

# Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

Pour s'y **R E T R O U V E R**,  
**P O U R** se retrouver  
Le renouveau de l'enseignement collégial

9A61

L'épreuve synthèse : entre la docimologie  
et la pédagogie

par  
Dany LAVEAULT, Ph.D.  
professeur  
Université d'Ottawa



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## L'épreuve synthèse : entre la docimologie et la pédagogie.

Par : Dany Laveault, Ph.D.  
Université d'Ottawa

Déjà en 1956, Bloom constatait que les examens de rendement scolaire laissaient la part congrue à l'évaluation des habiletés intellectuelles aux détriments de l'évaluation des connaissances. Ceci le conduisait à mettre au point avec ses collaborateurs une taxonomie des objectifs cognitifs afin de clarifier la terminologie employée par les enseignant(e)s et les inciter à accorder une plus grande attention à l'évaluation des habiletés intellectuelles. Près de 30 années plus tard, Bloom (1984) signalait que les buts visés par sa taxonomie n'étaient toujours pas atteints et qu'une trop grande part de l'évaluation des apprentissages portait encore sur la mesure des connaissances.

C'est à partir de constatations similaires à celles de Bloom que plusieurs mémoires soumis à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial ont motivé la mise en oeuvre d'une épreuve synthèse de programme. Forcier (1994) en résume l'essentiel. Les attentes face au rôle que peut jouer une telle épreuve sont nombreuses et parfois disproportionnées. Mais, si le principe d'améliorer la qualité des apprentissages n'est pas remis en question, l'utilité et la pertinence d'une épreuve synthèse pour répondre à de telles attentes soulèvent de nombreuses inquiétudes.

Ces inquiétudes se regroupent autour de deux grands axes : les questions d'ordre docimologique et les questions d'ordre pédagogique. Il serait relativement facile d'apaiser ces inquiétudes si chacun de ces deux grands ordres de questions pouvait s'articuler indépendamment de l'autre. Malheureusement, ce n'est pas possible. Les choix docimologiques ont des incidences pédagogiques et les choix pédagogiques ont des incidences docimologiques, alors que les deux ont des incidences administratives plus ou moins grandes. Avant même d'exister, l'épreuve synthèse nécessite déjà de la part du personnel enseignant une *synthèse* de leurs compétences en pédagogie et en docimologie tout à fait nouvelle et originale! Qu'en sera-t-il pour les étudiant(e)s?

### La définition de l'épreuve synthèse

Beaucoup de choses se sont dites et se sont écrites sur la définition de l'épreuve synthèse. Tellement, qu'il existe un véritable corpus de textes sur le sujet. Certains reprochent à la définition qu'en donne le ministère d'être trop vague. D'autres, par contre, semblent si bien saisir les intentions du ministère qu'ils sont en mesure de s'y opposer ou de s'y rallier. Ceux qui réclament une définition plus précise pourraient regretter la marge de manoeuvre que leur laisse la définition actuelle. Une définition trop détaillée pourrait en effet inquiéter ceux et celles qui y verraient une ingérence indue dans une responsabilité déléguée aux collèges.

En effet, les règlements 25 et 32 de la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel ne sont guère utiles dans l'appréciation des intentions du législateur. Si je me permet de *faire la synthèse* de ces deux règlements, j'en arrive à un paradoxe dont voici la démonstration :

Le règlement 32 stipule : "Le ministre décerne le diplôme d'études collégiales [que nous appellerons D] à l'étudiant qui ... a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis [que nous appellerons a], a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme [que nous appellerons b] et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre [que nous appellerons c]" (notre soulignement et nos crochets). Nous pouvons donc écrire :

$$D = a + b + c$$

Le règlement 25 stipule : "La politique d'évaluation institutionnelle doit notamment prévoir ... l'imposition d'une épreuve synthèse [que nous avons définie comme b] afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards définis pour ce programme [que nous avons appelé a]" (notre soulignement et nos crochets). De ce règlement nous retenons que :

$$b = a$$

En substituant b par a dans la première équation nous trouvons :

$$D = 2a + c$$

Ce qui signifie que le diplôme est accordé en évaluant à deux reprises l'ensemble des objectifs, d'où le paradoxe. Nous savons en effet que le législateur n'entend pas la même chose par *ensemble des objectifs* dans chacun des règlements. Or, il a utilisé dans les deux cas la même formulation, ce qui rend presque impossible d'apporter une réponse univoque aux questions soulevées précédemment.

Une constante ressort de l'abondante documentation sur le sujet : l'épreuve synthèse a pour principal objectif de mesurer l'intégration des apprentissages (Bérubé, 1994; Goulet, 1994; Forcier, 1994). Définir l'épreuve synthèse, quoiqu'important, n'est donc pas aussi primordial que de définir ce que nous entendons par *intégration des apprentissages*. On peut en effet assumer que selon le sens qui sera donné à l'intégration des apprentissages, les définitions et les modalités de l'épreuve synthèse varieront. C'est uniquement dans ces conditions que nous pourrions déterminer si les modalités d'évaluation que nous envisageons correspondent bien à ce que nous entendons par *intégration des apprentissages*. À cet effet, un rappel de quelques notions de psychologie de l'apprentissage ne saurait faire de tort.

### Réussir et comprendre

Il n'est pas plus facile de concevoir une épreuve synthèse sur l'intégration des apprentissages en faisant fi des lois de l'apprentissage que de faire voler un avion sans tenir compte des lois de la gravité. Nous avons tous l'occasion, dans notre pratique d'enseignement, de voir ces lois à l'oeuvre : loi de la

rétenion, loi de l'espace pour ne mentionner que quelques-unes. Les enseignants et enseignantes du collégial n'ont pas besoin de cours approfondis de psychologie de l'apprentissage pour observer la fragilité des acquis des étudiants et des étudiantes, ni de grandes exhortations pour les convaincre que leur meilleur intérêt réside dans la facilitation de l'intégration.

La pratique nous démontre à quel point les acquis sont temporaires. Qui d'entre nous ne serait pas inquiet de réadministrer le même examen terminal trois mois après la fin d'un cours? En fait, c'est davantage la *désintégration* que l'intégration des apprentissages qui préoccupe les enseignants et les enseignantes. Si la loi de la rétenion fonctionne toujours aussi bien, c'est près de 80% des contenus que l'étudiant(e) aura oublié après trois mois! Que faire devant une loi aussi implacable de l'apprentissage?

C'est bien connu, la mémoire est une faculté qui oublie. Il faut donc s'assurer que les étudiant(e)s vont *oublier intelligemment* ce qu'ils ont appris. Au minimum, l'intégration des apprentissages implique la rétenion sélective des savoirs. L'intégration des apprentissages n'est pas pertinente si elle ne porte pas sur des savoirs essentiels. Ces observations sur la loi de la rétenion possèdent deux incidences pédagogiques :

1. L'intégration des apprentissages est un processus continu : on ne saurait attendre à la fin des études pour indiquer aux élèves ce qu'il est important de retenir, ni pour favoriser les premières synthèses. Même si l'épreuve synthèse est *terminale*, l'intégration des apprentissages est *continue*.
2. L'intégration des apprentissages ne peut porter sur toute la matière, mais seulement sur la matière essentielle ou les compétences minimales : exiger plus serait inutile. Lorsque l'on définit l'épreuve synthèse comme devant mesurer l'ensemble des objectifs d'un programme, il serait plus réaliste de comprendre que l'ensemble des objectifs ne signifie pas *la totalité*, mais *un tout*.

En principe, nous ne devrions pas attendre au dernier semestre d'inscription régulière pour nous assurer que les élèves ont maintenu les acquis essentiels. Il serait également illusoire de croire que préparer un examen de synthèse à la fin des études corrigerait deux années ou plus d'incuries. Tout au plus aurions-nous le portrait faussé d'étudiants et d'étudiant(e)s dopé(e)s par une préparation de dernière minute à l'examen, dont le résultat, quelques mois plus tard, risquerait d'être décevant.

Pour formuler adéquatement le problème de l'intégration des apprentissages, il faut donc commencer par poser celui du maintien des acquis. Quels sont les moyens d'enseignement et d'apprentissage à notre disposition pour favoriser le maintien des acquis? Voici quelques pistes :

1. L'intégration des apprentissages sera meilleure si elle est continue et espacée. La loi de l'espace nous apprend que la rétenion est meilleure lorsque les apprentissages sont espacés, plutôt que massés. Ainsi, vaut mieux étudier en trois périodes d'une heure espacées de quelques heures chacune, qu'en une seule période de

trois heures. Une intégration des apprentissages massée à la fin des études risque de donner de piètres résultats.

2. Le curriculum doit permettre l'exercice continu des acquis. Toute fonction intellectuelle ou physique qui demeure longtemps sans être exercée s'atrophie et tend à disparaître. Si le programme permet que des acquis antérieurs soient utilisés et introduits tout au long du programme d'études, le maintien de ces acquis s'en trouve renforcé.
3. L'enseignement doit favoriser des apprentissages significatifs. Par significatif, il faut comprendre des apprentissages dont le sens et l'utilité apparaissent clairement à l'étudiant et à l'étudiante. Il ne faut pas prendre pour acquis que l'étudiant ou l'étudiante saura donner du sens à ce qu'il apprend. Les recherches dans le domaine de la motivation d'accomplissement indiquent que la persévérance, l'une des conditions essentielles à l'apprentissage, s'améliore lorsque l'apprentissage est rendu significatif par les conditions d'enseignement et d'évaluation.
4. L'apprentissage des concepts doit permettre de relier ceux-ci entre eux. La rétenion est meilleure lorsqu'un concept est relié à d'autres concepts. L'intégration doit donc permettre à l'étudiant et à l'étudiante de faire des liens entre ses apprentissages. Le maintien des acquis est renforcé lorsque les apprentissages sont intégrés. Donc, pas d'intégration des apprentissages sans intégration des matières.

Ces lois de l'apprentissage, ces conditions favorisant le maintien des acquis et leur développement, nous les connaissons depuis longtemps. Si nous avons tant tardé à les introduire dans nos pratiques, c'est que face à l'accroissement du corpus des connaissances, nous nous sommes davantage préoccupés de *quantité* plutôt que de *qualité* des apprentissages (Laveault, 1985). Cette préoccupation renouvelée pour la qualité des apprentissages est la conséquence d'une prise de conscience nouvelle de la part des concepteurs de programme : *réussir* ne veut pas dire *comprendre*.

L'intention à l'origine de l'épreuve synthèse est précisément d'assurer que le savoir de l'étudiant et de l'étudiante repose sur une compréhension approfondie de la matière. Bon nombre d'étudiants et d'étudiantes arrivent, par un effort particulier et tout à fait momentané, à réussir les épreuves de passage de chaque cours. Pourtant, une fois le cours passé, la compréhension qui demeure est bien mince. Sans une compréhension minimale, l'étudiant ou l'étudiante aura des difficultés sérieuses à reconstituer son savoir et à l'intégrer à d'autres. Pas d'intégration sans compréhension!

#### La perspective docimologique

En assumant que tout soit entrepris pour favoriser l'intégration des apprentissages, que ce soit au niveau des activités d'enseignement ou de l'articulation même du programme, le problème de l'évaluation demeurerait entier. Le besoin d'une épreuve synthèse serait tout aussi évident, car, nous le savons, le tout est plus que la somme des parties. De plus, nous nous priverions de critères fort importants

d'évaluation en omettant d'évaluer l'intégration des apprentissages. Comment alors mesurer ce tout?

La solution la plus simple serait sans doute de considérer l'épreuve synthèse comme la plus sommative des évaluations, le grand total du programme d'étude de l'étudiant(e). Dans une telle perspective, la représentativité du contenu deviendrait une préoccupation importante, surtout si l'épreuve doit être la même pour tous. Avec un tel objectif d'évaluation, la tentation est grande de recourir à une épreuve uniforme de type papier crayon. Menée correctement, une telle opération pourrait comporter certains avantages :

1. Elle obligerait une concertation de la part des professeurs au niveau de ce qui devrait être inclus dans l'examen. Ceux-ci devraient s'entendre sur ce que signifie l'intégration des apprentissages dans leur programme d'étude et quelle importance accorder aux différentes compétences à acquérir.
2. Elle serait relativement facile et peu coûteuse à administrer, surtout si une certaine coopération s'instaure entre les collèges à cet effet.
3. Les professeurs de collège sont relativement familiers avec l'examen écrit. Quoique leur formation ne les prépare pas directement à des évaluations de ce genre, c'est sans doute la forme d'évaluation qui nécessiterait le moins d'ajustements dans un premier temps.
4. L'examen écrit permettrait de comparer la performance des groupes d'année en année, en supposant qu'une certaine partie du contenu de l'examen se répète. Puisque le résultat à l'épreuve synthèse est une condition nécessaire à la certification, les critères de réussite et les standards devraient être définis clairement à chaque année de manière à assurer un niveau d'exigence équivalent. Ces exigences de fidélité, d'équité et de validité requièrent une expertise supplémentaire à celle que les professeurs de collège possèdent déjà. Il faudrait trouver des formules originales permettant d'intégrer les enseignants au processus d'évaluation tout en confiant les aspects les plus techniques de l'évaluation à des spécialistes.

Une telle forme d'évaluation possède néanmoins un certain nombre d'effets pervers :

- Sur le plan pédagogique, les enseignants risquent d'enseigner en fonction du contenu des épreuves synthèses antérieures ("teach to the test").
- L'effet de dopage que l'on observe à la veille de tout examen n'est pas éliminé par une telle épreuve terminale.
- Le caractère obligatoire de l'épreuve synthèse pour la certification des études peut créer une tendance à la procrastination dans le corps professoral. Dans les cas douteux, l'enseignant(e) pourra s'en remettre aux bons offices de l'épreuve synthèse.

Mais, au-delà de ces considérations, une question fondamentale mérite d'être posée : qu'est-ce qui constituerait un taux de réussite et d'échec acceptable à l'épreuve synthèse? Puisque tous les étudiants et étudiantes qui s'y présenteront auront réussi tous leurs cours, il est difficile de concevoir un

taux d'échec très élevé. Par contre, si le taux de réussite est trop élevé, l'épreuve synthèse ne sert à rien comme outil d'évaluation pour la certification. C'est au plan pédagogique qu'elle prend toute sa valeur.

D'autres facteurs risquent d'exercer une influence sur les choix docimologiques. Parce que l'épreuve synthèse est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales, la tentation sera forte d'en attaquer la validité parmi ceux et celles qui, ayant réussi tous leurs cours, se verront refuser le diplôme à cause d'un échec à cette épreuve. Le recours à des procédures d'appel allant jusqu'aux tribunaux pour contester l'épreuve elle-même, sa correction, son administration, sa validité risque d'être beaucoup plus fréquent que dans le cas d'un simple cours. La politique institutionnelle d'évaluation ainsi que les enseignants et enseignantes se devront d'être inattaquables sur ces questions, car une simple brèche pourrait entraîner des précédents juridiques qui ferait de l'épreuve synthèse un exercice légal plutôt qu'un exercice d'apprentissage.

### La perspective pédagogique

L'évaluation de l'intégration des apprentissages ne signifie rien si des moyens adéquats ne sont pas entrepris pour favoriser cette intégration que nous cherchons à mesurer au niveau de l'épreuve synthèse. Pour plusieurs, c'est au niveau de l'enseignement et de l'articulation des cours à l'intérieur du programme d'étude que se trouvent les plus grandes difficultés. Pour ce faire, le programme doit comporter des objectifs précis d'intégration.

Cependant, l'examen des programmes d'études, révèle que ceux-ci s'inspirent davantage d'un enseignement par objectifs où le savoir est disciplinaire, encadré dans le contenu de chaque cours, plutôt que d'une pédagogie de l'intégration où les barrières entre les disciplines sont abolies et les compétences à acquérir sont indépendantes des contenus. L'épreuve synthèse s'insère davantage dans une pédagogie par projets que dans une pédagogie par objectifs. Dans le contexte d'une pédagogie par objectifs, le rôle dévolu à l'épreuve synthèse est ambivalent : relève-t-il d'une volonté réelle d'intégration des apprentissages ou s'agit-il d'une exigence administrative supplémentaire pour se donner bonne conscience?

On a souvent reproché à la pédagogie par objectifs de morceler le savoir, d'ignorer les phénomènes de transfert et de généralisation des apprentissages. Le mouvement de l'évaluation *authentique* aux États-Unis est né en réaction à ces préoccupations (Paris et Ayres, 1994). On y propose des moyens d'évaluation plus appropriés à une pédagogie de l'intégration, comme par exemple, l'évaluation au moyen d'études de cas, de portfolios ou de journaux personnels. Devons-nous envisager de telles pratiques d'enseignement et d'évaluation avec l'épreuve synthèse?

Encore une fois, la réponse à cette question se doit de pondérer les avantages et les inconvénients. Mais, avant même d'y répondre, il est important de clarifier certains concepts.

- L'épreuve synthèse est-elle uniforme? La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial stipule entre autres que "la conception de cette épreuve prend en

compte ... les actions envisagées pour rechercher l'équivalence interinstitutionnelle". Cette condition n'est pas suffisante pour en faire une épreuve uniforme, mais elle indique que l'épreuve synthèse doit respecter et refléter à sa manière les nouvelles préoccupations pour assurer l'équivalence des diplômes entre les collèges. Au minimum, ceci pourrait vouloir dire des taux d'échec qui ne varieraient pas considérablement d'un collège à l'autre. En effet, comment parler d'équivalence interinstitutionnelle, si l'épreuve synthèse est réussie par 80% des élèves dans un collège et par 95% dans un autre. Comment justifier de tels écarts entre collèges parmi des étudiant(e)s qui auront, en principe, réussi tous leurs cours dans leur collège respectif? Quels jugements de telles différences occasionneront-ils sur les collèges en question et sur leurs inscriptions pour les années futures?

- L'épreuve synthèse est-elle globale ou totale? Cette distinction est importante car elle affecte à la fois les questions d'ordre docimologique et pédagogique. Si l'épreuve synthèse est totale, alors tous les objectifs doivent être évalués proportionnellement à leur importance. Ceci peut être accompli au moyen d'un tableau de spécification des questions d'examen. Reste à savoir, dans la pratique, comment deux ou trois années de formation, peuvent être évaluées en totalité en une seule épreuve, voire même une série d'épreuves. Si l'épreuve synthèse est globale, alors l'évaluation peut porter sur une portion significative de l'ensemble des apprentissages. Il ne s'agit pas de *tout* évaluer, mais d'évaluer un *tout*. Ce tout peut être prescrit ou laissé au choix de l'étudiant(e). Cette dernière option n'est pas totalement farfelue, en particulier dans le contexte d'une évaluation authentique. Tout dépend du degré d'originalité que nous attendons de l'étudiant(e). Pour Legendre (1993), "l'aptitude d'un sujet à élaborer des synthèses est hautement tributaire de son autonomie ...". Par exemple, si vous demandez à deux critiques de faire la synthèse de l'oeuvre littéraire d'Anne Hébert, vous ne pouvez exiger de chacun qu'il tienne compte des mêmes éléments et en arrive aux mêmes conclusions. C'est la démarche et non le résultat que vous jugerez. Si la *démarche* est plus importante que le *résultat*, le *processus* plus pertinent que le *produit*, alors il n'est pas nécessaire que l'épreuve synthèse porte sur la totalité des apprentissages.
- Les modalités de l'épreuve synthèse doivent-elles être flexibles? La nature des apprentissages varie en fonction des programmes d'études, de formation professionnelle ou de formation générale, de même qu'en fonction des disciplines. Critiquer une oeuvre cinématographique, résoudre une équation chimique, réaliser un montage électronique, utiliser une technique de réanimation cardiaque constituent des compétences qu'il serait utopique d'évaluer de la même manière. Certaines ne se prêtent nullement à un examen écrit, alors que d'autres peuvent s'évaluer de bien des manières. Les moyens d'évaluation doivent être adaptés aux situations, selon que l'on évalue un produit (p.e. un circuit électronique), une attitude (l'accueil d'un bénéficiaire de soins de santé) ou un processus (une critique littéraire). La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (1993) reconnaît ce principe lorsqu'elle affirme que l'épreuve

synthèse "... peut prendre des formes variées ... Cependant, les dimensions évaluation et synthèse doivent être explicites."

Il est possible d'envisager d'ores et déjà les avantages et les inconvénients sur le plan pédagogique de différents scénarios. Selon le choix qui sera fait dans chaque programme, les conséquences varieront au niveau de la tâche et de l'implication de l'enseignant et de l'enseignante :

- *Scénario 1:* La préparation à l'épreuve synthèse se fait dès le début des études afin de favoriser le maintien des acquis et éviter les effets de dopage associés aux épreuves terminales. Ce scénario permet d'introduire des formes authentiques d'évaluation tels que le portfolio d'activités. L'élaboration de synthèses originales accorderait plus d'autonomie à l'étudiant, mais rendrait difficile la comparaison des résultats. La préparation des épreuves de ce type serait relativement simple, si l'on omet l'encadrement des étudiant(e)s. Par contre, l'évaluation de projets, de portfolios ou d'autres activités d'apprentissage de ce type, exigerait l'aide de plusieurs correcteurs. Ce qui serait économisé au niveau de la préparation de l'épreuve devrait par contre être réinvesti dans la correction.
- *Scénario 2.* La préparation à l'épreuve synthèse se fait à la fin des études. Ici encore, il faudra déterminer si tout est évalué et si le contenu est important par rapport à la démarche. Si l'option épreuve écrite est privilégiée, une tâche énorme attend les enseignants qui devront préparer les questions ou situations d'examen et déterminer un seuil de réussite correspondant à leur interprétation des standards tels que définis dans le programme. Le plus difficile ne sera pas tant de choisir ou rédiger les questions que de s'entendre sur les seuils de réussite et la difficulté des questions. Rien ne permet de prévoir que cette interprétation sera la même d'un collège à l'autre, ni que les niveaux d'exigence ne vont pas fluctuer en fonction de la clientèle respective de chaque collège. Quant à la pratique de l'enseignement, elle sera influencée par ce qui se prépare en amont. Le risque est grand que le cours ne s'oriente que vers la *réussite* de l'épreuve, plutôt que vers la *compréhension* de la matière. Comment l'intégration des apprentissages serait-elle préparée, maintenue puis évaluée à la fin des études? Un seul cours peut-il remédier à deux ou trois années d'insouciance? Quelles stratégies d'enseignement permettraient d'atteindre de tels objectifs? Enfin, comment venir en aide aux étudiant(e)s qui doivent reprendre une épreuve synthèse qu'ils ont échouée?

Peu importe le scénario choisi, une évaluation terminale ne permet pas de corriger aussi facilement le tir qu'une évaluation continue du projet de l'étudiant(e) qui se ferait dès le début de son programme d'étude. Il faudra envisager des mesures spéciales pour les étudiant(e)s qui, au cours de leurs études, auront éprouvé de la difficulté à réussir leurs cours et qui se présenteront à l'épreuve synthèse avec de moins bonnes chances de réussite. Il serait irresponsable de faire persévérer ces étudiant(e)s pour leur refuser ensuite le diplôme suite à l'échec de l'épreuve synthèse. Il faudrait prévoir une forme d'encadrement au niveau administratif, dans le cas d'une épreuve essentiellement terminale, au niveau pédagogique, dans le cas d'une évaluation continue.

Enseignant(e)s et étudiant(e)s auront à s'ajuster à ces nouvelles règles du jeu. Pour l'instant, il est possible d'entrevoir que tous deux auront des défis importants à relever face à ces nouvelles exigences.

### Les défis pour l'enseignant

Ce que les enseignants et enseignantes exigeront des étudiants et des étudiantes, il faudra bien qu'ils l'exigent d'eux-mêmes. Alors que l'intégration des apprentissages à l'intérieur d'un cours pourra continuer à se faire sans trop de difficulté, c'est l'articulation des acquis de plusieurs cours différents qui présentera les défis les plus grands. Chaque enseignant devra s'assurer que son cours n'est pas l'arbre qui masque la forêt, bref, il devra avoir *une conception collégiale* de son cours à l'intérieur du programme d'études. L'intégration des apprentissages ne se fera pas spontanément si les enseignant(e)s n'ont pas fait eux-mêmes l'effort d'intégrer leur cours avec les autres cours du programme d'études. Ceci signifie consultation, concertation, coopération, mais aussi débat, désaccord, frictions. Il ne s'agit plus seulement de s'assurer que l'étudiant(e) se présente au cours suivant avec les prérequis attendus, mais que les acquis d'un cours soient reliés à ceux d'autres cours.

L'enseignant(e) peut-il vraiment jeter des ponts permettant à l'étudiant(e) d'intégrer ses apprentissages s'il ignore ce qui se trouve de l'autre côté de la rive? Et si chaque enseignant devait se soumettre à l'épreuve synthèse de programme, quelle serait alors nos attentes? Peut-on vraiment envisager de soumettre les étudiants et les étudiantes à une épreuve que ne pourrait réussir chacun des professeurs qui lui a enseigné dans son programme d'étude? Il semble qu'en répondant à cette question, nous puissions trouver un moyen de mieux formuler nos attentes quant aux compétences essentielles, aux compétences minimales et à l'intégration des apprentissages. Chaque enseignant et enseignante, même s'il ne connaît pas tout du programme d'études, a acquis des habiletés, des méthodes de travail, des compétences qui font de lui un apprenant autonome et qui lui permettent de reconstituer le savoir par lui-même. N'est-ce pas de cela dont il devrait être question dans l'épreuve synthèse?

### Défis pour l'étudiant(e)

L'épreuve synthèse motivera sans aucun doute l'étudiant(e) à intégrer ses apprentissages et à maintenir ses acquis. Cette motivation pourra être extrinsèque, particulièrement si elle se situe à la fin des études et correspond à une exigence purement administrative. Cette motivation sera plus intrinsèque, si elle correspond à un projet personnel et original qui lui permettra de mettre à profit les savoirs et les savoir-faire acquis durant ses études. Dans le premier cas, les risques de dopage sont élevés. Dans le second cas, l'encadrement pédagogique et l'évaluation des projets individuels risquent d'être fort accaparants.

L'étudiant(e) ne pourra plus se contenter de "passer sur la bande", ni de faire une croix sur chaque cours une fois complété. Il aura à suivre son cheminement dans son programme d'études de manière plus critique. On peut également anticiper que s'il devient plus exigeant envers lui-même, il le sera également plus envers ses maîtres. Réussir un cours à rabais grâce à l'indulgence d'un professeur pourrait signifier un problème inattendu à l'épreuve synthèse. Les

enseignant(e)s devront avoir les moyens de leurs exigences sinon ils s'exposent à de sérieuses remises en question de leur enseignement et de leur évaluation.

### Conclusion

Alors que le ministère de l'éducation s'apprête à exiger des étudiant(e)s la réussite à l'épreuve synthèse, il serait approprié qu'il s'interroge sur la valeur de ses efforts, pas toujours heureux, d'intégrer différents courants, pas toujours conciliables, de la pédagogie moderne. Le programme d'étude de formation générale cherche à associer une approche de l'enseignement par objectifs et une approche par compétences. On y a ajouté une épreuve synthèse qui relève davantage d'une pédagogie de l'intégration ou d'une pédagogie par projets, telle qu'on la retrouve de plus en plus au niveau primaire et dans la formation professionnelle. Chacune de ces approches pédagogiques me semble poursuivre des objectifs différents, pas nécessairement incompatibles au niveau de l'apprentissage, mais aussi, pas toujours conciliables au niveau de la démarche. Une théorie avait dit Poincaré, n'est pas plus une accumulation de faits, qu'une maison n'est un tas de briques. Pour l'instant, l'épreuve synthèse est encore un tas de briques et les devis de l'architecte se font attendre.

### Références

- Bérubé, J. (1994). L'épreuve synthèse : des questions et des réponses à venir. *Lignes pédagogiques*, 8(3), 5-9.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, NY : McKay.
- Forcier, P. (1994). À la recherche de la baguette magique. *Pédagogie collégiale*, 8(1), 18-23.
- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (Janvier 1994). L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : cadre de référence. Québec : document 2410-0502.
- Goulet, J.-P. (1994). L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 19-22.
- Laveault, D. (1985). Y a-t-il des autodidactes dans nos écoles? La réponse des théories cognitives et métacognitives. In G. Bibeau et coll. (Éds.). *La qualité en éducation : enjeux et perspectives*. Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (ISBN 2-290-298-34-8).
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Paris, S.G. & Ayres, L.R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC : American Psychological Association.