés. D'ailleurs, votre manuel est très riche en références.

5. APERCU D'ECHANCIER:

Cours

- 1: Plan de cours, deux questionnaires, un vidéo, discussion sur le harcèlement sexuel.
- 2: Film "le miracle de la vie" et introduction à la physiologie des organes sexuels. Choix des partenaires pour l'exposé, du sujet et de la date de la présentation.
- 3: Suite de la physiologie et anatomie des organes sexuels (diapositives et maquette)
- 4: Examen. Début des cours sur le développement du comportement sexuel.
- 5,6: Suite de la matière du cours numéro 4.
- 7: Examen et discussions sur un sujet qu'on aura d'abord choisi en classe.

8 à 14: Exposés

15: Dernier examen portant sur la matière de toute la session et bilan du cours.

Cet échéancier n'est qu'indicatif et, s'il y a lieu de le changer, nous le ferons.

Bonne Session

Sylvain Proulx
Local D2424

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département _____ PHILOSOPHIE _____
Nom du cours _____ ÉTHIQUE ET POLITIQUE _____
Numéro du cours _____ 340-401-77 _____
Nom du professeur _____ Jacques G. Ruelland _____
bureau E-140
téléphone 679-2630 poste 603

session

HIVER 1985

TITRE DU COURS _____ éthique et politique _____

Ce cours a des objectifs pédagogiques et des objectifs académiques. Au terme de ce cours, l'étudiant devra avoir assimilé les notions de base de la philosophie politique contemporaine et être en mesure de s'en servir pour projeter sur la société dans laquelle il vit un jugement critique articulé à partir de l'analyse d'une société utopique.

L'acquisition des connaissances académiques se fera en trois temps:

1) Acquisition des notions de base: Les différentes sortes de régimes politiques; les concepts de la philosophie politique. Lecture et analyse critique du Prince de Nicolas Machiavel.

2) Critique d'une société utopique: Les conditions de possibilité de l'utopie, les institutions utopiques. Lecture et analyse critique de L'utopie de Thomas More.

3) Critique de la société contemporaine: la violence, le totalitarisme. Lecture et analyse critique de 1984 de George Orwell.

L'atteinte des objectifs pédagogiques se fera par la discussion et la rédaction d'un travail de session individuel ou d'équipe. Au terme de la session, l'étudiant devra faire la preuve, par son travail de session, qu'il est désormais capable d'identifier les principales valeurs et pratiques politiques, sociales et morales de la société dans laquelle il vit, de les critiquer, dans un texte bien articulé, en fonction de celles qui ont prévalu ou qui prévalent encore dans des sociétés différentes de la sienne, et d'en discuter aussi bien oralement que par écrit, en articulant sa réflexion autour de notions et de théories politiques de base. Il sera ainsi en mesure, à partir de la conjoncture sociopolitique contemporaine, de conclure à la pertinence ou à la caducité des valeurs d'aujourd'hui, en regard des problèmes que vit présentement l'humanité en général et la société québécoise en particulier.

2. CONTENU DU COURS

Le cours est divisé en trois parties:

- 1) Étude des notions de base de la philosophie politique;
- 2) Étude de sociétés idéales;
- 3) Étude comparative de notre société et de sociétés idéales.

Dans la première partie, nous parlerons des différentes théories politiques et des modes de production: démocratie, oligarchie, tyrannie, anarchie, timarchie, royauté, république, etc.; esclavagisme, féodalisme, capitalisme, socialisme, communisme, etc. Nous aborderons aussi des notions telles que: pouvoir politique, raison d'État, morale politique, autorité, bien public, droit individuel, droit collectif, morale naturelle, morale chrétienne, etc. La plupart de ces notions seront vues à travers l'étude du Prince de Machiavel.

Dans la seconde partie, nous aborderons l'analyse de sociétés idéales: La République de Platon, L'utopie de Thomas More et Le Meilleur des mondes d'Aldous Huxley. L'Utopie de More retiendra plus particulièrement notre attention. Nous en analyserons les institutions et nous critiquerons les valeurs qui les soutiennent.

Dans la troisième partie du cours, nous tenterons d'articuler la critique de la société contemporaine à partir de 1984 de George Orwell. Nous envisagerons notre société à partir des critiques d'Orwell et des solutions proposées dans les diverses utopies précédemment analysées; les aspects éthiques de la pratique scientifique seront également abordés au cours de cette réflexion.

3. CALENDRIER DES RENCONTRES

1. Introduction formelle. Présentation du plan de cours, exigences, etc.
- 2-4 Machiavel. Analyse du Prince (*)
- 5 1er examen, sur Le Prince: 5 questions, 30% de la note finale.
- 6 Platon. Analyse de La République.
- 7-8 More. Analyse de L'Utopie.
- 9 Huxley. Analyse du Meilleur des mondes.
- 10 2ième examen, sur toute la matière étudiée en classe: 5 questions, 30% de la note finale.
- 11-13 Orwell. Analyse de 1984.
- 14 Réflexion sur la société contemporaine.
- 15 Conclusions. Remise du travail de session par les étudiants: 12 pages dactylographiées, 35% de la note finale. Examen objectif facultatif: 5 questions objectives, 5% de la note finale.

(*) Chaque analyse d'ouvrage est précédée d'une courte biographie de l'auteur, d'une présentation historique de son oeuvre, et porte sur les idées, les concepts et les thèmes qui y sont développés. En outre, à partir de la 6e rencontre, des liens sont établis entre chacune des oeuvres étudiées.

N.B. La lecture du Prince par l'étudiant devra être achevée pour la 5e rencontre, celle de L'Utopie pour la 10e rencontre, et celle de 1984 pour la 14e rencontre. Un étudiant qui ne fera pas régulièrement ses lectures sera dans l'impossibilité de réussir le cours.

4. MÉTHODOLOGIE

Le cours se déroulera sous la forme d'exposés magistraux (1:30 heure) suivis d'une pause (20 minutes) et d'une discussion entre étudiants, sous la direction du professeur.

5. ÉVALUATION

- . 1 examen sur Le Prince: 5 questions, 1 page max. de réponse par question; 6 points par réponse; 30% de la note finale; à la 5e rencontre.
- . 1 examen sur toute la matière étudiée en classe avant la 10e rencontre: 5 questions; 1 page max. de réponse par question; 6 points par réponse; 30% de la note finale; à la 10e rencontre.
- . 1 travail de session portant sur l'examen d'un problème contemporain donnant l'occasion d'établir des liens entre les diverses oeuvres étudiées en classe; 12 pages dactylographiées; peut être fait en équipes de 2 étudiants; 35% de la note finale; remis à la 15e rencontre.
- . 1 examen objectif facultatif: 5 questions objectives; 5% de la note finale; à la 15e rencontre.

Exemples de sujets pour le travail de session:

Le droit au travail est-il un droit individuel ou un droit collectif? La situation des travailleurs s'est-elle améliorée depuis l'Antiquité? La société actuelle vise-t-elle un idéal? La situation de la femme est-elle meilleure dans notre société que dans les sociétés utopiques? La pratique médicale doit-elle suivre le droit individuel ou le droit collectif en matière de contraception, d'avortement, de fécondation in vitro, etc.? La sociobiologie est-elle une porte ouverte au totalitarisme scientifique? Le pouvoir politique a-t-il pour fonction d'assurer le bonheur de chaque individu ou de la collectivité? Quels sont les moyens qu'il peut prendre pour y parvenir?

Remarques importantes:

Un examen ou un travail écrit à la mine de plomb sera refusé et devra être recopié, avec pénalité pour le retard encouru. 2 points seront retranchés par jour de retard dans la remise du travail. Aucune absence ne sera tolérée aux examens, sauf la maladie et sur présentation d'un billet du médecin; l'absence à l'examen entraîne automatiquement la note 0 pour cet examen. Les fautes d'orthographe et le manque de soin dans la présentation des documents seront pénalisés pour 10% de la note allouée à l'examen ou au travail. L'utilisation de l'encre rouge, rose ou verte est considérée comme un manque de soin: utilisez du bleu ou du noir. Un travail plagié mérite la note 0, sans aucune possibilité de reprise; utiliser correctement les passages tirés de livres ou d'articles. Les examens et le travail de session seront évalués sur l'orthographe, le soin, la clarté et la justesse des affirmations, la logique de leur développement, l'utilisation adéquate des citations, l'originalité des conclusions, la pertinence des arguments.

6. BIBLIOGRAPHIE

1. Lectures obligatoires (*)

- MACHIAVEL, Nicolas, Le Prince, traduction, chronologie, introduction, bibliographie, notes et index par Yves Lévy, Paris, Flammarion, 1981, coll. «GF» no.317, 231 p.. Prix: environ 4,00\$.
- MORE, Thomas, L'Utopie, introduction et notes de Marcelle Bottigell-Tisserand, Paris, Éditions sociales, 1976, 207 p.. Prix: environ 6,00\$.
- ORWELL, George, 1984, traduction d'Amélie Audibert, Paris, Gallimard, 1984, coll. «Folio» no. 822, 439 p.. Prix: 5,75\$.

2. Lectures suggérées

PLATON, La République, traduction, introduction et notes par Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, coll. «GF» no. 90, 510 p.

HUXLEY, Aldous, Le meilleur des mondes, traduction de Jules Castier, Paris, Plon, 1970, coll. «Le livre de poche» no. 346-347, 433 p.

Recueil de textes de Jacques G. Ruelland, #10167, comprenant: (*)

- «À propos de Thomas More. Aimeriez-vous vivre dans l'Utopie de Thomas More?». La petite revue de philosophie, vol. 1, no 1 (automne 1979), pp. 139-144.
- «Machiavel est-il machiavélique?», La petite revue de philosophie, vol. 4, no 1 (automne 1982), pp. 53-75.
- «Introduction à la sociobiologie», La petite revue de philosophie, vol. 5, no 1 (automne 1983), pp. 59-82.
- «Introduction à la lecture de George Orwell», La petite revue de philosophie, vol. 6, no 1 (automne 1984), pp. 61-90.

(*) En vente à la Coop du Collège.

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département _____ TECHNIQUES ADMINISTRATIVES _____

Nom du cours _____ COMPTABILITE I _____

Numéro du cours _____ 410-110-74 _____

Nom du professeur _____ PIERRE COTE _____

session

HIVER 85

TITRE DU COURS _____ COMPTABILITE I _____

OBJECTIFS GENERAUX DU COURS

L'objectif de la comptabilité est de présenter, sous une forme claire et précise en respectant les principes comptables généralement reconnus, les résultats d'opération et la position financière d'une entreprise.

OBJECTIFS SPECIFIQUES DU COURS

En utilisant les principes de la comptabilité en partie double, l'étudiant pourra réaliser les objectifs suivants:

- A- ENREGISTRER l'information financière sous forme d'écritures comptables en se servant des notions de débit et de crédit.
- B- CLASSER l'information selon la nature des transactions.
- C- RESUMER l'information en présentant l'état des résultats et le bilan qui sont les états financiers servant de base à l'analyse financière d'une entreprise.
- D- COMPRENDRE très clairement toute la logique du cycle comptable de l'entreprise de services et de l'entreprise commerciale à propriétaire unique.

I- A- Généralités

8 périodes

- Rôle et nature de la comptabilité
- Le travail de comptable
- Les secteurs spécialisés de la comptabilité
- Les objectifs fondamentaux de l'entreprise
- La comptabilité comme base de décisions

8- Le bilan

- Ses parties constituantes et leurs définitions
- Certains principes comptables qui guident sa construction:
 - .Expliquer ce qu'on entend par principes et conventions comptables
 - .Définir et expliquer les conventions fondamentales suivantes:

la personnalité de l'entreprise

la permanence de l'entreprise

l'objectivité

le principe du coût

- L'équation comptable fondamentale: relation entre l'actif et les fournisseurs d'actifs
- L'effet des transactions sur le bilan (transactions qui ne changent pas le capital)

II- L'ENREGISTREMENT DES MOUVEMENTS FINANCIERS

12 périodes

A- Le grand-livre

- Notions et règles du débit et du crédit (basés sur l'équation fondamentale)
- Comptes
- Numéro d'ordre des comptes
- Utilité

B- Le journal général

- Description et fonctionnement: l'écriture de journal
- Ses avantages
- Reports au grand-livre général et techniques de renvois
- Le solde des comptes du grand-livre

C- La balance de vérification

- Définition
- Utilité et limite

III- LES REGULARISATIONS EN FIN D'EXERCICE

8 périodes

- A- Définition et objet
- B- Principe de la synchronisation des produits et des charges.
- C- Les écritures de régularisation.
 - 1. les frais payés d'avance
 - 2. l'amortissement
 - 3. les charges courues
 - 4. les revenus non gagnés
 - 5. les revenus courus à recevoir
- D- La balance de vérification régularisée

IV- LE CHIFFRIER ET LA FERMETURE DES COMPTES

12 périodes

- A- Le chiffrier
 - 1. définition et avantages
 - 2. la préparation du chiffrier
 - 3. la préparation des états financiers à l'aide du chiffrier
- B- Les écritures de fermeture
 - 1. définition et objet
 - 2. les étapes à suivre
- C- La balance de vérification après fermeture
- D- Le cycle comptable.

V- LA COMPTABILITE DES ENTREPRISES COMMERCIALES

12 périodes

- A- L'état des résultats des entreprises commerciales (forme simplifiée)
- B- Les Ventes brutes et les Ventes nettes
 - 1. définition de ventes brutes
 - 2. les rendus et rabais sur ventes
 - 3. les escomptes sur ventes
 - 4. présentation dans l'état des résultats.

- C- Le coût des marchandises vendues
 - 1. l'inventaire périodique
 - 2. le stock de marchandises
 - 3. le coût des marchandises achetées
 - les achats
 - les rendus et rabais sur achats
 - les escomptes sur achats
 - les frais de transport
 - 4. présentation du coût des marchandises vendues dans l'état des résultats

- D- L'état des résultats des entreprises commerciales (forme élaborée).

- E- Le chiffrier des entreprises commerciales

- F- Les Ecritures de fermeture

VI- LES JOURNAUX ET GRANDS LIVRES AUXILIAIRES

8 périodes

- A- Les principaux journaux auxiliaires
 - journal des ventes
 - journal de caisse-recettes
 - journal des achats
 - journal de caisse-déboursés

- B- Les grands livres auxiliaires
 - le grand livre auxiliaire des comptes-clients
 - le grand livre auxiliaire des comptes-fournisseurs

METHODOLOGIE

A- Cours magistraux

B- Travaux pratiques en classe

C- Simulation comptable et/ou travail sur le cycle comptable

EVALUATION

	MODE	BAREME
A) EVALUATION CONTINUE (EN COURS DE SESSION)		
Premier test après la section II		25%
Deuxième test après la section V		30%
Travaux en classe ET/OU simulation comptable		15%
		<hr/>
		SOUS-TOTAL 70 %
B) EVALUATION FINALE		SOUS-TOTAL 30 %
		<hr/>
		TOTAL 100%

DOCUMENTATION
IMPRIMÉE ET AUDIO-VISUELLE

- Laflamme, Michel Comptabilité I, Les Productions M.L. Enr. 1978, cahier d'exercices micro-gradués avec réponses.
- Picard-St-Vincent Pratique de la Comptabilité Tome 1 et 2, Edition Lidec - solutionnaire disponible.
- Desmarais et Vanier A la Découverte de la Comptabilité, Les Editions B.V.D., 1977.
- Dugré et Vézina Comptabilité: Un instrument nécessaire à la prise de décision (traduction F. Sylvain) Mc Graw-Hill, 1977.
- Pyle, White, Larson, Zin, Collette Initiation à la Comptabilité Financière et Administrative deuxième édition canadienne française, Irwin, 1980.
- Kalyza Éléments de Comptabilité, Mc Graw-Hill, 1971.
- Y. A. Côté Leçons de Comptabilité Volume I et II, Ministère de l'Éducation, Service des cours par correspondance.
- Finney and Miller Principles of Accounting - Introductory Canadian Edition - Prentice Hall.
- William G. Léonard
Frank N. Beard Canadian Accounting Practice, Mc Graw-Hill.
- Sylvain, Fernand Dictionnaire de la Comptabilité, ICCA 1977.
- Laflamme, Renaud La technique comptable par objectifs Mc Graw-Hill 1978, cahier d'exercices.
- Robert, N. Anthony Principes de comptabilité, Editions du Renouveau pédagogique, 1978.

APPENDICE 4
Exemples d'examens

COMPTABILITÉ 410-110
OBJECTIFS: 1.1 à 1.12

EXAMEN 1A
CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre sur la feuille de réponses.

BON SUCCÈS!

QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Quelle expression ne correspond pas à une association qui s'intéresse à la profession comptable ?
 - a) l'ordre des comptables agréés (C.A.)
 - b) l'association professionnelle des comptables (A.P.A.)
 - c) la corporation professionnelle des comptables généraux licenciés (C.G.A.)
 - d) la corporation professionnelle des comptables en administration industrielle (R.I.A.).
2. Lesquels des comptables énumérés s'occupent habituellement de la comptabilité de prix de revient ?
 - a) comptables agréés
 - b) comptables généraux licenciés
 - c) comptables en administration industrielle.
3. Laquelle des affirmations est vraie ?
 - a) la tenue des livres est une partie de la comptabilité;
 - b) la tenue des livres et la comptabilité s'équivalent;
 - c) la comptabilité est une partie de la tenue des livres.
4. Le bilan:
 - a) représente l'ensemble de toutes les ventes de l'entreprise;
 - b) se divise en deux: états des résultats et états financiers;
 - c) regroupe tous les comptes de l'actif, du passif, des produits et des charges;
 - d) fait ressortir la situation financière d'une entreprise à une date bien précise.
5. État des résultats:
 - a) exprime l'ensemble des dettes et des biens que l'entreprise possède;
 - b) fait ressortir ce que le propriétaire a investi dans son entreprise;
 - c) révèle le bénéfice net ou la perte nette que l'entreprise a réalisé;
 - d) aucune de ces réponses.

6. Vous devez présenter un bilan au 31 juillet 84, date à laquelle correspond la fin de l'exercice financier. L'entête comprendra quels termes pour exprimer la date ?
- a) pour l'exercice terminé le 31 juillet 84;
 - b) au 31 juillet 84;
 - c) pour l'année commencée le 1 août 83 et se terminant le 31 juillet 84;
 - d) aucune de ces réponses.
7. Le principe du coût demande:
- a) de déterminer le coût des biens acquis comme si les opérations avaient lieu au comptant;
 - b) d'évaluer la valeur des biens acquis en regard de la valeur des biens empruntés;
 - c) d'exécuter la conversion des coûts en dollar américain;
 - d) aucune de ces réponses.
8. La convention de la personnalité de l'entreprise exprime:
- a) que l'entreprise doit définir et divulguer ses produits (revenus);
 - b) que chaque client doit payer ses achats en dollar;
 - c) que les livres de l'entreprise comprennent les transactions de cette entreprise seulement et non celles du propriétaire ou d'une autre entreprise;
 - d) aucune de ces réponses.
9. Les biens ou les ressources économiques appartenant à une entreprise sont:
- a) le passif;
 - b) les capitaux propres;
 - c) l'actif;
 - d) les comptes fournisseurs.
10. La partie de l'actif à laquelle le propriétaire a droit est:
- a) capitaux propres;
 - b) dette de l'entreprise;
 - c) passif;
 - d) bénéfice net;
 - e) aucune de ces réponses.
11. Le passif d'une entreprise comprend:
- a) les dettes qu'elle a contractées envers ses comptes-fournisseurs;
 - b) tout ce que l'entreprise possède moins ce qu'elle doit;
 - c) les investissements du propriétaire;
 - d) aucune de ces réponses.

12. Les conventions généralement reconnues sont:
1. la personnalité de l'entreprise
 2. la réalisation du revenu
 3. l'objectivité
 4. la périodicité
 5. la comptabilisation des opérations en monnaie
 6. la permanence de l'entreprise
- a) 1, 3, 5, 6
b) 1, 4, 5, 6
c) 1, 2, 3, 6
d) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
13. Parmi les éléments suivants, lesquels sont présentés à l'état des résultats ?
1. actif
 2. capitaux propres
 3. produits d'exploitation
 4. charges d'exploitation
 5. passif
 6. états financiers
- a) 1, 2, 5
b) 3, 4, 6
c) 1, 5
d) 3, 4
14. Débiteur:
- a) une personne à qui on doit de l'argent;
 - b) l'entreprise qui achète au comptant;
 - c) l'entreprise qui doit de l'argent;
 - d) la personne qui passe un débit.
15. Créancier:
- a) la personne à qui il est dû de l'argent;
 - b) la personne ou l'entreprise qui achète toujours à crédit;
 - c) l'entreprise qui vend toujours à crédit;
 - d) la personne qui n'aime pas les créances;
 - e) aucune de ces réponses.
16. Une perte nette survient lorsque:
- a) l'actif est inférieur aux dettes de l'entreprise;
 - b) lorsque le propriétaire retire plus d'argent qu'il en investit dans l'entreprise;
 - c) lorsque les ventes à crédit sont très élevées;
 - d) aucune de ces réponses.

17. Comptabilité en partie double:

- a) chaque transaction affecte deux (2) éléments d'une équation comptable;
- b) comptabilité du vendeur et celle de l'acheteur;
- c) comptabilité qui comprend un actif et un passif;
- d) chaque transaction affecte deux (2) éléments ou plusieurs éléments d'une équation comptable.

18. L'en-tête de l'état des résultats et celle du bilan se distinguent par:

- a) la façon de présenter la date et le titre;
- b) le titre;
- c) le titre et le fait que seul le bilan comporte une date;
- d) le fait que dans l'état des résultats on n'indique pas le nom de l'entreprise.

19. Lequel des énoncés suivants est faux ?

- a) le bénéfice est l'excédent des produits d'exploitation sur les charges d'exploitation;
- b) l'actif représente l'argent que l'entreprise possède;
- c) les capitaux propres représentent les actifs investis par le propriétaire dans l'entreprise;
- d) l'entreprise ne fait pas nécessairement de bénéfice net lorsque les services rendus (produits d'exploitation) sont élevés.

20. Parmi les éléments suivants, lesquels sont présentés au bilan ?

- 1. actif
- 2. capitaux propres
- 3. produits d'exploitation
- 4. charges d'exploitation
- 5. passif

- a) 1, 2, 5
- b) 3, 4
- c) 1, 2, 3, 4, 5
- d) 2, 4, 5
- e) 1, 3, 4.

COMPTABILITÉ 410-110
OBJECTIFS: 2.1 à 2.10

EXAMEN 2A
CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre sur la feuille-réponses.

BON SUCCÈS!

PARTIE I QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Le solde du compte "capitaux propres" ou "avoir du propriétaire" est à celui du compte "caisse".
 - a) toujours égal;
 - b) nécessairement égal lors de la formation d'une entreprise;
 - c) jamais ou rarement égal.

2. On obtient un bénéfice net lorsque:
 - a) les produits d'exploitation sont moins élevés que les charges d'exploitation;
 - b) les recettes sont plus élevées que les charges d'exploitation;
 - c) les recettes sont moins élevées que les déboursés;
 - d) les produits d'exploitation sont plus élevés que les charges d'exploitation;
 - e) les recettes sont plus élevées que les déboursés.

3. Laquelle des affirmations suivantes est fausse ?
 - a) les "capitaux propres" augmentent au crédit;
 - b) le passif augmente au crédit;
 - c) l'actif augmente au débit;
 - d) une charge d'exploitation augmente au crédit;
 - e) aucune de ces réponses.

4. Laquelle des opérations suivantes n'affecte pas le total de l'actif ?
 - a) recouvrement d'un compte-client;
 - b) paiement d'un compte-fournisseur;
 - c) l'enregistrement d'un produit dont le solde ne sera payé que plus tard;
 - d) aucune de ces réponses.

5. Lorsqu'une entreprise achète au comptant de l'équipement pour un montant de 2000\$:
 - a) le total de l'actif augmente;
 - b) le total du passif diminue;
 - c) l'avoir du propriétaire augmente;
 - d) aucune de ces réponses.

COMPTABILITÉ 410-110
OBJECTIFS: 2.1 à 2.10

EXAMEN 2B
CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre aux questions sur la feuille-réponses.

BON SUCCÈS!

PARTIE I QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Quelle transaction aura pour effet de diminuer à la fois un compte d'actif et de passif ?
 - a) achat de matériel de bureau à crédit;
 - b) achat d'un terrain au comptant;
 - c) le paiement d'une dette;
 - d) aucune de ces réponses.

2. On peut retracer l'origine d'une inscription dans un compte au grand livre général:
 - a) en consultant la balance de vérification;
 - b) grâce au numéro de compte;
 - c) par l'inscription qui apparaît dans la colonne folio du compte;
 - d) aucune de ces réponses.

3. On inscrit du côté gauche d'un compte en T une augmentation d'un compte:
 - a) compte-fournisseur;
 - b) avoir du propriétaire;
 - c) terrain;
 - d) aucune de ces réponses.

4. Si le propriétaire d'une entreprise utilise son argent personnel (et non celui de l'entreprise) pour régler une dette de l'entreprise:
 - a) l'actif diminue et le passif diminue;
 - b) le passif diminue et l'avoir du propriétaire diminue;
 - c) le passif diminue et l'avoir du propriétaire augmente;
 - d) aucune de ces réponses.

5. Si durant une période, l'avoir du propriétaire a augmenté, cela veut nécessairement dire que:
 - a) l'entreprise a réalisé un bénéfice net;
 - b) le total des actifs a augmenté;
 - c) le propriétaire de l'entreprise a fait des prélèvements qui sont moins élevés que le bénéfice net de l'entreprise, en supposant qu'il n'a fait aucun investissement supplémentaire;
 - d) aucune de ces réponses.

6. Balance de vérification:

- a) sert à calculer la différence entre produits et charges;
- b) sert à comparer les soldes débiteurs et les soldes créditeurs des comptes au grand livre général;
- c) est toujours fait lorsqu'il y a une erreur dans nos livres comptables;
- d) aucune de ces réponses.

7. Une entreprise a emprunté de la banque 20 000\$ pour 3 mois. Ceci a pour effet:

- a) d'augmenter la part du propriétaire;
- b) de diminuer les dettes à court terme;
- c) d'augmenter l'actif de l'entreprise;
- d) d'augmenter les dettes à long terme.

8. Lorsqu'une entreprise achète au comptant du matériel de bureau pour un montant de 5000\$,

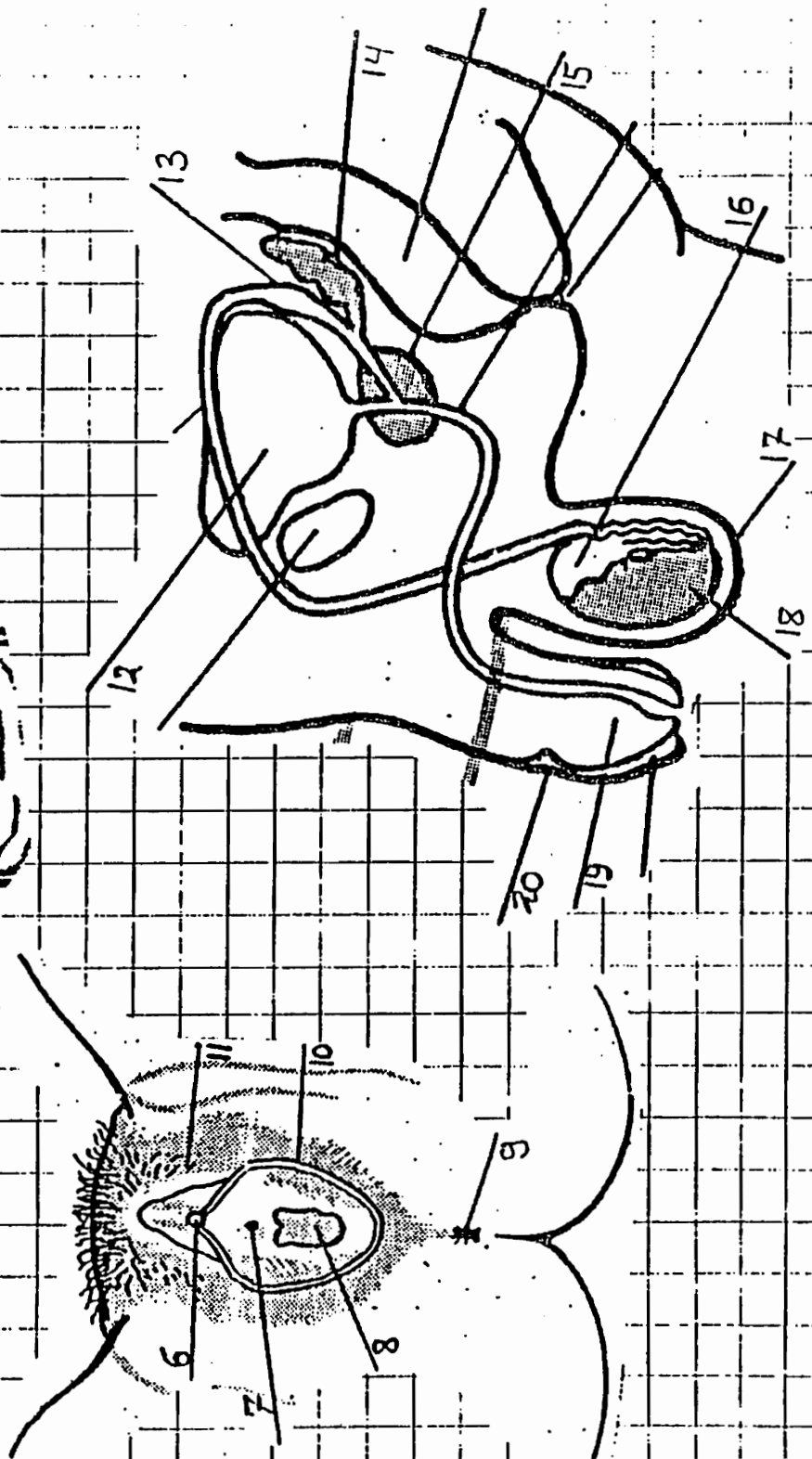
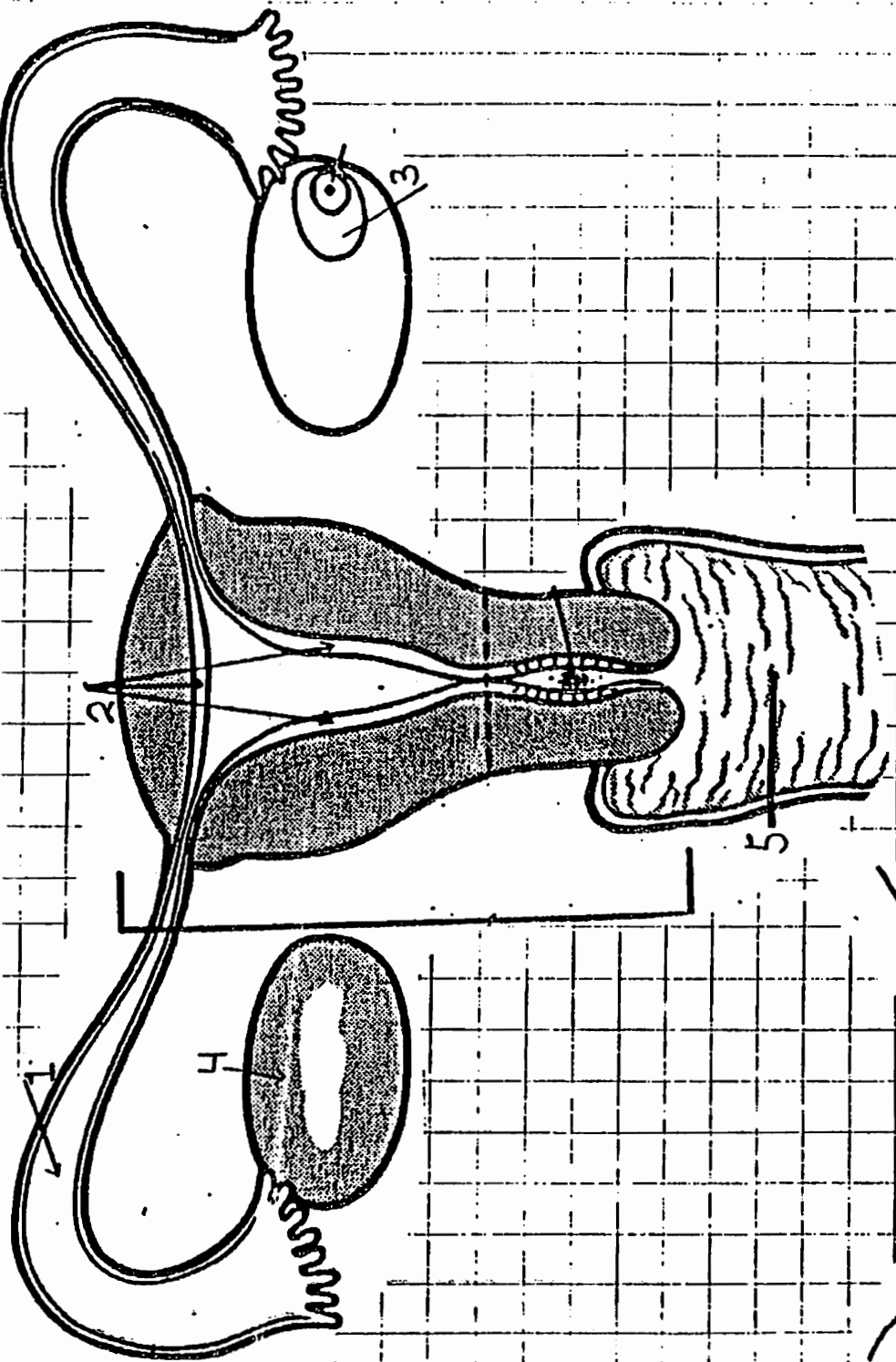
- a) le total du passif diminue;
- b) l'avoir du propriétaire augmente;
- c) le total de l'actif augmente;
- d) aucune de ces réponses.

PARTIE II

1. Au 31 juillet 84, fin de l'année financière de l'entreprise ABC Enr., le total de l'actif était de 180 000\$ et le total du passif était de 50 000\$. M. Latour, propriétaire de ABC Enr., a fondé cette entreprise le 1 août 81 et l'entreprise a maintenu un bénéfice net moyen de 50 000\$ par année depuis cette date. Durant ces trois (3) années, M. Latour a effectué des prélèvements pour un total de 40 000\$. En supposant que M. Latour n'a fait aucun investissement autre que sa mise de fonds initiale, calculez le capital que M. Latour a investi le 1 août 81 lors de la formation de son entreprise.

2. Vous trouverez ci-dessous, dans un ordre quelconque, les comptes du grand livre général de l'entreprise SUREX Enr. au 30 avril 84. À partir de ces soldes, déterminez le total de l'actif.

Matériel de bureau	10 000\$
M. R. Lajoie, prop.	40 000
Caisse	5 000
Honoraires gagnés	26 000
Salaire	33 000
Électricité	1 500
Téléphone	2 800
Intérêt débiteur	4 000
Bâtiment	85 000
Comptes-fournisseurs	22 000
Hypothèque à payer	50 000
Comptes-clients	13 000



EXAMEN 1 350-930

OBJECTIFS 1.1 à 1.11
Note du palier = 30%

NOM: _____

1. Voici une liste de termes. En regardant les 3 figures qui suivent, placez le numéro correspondant face à chaque terme. Il y a 20 réponses à fournir.

A = canal déférent	=
B = endomètre	=
C = ovule	=
D = anus	=
E = rectum	=
F = ouverture vaginale	=
G = méat urinaire	=
H = grandes lèvres	=
I = follicule	=
J = vagin	=
K = ovaire	=
L = testicule	=
M = trompe	=
N = pénis	=
O = prépuce	=
P = clitoris	=
Q = petites lèvres	=
R = épидидyme	=
S = urètre	=
T = ampoule	=
U = utérus	=
V = vésicule séminale	=
W = prostate	=
X = vessie	=
Y = cryptes	=
Z = pubis	=

2. Voici des débuts et des fins de phrases.

Reliez-les afin de former des phrases décrivant la fonction ou l'apparence de certains éléments des systèmes sexuels.

Il y a 10 réponses à fournir.

Débuts de phrase

Fins de phrase

- | | |
|---|------------------------|
| 1. La prostate est de la taille d'... | A. La femme |
| 2. La prostate participe à produire... | B. La testostérone |
| 3. Dans la seconde moitié du cycle menstruel il y a augmentation de la quantité de... | C. L'épididyme |
| 4. L'ampoule sert à emmagasiner... | D. L'homme |
| 5. Le méat urinaire ne sert qu'au passage de l'urine chez... | E. La muqueuse utérine |
| 6. La glaire est liquide et abondante au moment de... | F. Une noix |
| 7. La menstruation correspond à la destruction de... | G. Le sperme |
| 8. La fécondation se produit dans... | H. La progestérone |
| 9. Le diaphragme se pose devant le... | I. L'utérus |
| 10. L'hormone mâle est... | J. La menstruation |
| | K. L'ovulation |
| | L. Les spermatozoïdes |
| | M. Une poire |
| | N. La trompe |
| | O. Le vagin |
| | P. La glaire |
| | Q. L'oestrogène |
| | R. Le cervix |

3. La période réfractaire est la période pendant laquelle...

- a) l'homme et la femme sont sexuellement non motivés.
- b) la femme ne peut avoir d'orgasme.
- c) l'homme ne peut avoir de nouvelle érection.
- d) la femme ne peut avoir d'orgasmes multiples.
- e) l'homme ressent l'imminence de l'éjaculation.

4. Les spermatozoïdes sont acheminés par deux séries de canaux qui portent les noms suivants dans l'ordre:
- a) canal déférent, canal éjaculateur, épiddidyme, urètre.
 - b) urètre, canal éjaculateur, canal déférent, épiddidyme.
 - c) épiddidyme, canal déférent, urètre, canal éjaculateur.
 - d) épiddidyme, canal éjaculateur, canal déférent, uretère.
 - e) épiddidyme, canal déférent, canal éjaculateur, urètre.
5. Les principales méthodes mécaniques de contrôle des naissances sont:
- a) la ligature des trompes, le stérilet et le condon.
 - b) le diaphragme, le stérilet et la vasectomie.
 - c) le condon, le diaphragme et le stérilet.
 - d) le condon, le stérilet, le diaphragme, la vasectomie et la ligature des trompes.
6. Parmi les hormones suivantes, laquelle est produite par les testicules.
- a) prolactine
 - b) testostérone
 - c) FSH
 - d) oestrogène
7. Lequel des éléments suivants ne fait pas partie du pénis:
- a) le pavillon
 - b) le corps spongieux
 - c) le gland
 - d) le bulbe
8. L'épiddidyme est:
- a) un organe sexuel
 - b) un organe reproducteur
 - c) les 2 réponses précédentes
9. Les sécrétions des glandes de Cowper:
- a) permettraient de neutraliser l'acidité dans l'urètre
 - b) donneraient aux spermatozoïdes leur mobilité
 - c) donneraient au smegma son odeur particulière
 - d) donneraient au sperme sa liquidité

10. Si une fille de 16 ans demande à un médecin une prescription pour une méthode anticonceptionnelle
- a) la police viendra l'arrêter (la fille!)
 - b) ses parents seront consultés par le médecin
 - c) elle devra montrer sa carte d'assurance maladie
 - d) elle se fera dire d'attendre d'avoir 18 ans
11. Après l'orgasme, laquelle des manifestations suivantes ne se produit pas:
- a) relaxation musculaire
 - b) vasocongestion pubienne
 - c) diminution graduelle de la coloration rouge (visage, cou, pubis, seins)
 - d) respiration plus calme et plus lente
12. Dans le cycle de la réponse sexuelle, la période réfractaire correspond à:
- a) un moment d'augmentation progressive de la stimulation
 - b) une période de forte excitation sexuelle stabilisée
 - c) un brusque relachement d'une tension sexuelle accumulée
 - d) une incapacité momentanée de répondre sexuellement
 - e) l'abaissement final de la tension sexuelle vers le calme

REPRISE EXAMEN 1 350-930

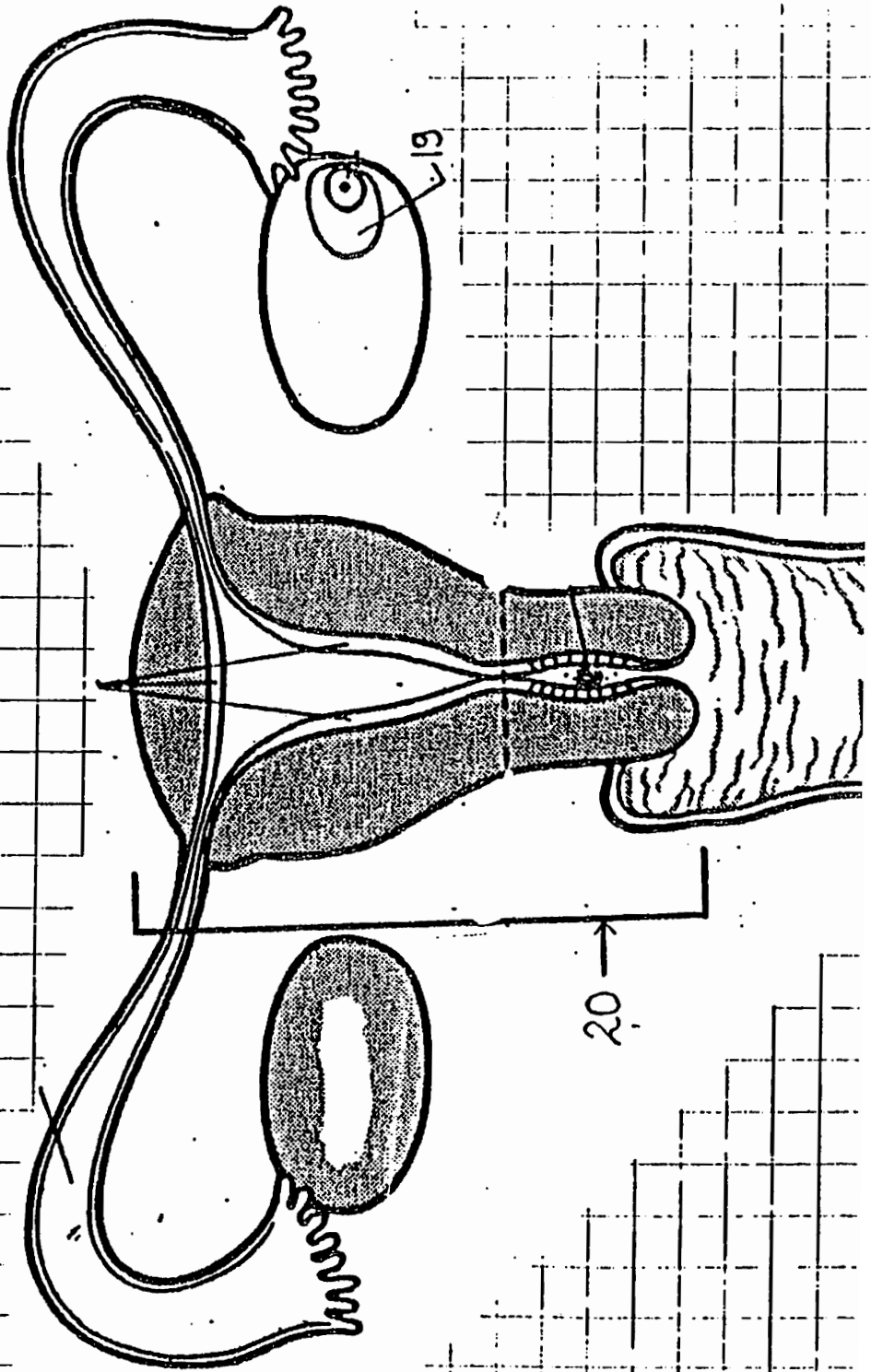
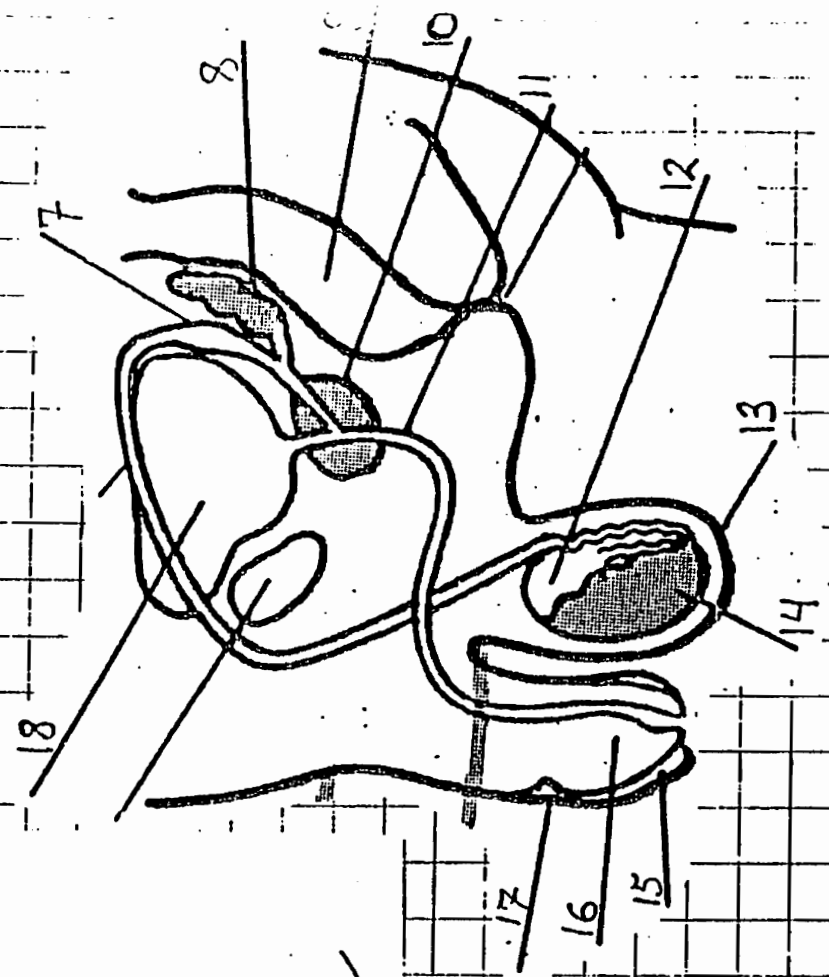
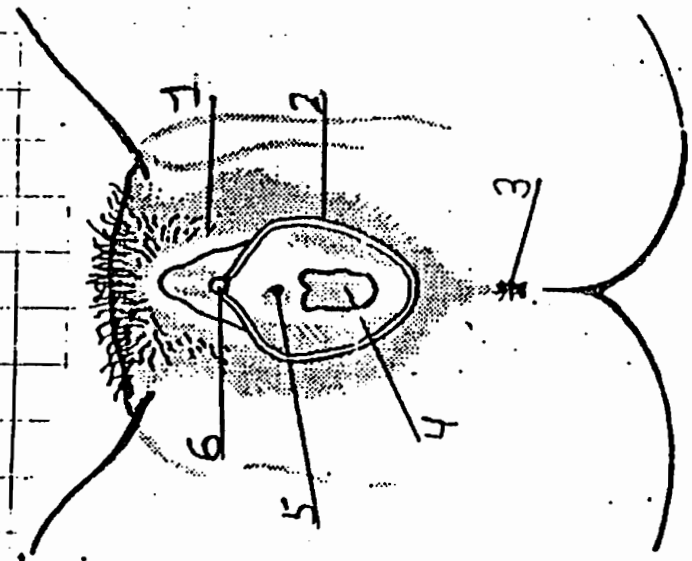
Objectifs 1.1 à 1.11
Note du palier = 30%

NOM: _____

S.P.85-01-29/PSY2

1. Voici une liste de termes. En regardant les 3 figures qui suivent, placez le numéro correspondant face à chaque terme. Il y a 20 réponses à fournir.

A = canal déférent	=
B = endomètre	=
C = ovule	=
D = anus	=
E = rectum	=
F = ouverture vaginale	=
G = méat urinaire	=
H = grandes lèvres	=
I = follicule	=
J = vagin	=
K = ovaire	=
L = testicule	=
M = trompe	=
N = pénis	=
O = prépuce	=
P = clitoris	=
Q = petites lèvres	=
R = épididyme	=
S = urètre	=
T = ampoule	=
U = utérus	=
V = vésicule séminale	=
W = prostate	=
X = vessie	=
Y = cryptes	=
Z = pubis	=



2. Voici des débuts et des fins de phrases.

Reliez-les afin de former des phrases décrivant la fonction ou l'apparence de certains éléments des systèmes sexuels.

<u>Débuts de phrase</u>	<u>Fins de phrase</u>
1. La prostate et de la taille d'...	A. La femme
2. La fécondation se produit dans...	B. La testostérone
3. Le stérilet est mis en place dans...	C. L'épididyme
4. L'hormone mâle est...	D. L'homme
5. L'ampoule sert à emmagasiner...	E. La muqueuse utérine
6. Le méat urinaire ne sert qu'au passage de l'urine chez...	F. Une noix
7. La prostate participe à produire...	G. Le sperme
8. Dans le seconde moitié du cycle menstruel il y a augmentation de la quantité de...	H. La progestérone
9. La glaire est liquide et abondante au moment de...	I. L'utérus
10. La menstruation correspond à la destruction de...	J. La menstruation
	K. L'ovulation
	L. Les spermatozoïdes
	M. Une poire
	N. La trompe
	O. Le vagin
	P. La glaire
	Q. L'endomètre

3. La spermatogénèse se produit dans

- a) les cellules situées en périphérie dans les testicules.-
- b) les follicules situés au centre des ovaires.
- c) cellules interstitielles situées en périphérie dans les ovaires.
- d) les cellules interstitielles des testicules.
- e) les follicules situés en périphérie dans les testicules.

4. Parmi les méthodes suivantes, l'une agit après la fécondation en empêchant l'implantation du zygote, laquelle?
- a) les mousses spermicides.
 - b) le capuchon cervical.
 - c) la ligature des trompes.
 - d) le stérilet.
 - e) la méthode de la glaire cervicale.
5. L'érection du pénis est...
- a) automatique dès qu'il y a manipulation du gland.
 - b) due à une contraction musculaire volontaire des muscles péniens.
 - c) due à une congestion sanguine dans la région du pubis.
 - d) normalement d'une durée de 20 minutes.
 - e) due à une production accrue de testostérone.
6. Les sécrétions des vésicules séminales:
- a) permettraient de neutraliser l'acidité dans l'urètre.
 - b) donneraient aux spermatozoïde leur mobilité.
 - c) donneraient aux smegma son odeur particulière.
 - d) serviraient à lubrifier le gland avant l'éjaculation.
 - e) donneraient au sperme sa liquidité.
7. Physiquement, l'orgasme féminin se caractérise par:
- a) des sécrétions plus abondantes
 - b) des spasmes utérins
 - c) des mouvements d'ouverture de la vulve
 - d) une sensibilité croissante des organes génitaux.
8. Parmi les hormones suivantes, laquelle est produite par l'hypophyse.
- a) Prolactine
 - b) Testostérone
 - c) FSH
 - d) Oestrogène
9. La pilule du lendemain est disponible dans les CLSC:
- a) gratuitement
 - b) aux femmes de 18 ans et plus
 - c) seulement si on prouve qu'on utilisait une méthode contraceptive
 - d) non, l'affirmation est fausse: la pilule du lendemain n'est pas disponible dans les CLSC.

10. Juste avant l'orgasme masculin il y a toujours:

- a) éjaculation
- b) remontée des testicules
- c) manifestations verbales
- d) coloration des mamelons

11. Lequel des éléments suivants ne fait pas partie de l'utérus?

- a) le cervix
- b) le col
- c) la vésicule
- d) l'isthme

12. Le clitoris est:

- a) un organe sexuel
- b) un organe reproducteur
- c) les 2 réponses précédentes

Psy-350-930

Examen no.2

Palier no.2, valeur 55%

Objectifs 2.1 à 2.12

Reprise

- 1) La petite fille nouvellement née est capable de lubrification
 - a) Vrai
 - b) Faux

- 2) Si l'enfant de 1 an n'a pas de comportement sexuel alors il est anormal
 - a) Vrai
 - b) Faux

- 3) Il existe des différences entre la sexualité du garçon pré-pubère et celle de la fille pré-pubère. En effet,
 - a) Le garçon peut avoir des orgasmes mais pas la fille
 - b) Le garçon est capable d'excitation sexuelle mais pas la fille
 - c) La fille est capable d'excitation sexuelle, pas le garçon
 - d) La fille peut avoir des orgasmes mais pas le garçon
 - e) en effet, rien du tout, il n'existe aucune différence significative entre les garçons et les filles quant à ces variables

- 4) Parmi les jeux sexuels suivants lequel(s) est le plus souvent pratiqué(s) par les enfants pré-pubères
 - a) Auto-exploration, auto-manipulation
 - b) exposition des organes génitaux
 - c) la masturbation en groupe
 - d) contacts bucco-génitaux
 - e) b et c

- 5) De façon générale, l'objectif des jeux sexuels de l'enfant avec d'autres partenaires vise
- a) Une décharge de la tension sexuelle
 - b) Une activité sociale et d'exploration
 - c) A imiter des comportements déjà vus
 - d) a et b
 - e) b et c
- 6) Selon les théories behaviorales la différence au niveau des rôles sexuels peut s'expliquer par
- a) en imitant les comportements déjà observés
 - b) par conditionnement classique et/ou opérant
 - c) par un déterminisme génétique et des pulsions inconscientes
- 7) L'homme est le seul animal à apprendre quels sont les comportements qu'il faut émettre afin de s'accoupler. Chez les animaux infra-humain cela s'avère être instinctif.
- a) Vrai
 - b) Faux

Associez les définitions et les termes

- | | |
|--|----------------------------|
| 8) Le sentiment d'être homme ou femme | a) rôles sexuels |
| 9) Une exagération des comportements sexuels | b) Identification sexuelle |
| 10) Expression extérieure de son appartenance sexuelle | c) Identité sexuelle |
| | d) Stéréotypes sexuelles |
- 11) Plus les hommes célibataires sont instruits plus ils se masturbent
- a) Vrai
 - b) Faux

- 12) Dans les expériences d'Harlow avec des singes, il apparaît que l'isolement social provoque à la puberté que
- a) Les singes mâles ne sont plus capables d'érection
 - b) Les singes ont une posture sexuelle inappropriée
 - c) Les singes ne se masturbent plus
 - d) Les singes ne sont pas excités par la présence de singes de l'autre sexe
 - e) a et c
- 13) Selon l'étude de Kinsey, vers quel âge les femmes et les hommes atteignent-ils leur niveau d'activité sexuelle maximum
- a) Dans les 2 cas entre 10 et 15 ans
 - b) Les hommes entre 16 et 30 ans, les femmes entre 30 et 40 ans
 - c) Dans les 2 cas entre 30 et 40 ans
 - d) Les hommes entre 30 et 40 ans, les femmes entre 16 et 30 ans
- 14) L'homme âgé voit certains aspects de sa sexualité changer, En effet, il a moins de désir sexuel puisqu'il se produit un changement hormonal.
- a) Vrai
 - b) Faux
- 15) L'orgasme de l'homme âgé est moins fort puisque les glandes bulbo-urétrales ne sécrètent plus.
- a) Vrai
 - b) Faux
- 16) Entre autres, l'étude de Kinsey constate une diminution du taux d'activité sexuelle au troisième âge. La principale raison semble être
- a) Il s'avère difficile de trouver des partenaires
 - b) Les personnes âgées sont blasées de la sexualité
 - c) La société ne valorise pas l'activité sexuelle chez les personnes âgées
 - d) Les personnes âgées éprouvent moins de plaisir à vivre une sexualité

17) Le processus d'apprentissage de la sexualité (rôle, identité, stéréotype) débute

- a) A la naissance
- b) Dès le moment où l'enfant commence à parler soit vers 1-2 ans
- c) Dès que la capacité de socialisation émerge soit vers 3-4 ans
- d) Près de la maturité soit vers 65 ans

18) Le moment de la puberté a-t-il un impact sur la personne

- a) Oui, plus la puberté arrive tôt et plus c'est avantageux
- b) Oui plus la puberté arrive tard et plus c'est avantageux
- c) Oui, chez le garçon la puberté tardive est avantageuse tandis que chez la fille il s'agit d'un désavantage
- d) Aucune de ces réponses

19) Les comportements et attitudes sexuelles sont déterminés par

- a) Les parents et le milieu familial
- b) Le groupe de pairs
- c) Les messages publicitaires
- d) Les informations recueillies à droite et à gauche
- e) L'apprentissage se fera par a, b, c et d

20) Comme chez la femme lors de la ménopause l'homme âgé voit certaines fonctions s'interrompre entre autre la production de spermatozoïdes

- a) Vrai
- b) Faux

PHILOSOPHIE 401
HIVER 1985
Jacques G. Ruelland
1er EXAMEN DE REPRISE
1er GROUPE

Prénom et nom de l'étudiant(e): _____

Groupe: _____

Date: _____

10 questions - critère de 7/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit.

31. La tyrannie, c'est l'exercice du pouvoir

- A 1. détenu par un seul homme;
- B 2. détenu par un groupe d'individus;
- C 3. délégué à la classe ouvrière;
- D 4. délégué à un collège d'élus.
- E 5. délégué à tous les citoyens.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

32. La différence entre la démocratie et l'oligarchie, c'est:

- A 1. la démocratie est le fait d'un seul homme et l'oligarchie est le fait de plusieurs.
- B 2. L'oligarchie est le fait d'un groupe de citoyens riches et la démocratie est le fait de tous les citoyens sans exception;
- C 3. la démocratie est semblable à l'oligarchie;
- D 4. l'oligarchie est plus démocratique que la démocratie.

33. Le 14 septembre 1984, les 20,000 habitants de Longueuil âgés de plus de 18 ans sont allés voter pour élire un nouveau maire. S'agit-il, dans cet exemple fictif, d'une

- A 1. tyrannie?
- B 2. oligarchie?
- C 3. anarchie?
- D 4. démocratie?

A=1 B=2 C=3 D=4

34. Le capitalisme est

- A 1. une doctrine qui préconise la substitution de la propriété collective à la propriété privée;
- B 2. un régime économique et social dans lequel la propriété individuelle des moyens de production assure à leurs propriétaires des revenus et leur donne l'initiative de l'orientation de l'activité économique, une portion de leurs revenus étant consacrée à l'acquisition de nouveaux moyens de production;
- C 3. une doctrine qui préconise la syndicalisation de tous les travailleurs;
- D 4. une doctrine qui favorise la propriété collective des épargnes personnelles des citoyens.

A=1 B=2 C=3 D=4

35. Le socialisme et le capitalisme se différencient sur les points suivants:

- A 1. dans le socialisme, l'état et les citoyens peuvent être propriétaires, alors que dans le capitalisme seul l'État est propriétaire;
- B 2. dans le socialisme, le profit est acceptable et inacceptable dans le capitalisme;
- C 3. dans le socialisme il y a redistribution des richesses mais non dans le capitalisme;
- D 4. dans le capitalisme le droit individuel l'emporte sur le droit collectif et non dans le ~~capitalisme~~ *socialisme*;
- E 5. dans le capitalisme il y a forcément démocratie et non dans le socialisme.

A=1+2 B=2+3 C=3+4 D=4+5 E=1+2+3

36. Jeudi matin, Bernard a gagné un salaire de 50,00\$ en fabriquant 25 paires de souliers que son patron a vendues en faisant un profit de 100,00\$ après décompte de toutes les charges d'exploitation de son entreprise. Cette situation est-elle propre

- A 1. au communisme?
- B 2. au féodalisme?
- C 3. à l'esclavagisme?
- D 4. au socialisme?
- E 5. au capitalisme?
- F 6. au totalitarisme?

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

37. Dans la tyrannie, le pouvoir politique

- A 1. appartient à un seul homme;
- B 2. appartient nécessairement à un groupe de femmes;
- C 3. ne reconnaît aucun droit individuel;
- D 4. favorise les seuls amis du tyran;
- E 5. est soumis à la morale chrétienne.

A=1+2 B=2+3 C=3+4+5 D=4 E=3+5

38. Un ministre étant actionnaire minoritaire d'une compagnie d'électronique favorise l'octroi à cette compagnie d'un important contrat d'achat de matériel par le gouvernement. L'acte est illégal, mais est-il politiquement moral du point de vue de Machiavel?

- A 1. oui;
- B 2. non;
- C 3. peut-être;
- D 4. Ce problème ne peut être jugé selon la morale politique de Machiavel.

39. Dans le Prince, le prince doit adopter pour régner

- A 1. de bonnes armes;
- B 2. un train de vie fastueux;
- C 3. de bonnes lois;
- D 4. un comportement qui inspire le respect et la crainte;
- E 5. un comportement qui suscite la haine.

A=1+2+3 B=1+3+4 C=1+3+5 D=2+3+5 E=3+4+5

40. Selon le Prince, le prince qui vole son propre peuple et viole les femmes de ses soldats

- A 1. agit en véritable maître;
- B 2. s'assure une vieillesse heureuse et une nombreuse descendance;
- C 3. se nuit à lui-même en minant sa légitimité;
- D 4. inspire le respect.

A=1 B=2 C=3 D=4

PHILOSOPHIE 401 Prénom et nom de l'étudiant(e): _____
 HIVER 1985
 Jacques G. Ruelland Groupe: _____
 2e EXAMEN
 1er GROUPE Date: _____

10 questions - critère de 7/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit. Ld

11. Le bonheur, dans le Prince, consiste à

- A 1. utiliser les drogues;
- B 2. respecter la loi;
- C 3. être religieux;
- D 4. détenir le pouvoir;
- E 5. aucune de ces réponses.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

12. La Cité juste de Platon correspond à

- A 1. une démocratie;
- B 2. une timarchie;
- C 3. une aristocratie;
- D 4. une tyrannie;
- E 5. une oligarchie;
- F 6. une anarchie.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

13. Les classes sociales présentées par Platon dans la République sont

- A 1. le roi-philosophe;
- B 2. les prolétaires;
- C 3. les ouvriers manuels;
- D 4. les gardiens;
- E 5. les esclaves.

A=1+2+5 B=1+2+4+5 C=1+3+4 D=1+4 E=1+3+5

14. L'idée de justice chez Platon est à la base

- A 1. de l'esclavage;
- B 2. des rapports entre individus;
- C 3. du pouvoir royal;
- D 4. du pouvoir du prince.

A=1+2+3 B=2+3 C=1 D=3+4

15. L'utopie de Thomas More correspond à

- A 1. une timarchie;
- B 2. une démocratie;
- C 3. une tyrannie;
- D 4. une oligarchie;
- E 5. une anarchie.
- F 6. une aristocratie.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

16. Lors des repas en Utopie

- A 1. les femmes sont exclues de la table;
- B 2. les esclaves mangent avec les maîtres;
- C 3. chacun se cache derrière un voile;
- D 4. les citoyens mangent en commun.
- E 5. il est interdit de parler des affaires de l'État.

A=1+4 B=1+2+4 C=2+4+5 D=3+5 E=5

17. La différence entre la société utopienne et la société d'Henry VIII est que dans cette dernière

- A 1. les moutons mangent certains citoyens;
- B 2. les citoyens mangent tous du mouton;
- C 3. les citoyens sont tous des moutons;
- D 4. Aucune de ces réponses-là.

A=1+3 B=1+2 C=2+3 D=4

18. Le Meilleur des mondes est

- A 1. une aristocratie;
- B 2. une démocratie.
- C 3. une anarchie;
- D 4. une tyrannie.

A=1 B=2 C=4 D=4

19. Dans le Meilleur des mondes, le rôle de la drogue est de

- A 1. faire réfléchir;
- B 2. soumettre;
- C 3. détendre;
- D 4. stimuler (lorsque prise à faible dose);
- E 5. instruire.

A=1+2+5 B=2+3+4 C=1+3+4 D=3+4+5

20. Dans le Meilleur des mondes, la science est à la base

- A 1. de l'esclavage;
- B 2. des rapports entre citoyens;
- C 3. de l'ordre social;
- D 4. du régime politique.

A=1+2+4 B=1+2+3+4 C=2+3 D=4

PHILOSOPHIE 401

Prénom et nom de l'étudiant(e): _____

HIVER 1985

Jacques G. Ruelland

Groupe: _____

3e EXAMEN

1er GROUPE

Date: _____

10 questions - critère de 8/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit.

21. L'esclavage, dans le Prince,

- A 1. est fondé sur la punition comme dans la République;
 B 2. est fondé sur la punition à l'inverse de la République;
 C 3. est fondé sur la victoire militaire comme dans la République;
 D 4. est fondé sur la victoire militaire à l'inverse de la République;
 E 5. n'existe pas.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

22. Dans la République, l'idée de justice

- A 1. correspond à l'idée d'ordre dans le Prince;
 B 2. correspond à l'idée de Bien-en-soi chez Machiavel;
 C 3. correspond à la raison d'Etat chez Machiavel;
 D 4. découle du pouvoir du roi-philosophe comme elle découle du pouvoir du prince chez Machiavel.

A=1+2 B=1+4 C=1+2+3 D=~~1~~+423. Dans l'Utopie, l'esclavage est

- A 1. une punition comme dans la République et le Prince;
 B 2. une conséquence d'une victoire militaire comme dans la République et le Prince;
 C 3. une punition contrairement à l'esclavage dans la République et le Prince;
 D 4. une conséquence d'une victoire militaire à l'inverse de la République et du Prince.

A=1 B=2 C=3 D=4

24. Dans L'utopie, le système politique

- A 1. rappelle celui du Prince car il s'agit d'une démocratie;
- B 2. rappelle celui de la République car il s'agit d'une démocratie oligarchique;
- C 3. diffère de celui du Prince et de celui de la République, car dans ces deux cas le système est timarchique;
- D 4. diffère de celui du Prince mais rappelle celui de la République car il s'agit d'une démocratie oligarchique.

A=1 B=2 C=3 D=4

25. Dans la République, les femmes

- A 1. comme dans l'Utopie sont éliminées dès le départ en n'ayant pas le statut de citoyennes;
- B 2. sont exclues du pouvoir politique de par leur faiblesse physique;
- C 3. comme dans l'Utopie ont droit de citoyenneté;
- D 4. comme dans le Prince ne font pas l'objet de l'attention de l'auteur.

A=1+4 B=2+3 C=3+4 D=1+3

26. L'usage des drogues et la possession de biens matériels sont

- A 1. signes de dégénérescence dans l'Utopie et le Meilleur des mondes, mais pas dans la République;
- B 2. réservé à la classe supérieure dans le Meilleure des mondes et dans le Prince;
- C 3. signes de dégénérescence dans la République, l'Utopie et le Meilleur des mondes mais pas dans le Prince;
- D 4. totalement méprisables dans le Prince.

A=1+4 B=2+3 C=3 D=4

27. L'esclavage, dans le Meilleur des mondes, est fondé sur

- A 1. la victoire militaire;
- B 2. la technologie génétique;
- C 3. le système judiciaire;
- D 4. les mêmes principes que dans l'Utopie;
- E 5. des principes différents de ceux du Prince et de la République.

A=1+3 B=2+4 C=3+5 D=2+5 E=4+5

28. Dans lequel des quatre livres suivants est-il le plus question de moutons?

- A 1. la République de Platon?
- B 2. le Prince de Machiavel?
- C 3. l'Utopie de More?
- D 4. le Meilleur des mondes de Huxley?

A=1 B=2 C=3 D=4

29. Question à développer: si vous deviez être esclave, dans quel monde préféreriez-vous vivre?

- a) dans l'Utopie de More?
- b) dans la principauté telle que décrite par Machiavel?
- c) dans le Meilleur des mondes de Huxley?
- d) dans la Cité juste de Platon?

Justifiez votre choix en comparant les conditions d'existence des esclaves dans chacun de ces mondes. (*)

30. Question à développer: si vous deviez être tyran, dans quel monde voudriez-vous l'être?

- a) dans l'Utopie de More?
- b) dans la principauté telle que décrite par Machiavel?
- c) dans le Meilleur des mondes de Huxley?
- d) dans la Cité juste de Platon?

Justifiez votre choix en supputant les chances d'établir un pouvoir tyran-
nique dans chacun de ces mondes. (*)

(*) Vous écrivez un texte suivi, à l'encre, d'une longueur minimum de 15 lignes et maximum de 28 lignes, sur le cahier qui vous est donné à cet effet. Vous n'oubliez pas d'écrire votre nom, le no. de groupe et la date.

APPENDICE 5
Documents divers

BONJOUR,

Nous sommes quelques professeurs qui avons décidé d'essayer une nouvelle méthode d'évaluation; le cours auquel vous êtes inscrit utilise cette méthode, laquelle est encore peu familière aux étudiants. Nous avons donc préparé ce petit texte explicatif pour accompagner le plan de cours.

Vous êtes plusieurs groupes d'étudiants, dans plusieurs disciplines, qui avez la chance d'essayer cette méthode cette session. Pourquoi la chance ? Parce que les études antérieures montrent que cette façon d'évaluer est à l'avantage des étudiants. Mais, il est d'abord nécessaire de bien la comprendre.

Mettons les choses au pire; est-il préférable de travailler toute une session et d'apprendre à la toute fin que l'on coule le cours ou de savoir avant la période d'abandon que l'on a de très fortes probabilités de couler et, alors, abandonner le cours? Nous ne pouvons garantir la réussite mais nous pouvons garantir que l'étudiant(e) qui risque de couler s'en rendra parfaitement compte avant la huitième semaine de la session.

Que préférer? Ne pas savoir exactement ce qu'il faut faire pour avoir une note donnée ou savoir à l'avance quelle note sera obtenue après chaque examen réussi? Regardez le plan de cours. La note exacte pour chaque examen réussi y est déjà inscrite.

Serait-il possible de connaître à l'avance les questions et les problèmes composant les examens? Regardez encore le plan de cours et vous verrez que le détail de ce que vous devez être capable de faire est déjà écrit pour chaque examen et travail.

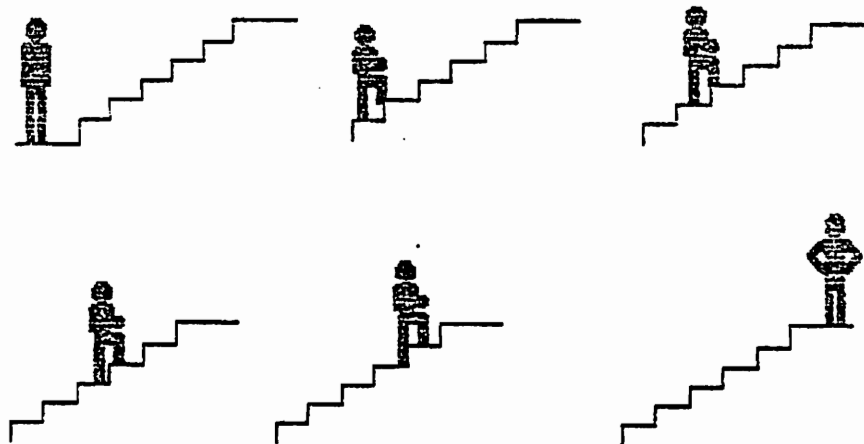
Pourrait-on aller jusqu'à décider en partie de la date des examens? Pouvoir aussi faire une reprise? Oui, avec la nouvelle méthode.

Evidement, tout ça ne s'obtient par miracle. Cela tient à trois idées importantes; les paliers, les critères, la vitesse.

Les paliers.

Lorsqu'on suit un cours on obtient une note qui est, en théorie, un reflet de la performance d'ensemble. Mais, si on a 75% cela ne signifie pas toujours la même chose; on peut avoir compris 75% de la matière ou compris à 100% une certaine partie de la matière et à 0% une autre partie. Si, à la place d'attendre la fin de la

session pour faire le total des points et évaluer, on divisait plutôt la matière en une série d'étapes précises allant de la plus facile à la plus difficile, il serait possible de voir jusqu'où l'étudiant(e) monte cet escalier. À chaque palier une note est obtenue qui correspond à l'ensemble des apprentissages depuis le début de la session. Plus l'étudiant(e) montera de paliers plus sa note finale sera haute. D'autre part, un tel système permet de juger à tout moment de ses progrès et d'éviter les mauvaises surprises. Par contre, il force aussi à travailler régulièrement. En effet, on n'a pas le droit de sauter des marches! Il faut réussir le premier palier pour pouvoir passer au second, puis réussir le second pour passer au troisième et ainsi de suite. Si on reste bloqué à un palier la note finale de la session sera la note qui, dans le plan de cours, correspond à ce palier. Pour mieux comprendre regardons le dessin que voici:



Le premier palier correspond, par exemple, à 40%. Si l'examen est réussi, l'étudiant(e) a 40%. Pas 28 ou 36 mais bien exactement 40%. Mais, surtout, l'étudiant(e) a le droit de passer à l'autre palier qui correspond, par exemple, à 60%. La réussite donne 60%. Pas 52 ou 58 mais bien exactement 60%. Pas non plus 40% plus 60%; ce n'est pas une addition. Cela signifie que l'on a atteint 60% des notions présentées dans le cours et qu'on a donc 60% pour la session et, surtout, le droit de passer au palier suivant pour améliorer sa note. Le troisième palier vaut, par exemple, 70%. Si l'étudiant(e) le réussit il a 70% et est admis au quatrième. Il en va ainsi jusqu'à 100%.

Evidement, il est toujours possible d'échouer mais, dans ce cas, on le sait assez tôt pour changer son échec en abandon de cours. Il est aussi possible de décider bien mieux qu'avec les méthodes habituelles d'évaluation quelle note on désire et donc quel effort on est prêt à fournir. Si vous avez compris le système des paliers vous avez vu que la matière devient plus difficile plus la session avance. Mais vous êtes aussi mieux équipés, plus confiants en vous, pour l'affronter. Et si jamais on se décourage, ou si on tombe en amour et préférons négliger nos études, on peut cesser de monter l'escalier tout en sachant tout de suite quelle est notre note finale de session puisqu'on sait à quel palier nous nous arrêtons.

Cependant, cela fait plusieurs fois qu'on parle de réussite à un palier. Qu'est-ce qui détermine cette réussite? C'est ce que nous allons voir maintenant.

Les critères

Nous sommes bien d'accord; quand on réussit un palier on a la note exacte qui lui correspond et non pas une certaine quantité de points sur une note maximale possible. Autrement dit, nous n'avons pas 23 sur 40 mais bien 40% si telle est la note du palier. Mais alors, comment peut-on donner cette note? Il n'est plus possible de compter les bonnes réponses et de dire que chacune vaut 0.25 ou 0.50% puis de les additionner car on reviendrait au système habituel et l'étudiant(e) n'aurait plus 40% mais 28 ou 36% selon son nombre de bonnes réponses. Que faire? Utiliser un critère c'est-à-dire une ligne de partage qui permette de dire que les étudiant(e)s qui ne l'ont pas atteint n'ont pas assez bien compris les notions pour avoir la note du palier alors que ceux qui l'ont atteint ou dépassée ont automatiquement la note du palier. C'est ce qu'on appelle l'échec-réussite. Ou bien on atteint le critère et on a la note (et donc on est admis au palier suivant) ou bien on n'atteint pas le critère et on n'a pas la note (et donc on en reste là puisque non admissible aux paliers suivants). Toutefois, dans ce cas l'étudiant(e) a droit à au moins une reprise et parfois à plus selon ce qui est indiqué dans le plan de cours. En général, on a droit à plus de reprises pour les premiers paliers et à moins de reprises pour les paliers les plus élevés, ceci afin de se donner un maximum de chances de réussir le cours.

Mais, ce nouveau système n'est pas un abaissement des exigences. Il faut comprendre que, puisqu'on obtient la note totale du palier et que l'on a droit à des reprises, le critère doit être élevé et ne ressemble pas au 60% du système habituel. La plupart du temps le critère est de 8 sur 10 mais il est parfois plus élevé et parfois plus bas selon le palier concerné et l'importance de notions qui y correspondent; dans le plan de cours le critère est indiqué pour chaque palier. S'il est de 8 et que l'on obtienne 8,9 ou 10 à l'examen ou au travail on a automatiquement la note du palier. Si on obtient moins de 8, il faut faire la reprise. Si on obtient encore moins de 8, ça va mal.

L'avantage c'est que si ça va bien on connaît d'avance sa note et qu'on peut continuer de l'améliorer ou s'arrêter alors que si ça va mal on peut abandonner le cours plutôt que de se réveiller avec un échec en fin de session. Imaginez un dossier scolaire sans un seul échec...Mais, il y a encore un autre avantage à la nouvelle méthode; la vitesse.

La vitesse

Lors d'une évaluation traditionnelle nous sommes autant jugés sur la vitesse à laquelle nous apprenons que sur la qualité de nos apprentissages. En effet, quand vient la date de l'examen, il faut y aller. Et le résultat qu'on obtient reflète donc non nos connaissances mais bien nos connaissances à telle date. Que l'on ait eu trop de travail au même moment ne change rien à la note. Quant aux chances de se reprendre elles sont souvent rares.

Pourquoi ne pas éliminer la mesure de la vitesse ou, tout au moins en tenir le moins compte possible? Après tout, l'important c'est d'apprendre, pas d'apprendre vite; on n'est pas moins bon parce qu'on met plus de temps à comprendre une notion ou parce qu'on a eu une déception qui nous a enlevé un peu le goût d'étudier cette semaine là. Il est possible, par le système que nous allons utiliser dans ce cours cette session, de diminuer l'importance de la vitesse sans, malheureusement, pouvoir l'éliminer totalement. En effet, nous devons tenir compte des dates officielles de la session et il est donc impossible de passer des examens jusqu'en juillet prochain! De plus, il n'y a pas qu'un seul individu par groupe et il n'est pas possible de préparer un examen différent pour chacun d'entre vous afin que chacun passe son examen quand

il le désire. Toutefois, à la suite de la majorité des examens ou des devoirs vous avez droit à une reprise c'est-à-dire que vous avez le droit de prendre plus de temps qu'un autre pour apprendre. Le fait que l'on utilise son droit à la reprise ne nous pénalise en aucune façon; réussir du premier coup ou réussir à la reprise donne la même note (celle du palier correspondant) et autorise de la même façon l'étudiant(e) à poursuivre son cours au palier suivant. D'ailleurs, pour éviter de prendre du retard dans la matière du cours vous remarquerez, dans le plan de cours, qu'il y a toujours une séance de reprise environ une semaine après chaque examen.

EN BREF...

- la méthode s'appelle "réussite-échec à paliers"
- la note finale correspond au palier le plus élevé atteint
- en cas de risque d'échec on le sait assez tôt pour abandonner le cours et donc ne pas se retrouver avec la mention E
- à chaque palier on doit atteindre un critère de 8,9 ou 10
- si on atteint le critère on a la totalité de la note du palier
- si on n'atteint pas le critère on a généralement droit à au moins une reprise
- la progression cesse lorsque l'étudiant(e) demeure bloqué(e) à un palier en n'atteignant pas le critère exigé
- ou la progression cesse lorsqu'on a atteint le dernier palier prévu et donc obtenu la plus haute note possible.

Si tout ne paraît pas clair, si vous avez de la difficulté à comprendre le plan de cours, n'hésitez surtout pas à m'interroger. Pour que la méthode soit efficace, il faut d'abord qu'elle soit comprise !

SERVICE DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

LONGUEUIL

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'OPINION ETUDIANTE

JANVIER 1985

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Présentation

Dans le but d'évaluer votre attitude générale face à ce cours, nous vous soumettons le questionnaire suivant. Nous vous invitons à y répondre avec sérieux et attention en étant assuré(e) que vos réponses demeureront confidentielles.

La FICHE-REPNSES est ANONYME.

Merci de ta participation.

Directives

1. Utiliser un crayon à mine foncée pour inscrire vos réponses sur la carte-réponses.
2. Ne pas dépasser les limites de chaque case-réponses.
3. NE PAS ECRIRE SUR CE QUESTIONNAIRE.
4. Lorsque vous aurez terminé, remettre ce questionnaire et la carte-réponses au professeur.

Merci de ta collaboration.

A. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Cette partie du questionnaire recueille des renseignements généraux sur ce cours.

Utiliser la partie d'identification de la carte-réponses pour répondre à ces questions.

Noircissez la case (|) correspondant au choix de votre réponse.

Colonne

1. Rendement: de façon approximative, quelle est la moyenne de votre rendement dans ce cours depuis le début de la session?

1. Moins de 60%
2. Entre 60 et 64%
3. Entre 65 et 69%
4. Entre 70 et 74%
5. Entre 75 et 79%
6. Entre 80 et 84%
7. 85% et plus
8. Incapable de préciser.

1

2. Pensez-vous apprendre ou avoir appris beaucoup dans ce cours.

1. Extrêmement peu
2. Très peu
3. Peu
4. Plus ou moins
5. Passablement
6. Beaucoup
7. Enormément.

2

3. Face à ce cours, vous êtes:

1. Extrêmement insatisfait
2. Très insatisfait
3. Plutôt insatisfait
4. Plutôt satisfait
5. Très satisfait
6. Extrêmement satisfait.

3

B. QUESTIONNAIRE

Les questions 1 à 24 de la partie B du questionnaire visent à mesurer votre opinion sur plusieurs aspects de ce cours. Pour répondre à chaque question, vous noircissez sur la carte-réponses un seul chiffre de l'échelle 1 2 3 4 5. Ce choix correspond à votre degré d'accord ou de désaccord sur un point particulier du cours.

- le chiffre 1 : signifie que vous êtes TOUT A FAIT EN DESACCORD.
- le chiffre 2 : signifie que vous êtes EN DESACCORD.
- le chiffre 3 : signifie que vous êtes PLUS OU MOINS D'ACCORD.
- le chiffre 4 : signifie que vous êtes D'ACCORD.
- le chiffre 5 : signifie que vous êtes TOUT A FAIT D'ACCORD.

Utiliser la partie REPONSE de la carte-réponses pour répondre à ces questions.

(Indiquez votre choix sur la carte-réponse)

- | | - | ± | + |
|--|---|---|-------|
| 1. Le contenu du cours est <u>substantiel</u> . | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 2. Le cours est structuré, charpenté (il y a un plan détaillé). | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 3. La charge totale de travail exigée par ce cours est acceptable. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 4. Le cours donne le goût d'approfondir par soi-même la discipline. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 5. La méthode utilisée indique clairement à l'étudiant ses succès et ses progrès. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 6. La méthode utilisée permet de suivre la progression de chaque étudiant. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 7. Dans les contrôles et examens, les questions couvrent les aspects importants du cours. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 8. Le cours est organisé de façon à souligner les points importants. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 9. Le cours est organisé de telle sorte que l'on perçoit bien les habiletés qu'il vise à faire acquérir. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 10. Le travail des étudiants est planifié et organisé grâce à la méthode utilisée. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 11. La fréquence des contrôles (examens et travaux) est acceptable. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 12. Le cours est organisé pour aider les étudiants qui ont plus de difficulté à suivre. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 13. Il y a un équilibre dans le contenu à apprendre pour chacun des contrôles. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 14. La matière est répartie à travers la session en tenant compte des niveaux de difficulté. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 15. Il y a correspondance entre la matière annoncée et ce qui nous a été enseigné. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 16. Les objectifs de ce cours ont été définis de façon claire. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 17. Dans l'ensemble, l'approche pédagogique utilisée à l'intérieur du cours est intéressante. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 18. Le mode d'évaluation utilisé dans ce cours me satisfait. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 19. Le mode d'évaluation utilisé dans ce cours permet aux étudiants d'identifier les erreurs faites dans les travaux et les examens. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 20. Les contrôles ou examens couvrent bien les aspects les plus importants du cours. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 21. Les examens et les travaux correspondent bien aux buts du cours. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 22. L'étudiant connaît à l'avance les critères sur lesquels se base la correction des travaux et examens. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 23. Le cours m'a beaucoup aidé à me prendre en charge. | 1 | 2 | 3 4 5 |
| 24. Le cours nous a aidés à améliorer notre façon de travailler. | 1 | 2 | 3 4 5 |

RESERVE
ne rien écrire
ici.

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE



7102407