

programme d'informatique, redéfini pour la dernière fois en 1982, déterminera la formation de ses diplômés jusqu'en 1991 au moins.

- **Importance à donner au secteur professionnel**

Toujours selon le rapport Parent, l'intégration de la formation professionnelle et de la formation préuniversitaire devait permettre aux diplômés du professionnel de ne pas se fermer la voie universitaire. L'intégration devait aussi servir à donner une meilleure image du diplôme professionnel. On espérait donc favoriser la croissance du secteur professionnel pour lequel on prévoyait une clientèle de 60 p. cent de l'effectif étudiant du collégial.

Actuellement, l'acceptation du professionnel par les universités est loin d'être établie. De plus, les établissements collégiaux, qui ont le choix entre une clientèle préuniversitaire et professionnelle, hésitent à promouvoir des programmes qui demandent un équipement coûteux, rapidement périmé et difficile à implanter.

Finalement, le jeu des négociations pour le partage de la population étudiante par discipline ne facilite en rien l'insertion de nouveaux programmes, ni même l'ajustement des clientèles à la demande.

- **Pertinence de la technologie dans la formation fondamentale**

Beaucoup insistent, avec raison, sur une formation fondamentale qui ouvre l'esprit à tous les domaines de la connaissance. Aujourd'hui plus que jamais, les sciences pures et la technologie font partie de la culture humaine au sens large. N'y aurait-il pas lieu d'inclure, au chapitre de la formation fondamentale pour tous, des cours à contenu technologique?

- **Certification des apprentissages professionnels**

Le secteur professionnel est destiné avant tout et directement à une fonction de travail. L'employeur se doit d'avoir une idée du type et de la qualité des compétences offertes. Or, les équivalences d'un établissement à un autre, ou même d'un professeur à un autre, sont difficiles sinon impossibles à établir. D'autre part, en agissant à titre d'enseignant et d'évaluateur, l'enseignant se trouve ballotté entre le désir d'encourager l'étudiant et celui de protéger la qualité d'un corps professionnel. Comment régler ce dilemme? Comment assurer les employeurs d'une certaine norme dans les types d'apprentissage comme dans les notes d'évaluation?

D. L'évaluation des apprentissages

PROBLÉMATIQUE

Les collèges se sont dotés de politiques d'évaluation des apprentissages. Or, l'évaluation des apprentissages ne peut être isolée de l'évaluation des programmes, des enseignements, puisqu'il faut s'assurer que les finissants de cégep ont acquis des habiletés, des savoirs pour s'intégrer à l'université ou au marché du travail.

Les politiques appliquées en matière d'évaluation des apprentissages sont-elles efficaces? Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité? À quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

Communication de
Paul BOISVENU
Directeur adjoint, École nationale d'aérotechnique
Cégep Édouard-Montpetit

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Je vais d'abord vous faire un bref historique de l'apparition des politiques d'évaluation dans le réseau et je vais par la suite vous présenter l'expérience du collègue Édouard-Montpetit.

Je n'aborderai pas la troisième question qui apparaît dans la problématique du document de la Fédération — À quand les politiques d'évaluation des programmes et des enseignements? J'ai préféré mettre l'accent sur les politiques d'évaluation des apprentissages, qui me semblait déjà une question relativement lourde.

J'aimerais qu'à la fin de cet entretien vous ayez pris conscience qu'il n'est pas facile d'évaluer dans un collège l'implantation d'une politique d'évaluation des apprentissages. J'aimerais aussi que vous ayez une meilleure connaissance des variables sur lesquelles on peut se pencher lorsqu'on doit évaluer une politique d'évaluation des apprentissages.

Ceux qui connaissent le réseau se souviendront que l'évaluation des apprentissages des étudiants avait toujours été une chasse gardée des administrations des collèges. Il était donc nouveau, en 1984, avec l'arrivée du nouveau régime pédagogique, de vivre l'avènement d'un règlement du ministère de l'Éducation qui imposait aux collèges la création d'une politique d'évaluation des apprentissages.

Il faut connaître la dynamique qui a amené le Ministère à prendre cette décision. Il existait dans certains milieux une préoccupation qui pouvait se traduire à travers l'énoncé suivant: Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité? C'est la question principale qui est posée dans l'atelier. Et c'était la question à laquelle l'élaboration des politiques d'évaluation dans les réseaux devait apporter une réponse.

Avant que le Ministère en arrive à une décision sur le choix du biais des politiques institutionnelles, plusieurs hypothèses s'offraient à lui. Il pouvait imposer des examens communs au réseau, façon de garantir une évaluation, sinon de qualité, au

moins égale pour tous; recourir à des experts externes qui auraient fait la tournée des collèges et auraient pu, par le biais d'entrevues, d'analyses de plans de cours et d'examens, garantir la qualité de l'évaluation... et de l'enseignement. Car il ne faut pas se le cacher: lorsqu'on touche aux politiques d'évaluation des apprentissages, on rejoint de façon indirecte la qualité de la formation dispensée.

Compte tenu du caractère administratif des collèges, corporations autonomes, la seule décision logique qui s'imposait au Gouvernement, c'était de respecter cette autonomie et d'y aller plutôt par le biais de politiques institutionnelles dont le collège aurait l'entière responsabilité. Dans ces politiques, auraient donc dû être définies les conditions essentielles dans lesquelles devrait se réaliser l'évaluation pour garantir la qualité des apprentissages.

Les conditions d'une évaluation de qualité

Je vais vous demander un petit exercice. Vous allez en 30 secondes écrire quelle est à votre avis la condition essentielle qui assure la qualité d'une évaluation des apprentissages.

(...)

J'ai relevé 23 réponses différentes quoique deux ou trois reviennent régulièrement: définition des objectifs, qualité de la planification, intégration aux apprentissages. L'exercice permet de voir qu'il n'est pas facile de définir des conditions dans lesquelles l'évaluation doit se faire. Cela a peut-être été la première difficulté à laquelle l'ensemble des collèges qui ont eu à concevoir des politiques d'évaluation se sont heurtés. Évidemment les intérêts sont différents selon les positions que l'on défend. Je vais vous montrer quelles sont les six conditions que nous avons définies comme essentielles dans une des premières politiques mises sur pied dans le réseau, celle du collège Édouard-Montpetit. Plusieurs politiques s'en sont inspirées:

1. Compte tenu de leur appartenance à un réseau, les cours des collèges doivent revêtir un caractère universel et équivalent.
2. L'évaluation des apprentissages se situe dans un rôle de relation d'aide avec l'étudiant.
3. La compétence du Collège en matière d'évaluation est déterminée par la qualité des modes d'apprentissage.
4. L'évaluation des apprentissages est située dans le cadre plus large des objectifs de formation générale des professionnels (l'évaluation doit dépasser le simple cadre des apprentissages).
5. L'évaluation des apprentissages est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage.
6. Enfin, l'évaluation est une fonction qui s'exerce tout au long de l'apprentissage.

En définissant ces éléments-là, le Collège tentait de répondre à la question qu'on a posée initialement: «Les conditions dans lesquelles se réalisent l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité?» Si l'on répond par une politique d'évaluation à notre première question, il s'en posera une deuxième: «Les politiques appliquées en matière d'évaluation sont-elles efficaces?» Si l'on répond par une politique à la critique populaire sur la valeur des évaluations, la question qu'on va se voir poser un jour ou l'autre — et que la commission d'évaluation pose aussi, c'est: «Qu'est-ce que les politiques valent dans un collège?»

Donc les collègues n'auront pas fait la preuve de la qualité de l'évaluation de l'apprentissage qui s'y fait tant qu'ils n'auront pas évalué l'impact des politiques d'évaluation auprès des professeurs, des départements, des étudiants, de l'administration, exercice auquel le collège Édouard-Montpetit s'est livré en 1985.

Évaluer l'évaluation

Mais comment évaluer une politique d'évaluation des apprentissages? Les responsables de la recherche ont pris cinq mois pour s'entendre sur un cadre d'évaluation.

Le premier problème a été de comprendre la politique. Tant qu'il ne s'agit que de l'appliquer, il y a des questions qu'on ne se pose pas sur le contenu de la politique. D'abord quels en sont les objectifs? On frappe un os quand on n'en trouve pas. Que va-t-on évaluer s'il n'y a pas d'objectifs clairs? On a donc décortiqué la politique et l'on a établi cinq dimensions pour l'évaluer.

On s'est d'abord familiarisé avec le contexte dans lequel elle a été rédigée, ce qu'on en attendait, les problèmes qu'on a rencontrés. On a ensuite décrit, évalué et analysé son contenu. On a cherché à savoir s'il était homogène ou si l'on y trouvait des contradictions. On a enfin cherché à connaître son degré d'intégration dans les pratiques évaluatives des professeurs et à établir quels ont été ses effets — attendus ou non.

Quel a été le degré d'efficacité de la politique dans les pratiques d'évaluation des enseignants? La politique a institutionnalisé la réflexion en matière d'évaluation. Le discours sur l'évaluation s'est intégré aux activités du Collège, aux journées pédagogiques, aux décisions administratives. Il s'est intégré au discours du Collège (mot dans lequel je regroupe les enseignants, les professionnels, le personnel de gestion, etc.).

L'évaluation des apprentissages est devenue une préoccupation partagée par toutes les instances. Cela est d'autant plus vrai que notre politique n'a pas été imposée, mais émane de la commission pédagogique et a donc été entérinée par l'assemblée générale des professeurs. La dynamique autour de laquelle le document a été écrit a fait en sorte qu'il s'imprègne d'avantage dans les moeurs. Le discours de l'évaluation perdait son aspect tabou ou menaçant.

Influence sur la pédagogie

Par ailleurs, la politique a ramené la pédagogie au coeur de la vie du Collège, où le discours pédagogique tient désormais la place principale. Les décisions administratives ou financières, par exemple, sont prises en fonction de leur impact pédagogique. La rédaction d'une politique d'évaluation des apprentissages a permis au Collège de redécouvrir sa principale fonction, celle de donner de l'enseignement.

Nous avons relevé une faiblesse du côté de l'évaluation formative: à peine 15 p. cent des étudiants affirmaient qu'il se faisait de l'évaluation formative dans leurs cours.

Nous avons pu observer un lien entre les taux d'abandons et d'échecs et la façon dont le professeur utilise ou remet le plan de cours en classe. Plus le plan est intégré aux pratiques d'enseignement, plus il est précis sur l'évaluation, moins les taux d'échecs et d'abandons sont élevés. Sans vouloir établir de lien de cause à effet, on peut expliquer cela de la façon sui-

vante: le professeur qui utilise le plan de cours a peut-être d'autres caractéristiques (pédagogie, manière d'établir la communication avec l'étudiant) qui diffèrent de celui qui ne fait que déposer le plan de cours et en fait un simple geste administratif.

Du côté de l'administration, on a relevé un manque d'allocation de ressources pour assurer le suivi et l'information auprès du département et du professeur, d'autant plus que l'application de la politique a fait irruption dans les services pédagogiques comme un surplus de travail et a été traitée comme un autre dossier pédagogique. On a noté chez les départements et les professeurs une indifférence à recourir aux services offerts par les services pédagogiques pour encadrer l'implantation de la politique.

Une autre faiblesse de la politique, c'est qu'on a fait du professeur l'acteur principal de l'application de la politique. Les responsabilités auraient dû être mieux distribuées. La politique ne prête pas de responsabilité aux étudiants.

Par ailleurs, les professeurs ont perçu la politique comme une stratégie pour légaliser l'enseignement, en faire un contrat entre le professeur et l'étudiant. Les professeurs ont dû rechercher un équilibre entre la transmission de contenu et les préoccupations pédagogiques qui se traduit ainsi: «À quel moment je sacrifie le contenu pour me préoccuper de l'étudiant et à quel moment j'ai à revenir à mon contenu parce que j'ai tout de même un contrat par rapport à l'enseignement ou à l'information que j'ai à diffuser auprès des étudiants?» Autre remarque: les objectifs de la politique sont souvent contrecarés par les conditions de travail.

La politique a également dynamisé le rôle du département dans la réalisation des objectifs pédagogiques. Chaque département devait se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages. Par contre, le problème de la politique a été de ne pas préciser les attentes à l'endroit des départements, de sorte que leur travail a été aléatoire de l'un à l'autre.

On a décelé une faiblesse dans la clarté des objectifs. La commission d'évaluation affirmait qu'une politique doit dire explicitement sur quelle réalité elle veut agir et les résultats qu'elle entend provoquer. En outre, on a relevé des incohérences sur le plan des principes de base, des postulats et des règles. Par exemple, les principes invitaient les professeurs à faire de l'évaluation formative et les règles les obligeaient à pondérer leurs notes de telle sorte que 30 ou 40 p. cent de la note était donnée avant la date d'abandon. Or, lorsqu'on planifie son enseignement en fonction de l'évaluation formative, il peut arriver que l'évaluation ne se fasse qu'à la fin de la session.

Autre déficience: le problème de la compréhension des termes. Un lexique doit être annexé à la politique.

Une dernière question: «Une politique d'évaluation peut-elle être efficace lorsque son application repose sur la bonne volonté?»

Ces résultats vont nous conduire à une réécriture de la politique d'évaluation qui va tenir compte des éléments qu'on va détecter. On ne sait pas, par contre, si l'on ne va pas lui greffer des prothèses dentaires, par le biais de politiques départementales. On met beaucoup en doute la qualité de l'animation dans les départements autour de l'intégration de la politique. Je pense que c'est par ce canal qu'on devrait demander des comptes. Une politique est avant tout un instrument d'anima-

tion et dans la mesure où les instances qui ont à la gérer ne se l'approprient pas, je crois peu à l'efficacité des règlements.

Communication de
Louise CORRIVEAU

Professeure au département d'anthropologie et sociologie
Collège Édouard-Montpetit

Dès 1982, plus de deux ans avant la promulgation du Règlement sur le régime pédagogique du collégial qui imposera à tous les collèges l'obligation d'adopter une politique d'évaluation des apprentissages, le collège Édouard-Montpetit (C.E.M.) se dotait d'une telle politique¹. Il s'agissait d'une première dans le réseau des cégeps.

Sur la base de cette expérience, nous discuterons ici de l'évaluation des apprentissages selon quatre volets. Le premier, plus historique, souligne deux grands traits de la Politique d'évaluation des apprentissages du C.E.M., rappelle ses objectifs et les difficultés de son implantation. Le second examine certains résultats du bilan² de son implantation auprès des professeurs³ et des départements et à travers les plans de cours. Dans un troisième temps, nous tirons quelques conclusions de cette expérience. Nous tenterons finalement de répondre aux questions proposées pour cet atelier: les politiques d'évaluation sont-elles efficaces, l'évaluation se déroule-t-elle dans des conditions qui en assurent la crédibilité, à quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

L'histoire de la Politique d'évaluation des apprentissages au cégep Édouard-Montpetit

À l'automne 1980, la Direction des services pédagogiques (D.S.P.) présente à la Commission pédagogique (C.P.), un Plan d'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages. Après discussions, les professeurs acceptent de participer à son élaboration par l'intermédiaire de leur syndicat et de la délégation à la C.P. Il aura fallu plusieurs heures de négociations, entrecoupées de consultations, pour obtenir un texte qui fasse consensus. La Politique a finalement été adoptée par le syndicat des professeurs et la Commission pédagogique en mai 1982, puis par le Conseil d'administration en juin 1982. Contraire-

¹ Politique d'évaluation de l'apprentissage, Collège Édouard-Montpetit, Longueuil, 1982, 18 p.

² Bilan de la politique d'évaluation de l'apprentissage étudiant, rapport de recherche, Collège Édouard-Montpetit, février 1988, édition provisoire. Le Bilan comprend cinq dimensions: 1- éléments d'histoire; 2- description de la Politique; 3- examen du contenu en regard de sa clarté, de sa cohérence et de sa complétude; 4- évaluation de la démarche d'implantation auprès des principaux acteurs: étudiants, Direction des services pédagogiques, professeurs, départements; 5- effets de la Politique, à court et long terme, directs ou indirects, bénéfiques ou indésirés. Trois personnes ont travaillé à ce Bilan. Louis Marie Fontaine a été responsable de la deuxième et de la troisième dimension. Paul Boisvenu, de l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des étudiants et des cadres. Nous avons assumé, avec leur collaboration pour le codage, l'analyse des plans de cours, puis l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des professeurs et des départements en situant chacun de ces éléments dans son contexte historique et «juridique». Cette recherche a été financée par la D.G.E.C. dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique.

³ Dans ce texte, l'emploi du masculin pour désigner les personnes est fait à titre épiciène.

ment à ce qui s'est passé dans les autres cégeps, il s'agissait là d'une politique négociée, non d'un règlement imposé.

De plus, la Politique tient compte de la matière enseignée, des pratiques pédagogiques des professeurs et des traditions locales tant dans sa construction que par l'inclusion des politiques départementales dans la Politique institutionnelle. La Politique n'a pas voulu remettre en cause toutes les pratiques antérieures. Au contraire, elle a voulu systématiser les pratiques usuelles les plus intéressantes. Elle s'inscrit en outre dans le cadre juridique existant: convention collective, lois des collèges, régime pédagogique, etc.

Parce qu'elle est le résultat d'une négociation serrée entre plusieurs parties, la Politique est traversée par des objectifs qui respectent les différents points de vue: garantir les droits étudiants, faire avancer le principe de l'évaluation formative, éliminer les pratiques abusives, l'arbitraire et l'injustice, introduire plus de transparence dans le processus d'évaluation. Mais l'objectif fondamental est d'assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Cet objectif a une visée plus large. Il repose, en effet, sur deux postulats implicites: 1- la qualité de la formation s'améliorera s'il y a une amélioration de la qualité de l'évaluation; 2- si le Collège peut garantir la qualité de l'évaluation, il pourra, dans une large mesure, garantir la qualité de la formation.

Mais, l'implantation de la Politique du C.E.M. coïncide avec une période difficile: la négociation de la convention collective de 1982 qui s'est soldée par un décret. Celui-ci venait modifier la tâche des professeurs. Outre la détérioration du ratio étudiants/professeur, la «formule de la tâche» était changée pour alourdir la tâche de chaque professeur. Cette mécanique jouait de telle sorte qu'elle augmentait davantage le nombre d'étudiants dans les disciplines où le ratio étudiants/professeur était déjà le plus élevé⁴, là justement où la production de travaux et les questions à développement constituent un élément central de l'apprentissage et où l'annotation des copies constitue un moyen privilégié d'encadrement des étudiants. Or, la nouvelle Politique imposait précisément aux professeurs d'annoter les copies de telle sorte que l'étudiant puisse prendre connaissance de ses erreurs ou de ses lacunes (art. 4.6.2), de répartir sur au moins trois évaluations la note finale d'un étudiant (art. 4.2.2), de favoriser le plus possible l'utilisation de l'écrit dans les travaux des étudiants (art. 4.5).

Dans cette conjoncture, les professeurs décident de boycotter l'implantation de la Politique pendant près d'un an. Ce contexte difficile colorera tout le processus d'implantation.

Les résultats du bilan de l'implantation

• Les plans de cours, un rapport d'autonomie et de transparence

Dès le début, les plans de cours ont fait partie de la vie pédagogique des cégeps⁵. Avec la Politique, ceux-ci sont devenus une pratique institutionnalisée et ancrée dans les moeurs des professeurs du C.E.M.⁶ Ceux-ci doivent désormais comprendre les éléments indiqués à la section *Normes et règles*. Même s'il y a encore des lacunes, nous avons pu constater que les plans de cours de 1985 sont plus précis sur plusieurs éléments que ceux de 1981.

De plus, le plan de cours, tel qu'il est défini à la Politique, devient le point de liaison entre les acteurs, un moyen important de diffusion de la Politique et le point de cristallisation de son implantation. Il permet au professeur de planifier son enseignement et à l'étudiant de se situer. Il traduit le rapport que les professeurs veulent tisser avec leurs étudiants. Pour certains, il s'agit simplement d'un contrat. La Politique a d'ailleurs renforcé cette vision «contractuelle» du plan de cours. D'autres le voient comme un moyen de construire de nouveaux rapports avec les étudiants: un rapport d'autonomie et de transparence. Autonomie, parce que la démarche du cours est expliquée. Ainsi l'étudiant peut prendre davantage en charge son apprentissage. Transparence, parce que le professeur annonce la démarche du cours et y précise ses exigences.

Rappelons que les plans de cours ne sont pas une pratique courante au secondaire. Ce n'est pas non plus un acquis dans toutes les universités. Au collégial, ce plan de cours institutionnalisé et plus détaillé constitue un apport pédagogique majeur.

• Le département, le centre nerveux de la vie pédagogique

Toutes les questions importantes relatives à l'enseignement, par exemple, l'engagement des professeurs, les cours offerts, les révisions de notes, etc., doivent faire l'objet d'une recommandation départementale. Le département est, en outre, le lieu privilégié des échanges professionnels. Mais la structure départementale n'est inscrite ni dans la Loi des collèges, ni dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial⁷. C'est dans la convention collective que l'on retrouve les assises institutionnelles du département. Celui-ci est, par ailleurs, dans une relation complexe par rapport aux professeurs. Il sert de «médiateur» entre ces derniers et le Collège puisque la plupart des activités pédagogiques assurées par le professeur sont regroupées dans les chapitres qui traitent des fonctions départementales. Le professeur, individuellement, a quelques obligations alors que le département, constitué du collectif des professeurs, assume de très nombreuses responsabilités pédagogiques y compris celle d'assurer la qualité des cours. Cependant, il ne dispose que d'un pouvoir moral. Cette situation inconfortable et les tiraillements qui en découlent parfois nous ont été mentionnés par plusieurs coordonnateurs lors de l'enquête auprès des départements. Dans leur enquête, Grégoire, Turcotte et Dessureault⁸ ont recueilli des propos semblables.

Malgré cette situation complexe, l'enquête nous a révélé que les départements ont fait beaucoup plus que de simplement appliquer des normes et des règles. Plusieurs nous ont rapporté plus d'une vingtaine d'interventions ayant pour objectifs d'améliorer la qualité de l'évaluation. La Politique a vraiment été

⁴ En philosophie, en français, dans l'ensemble des sciences humaines, le nombre d'étudiants à encadrer à chaque session passait de 140 à 168.

⁵ Voir les premières conventions collectives et le Régime pédagogique provisoire.

⁶ Du moins au campus Longueuil.

⁷ Les départements n'étaient pas non plus inclus dans le Régime provisoire en vigueur jusqu'en 1984.

⁸ R. Grégoire, G. Turcotte et D. Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1975, p.72.