

# Et si, pour l'instant, on oubliait la sanction des études dans l'épreuve synthèse de programme...

Jean-Pierre Goulet

Consultant en développement pédagogique

QUAND on considère ce grand moteur de renouveau de l'enseignement collégial que sont devenues les échéances fixées aux collèges par le gouvernement, on peut comprendre que, dans plusieurs établissements, on se soit résolument attelé à la tâche de confectionner des épreuves synthèse de programme (ÉSP). Rappelons ici que le gouvernement a confié à **chaque collègue** la responsabilité de construire et d'administrer une ÉSP pour chacun des programmes qu'il dispense. Pour tous les programmes, l'ÉSP sera d'application facultative en 1996, elle deviendra obligatoire en 1997, et sa réussite sera exigée pour l'obtention du diplôme d'études collégiales à partir de 1998.

Un tel calendrier pourra paraître, à première vue, un peu serré, mais réaliste. Pour ma part, je suis loin d'être convaincu que ceux qui ont fixé ces échéances, et que ceux qui ont accepté de les respecter, entrevoient l'ampleur et la complexité de la tâche dans laquelle le collégial vient de s'engager.

J'ai naguère soulevé quelques questions auxquelles il me semblait primordial de répondre avant d'entreprendre la confection d'ÉSP et de rendre l'obtention du diplôme d'études collégiales conditionnelle à la réussite d'une telle épreuve<sup>1</sup>. Or, malgré la réflexion de certains groupes ou de certaines personnes sur le sujet, aucune de ces questions n'a trouvé de réponse de la part des instances officielles que sont les collèges et le ministère de l'Éducation.

Compte tenu du flou et des ambiguïtés qui persistent autour des ÉSP, et en considérant l'état actuel des programmes, de l'enseignement et de l'expertise en évaluation des apprentissages, j'en conclus aujourd'hui qu'il est totalement irréaliste d'espérer en arriver, d'ici 1998, pour tous les programmes d'études dispensés au collégial, à des épreuves synthèse de qualité qui serviraient à sanctionner de façon juste et équitable les apprentissages des élèves. Ma conclusion serait par ailleurs d'une tout autre nature si l'on acceptait d'oublier, pour un certain temps, la sanction des études, et qu'on situait l'ÉSP dans une perspective d'évaluation formative seulement.

*Choisirait-on de l'envisager d'abord dans une perspective d'évaluation formative, l'élaboration des épreuves synthèse de programme pourrait être l'occasion d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au collégial.*

## LE FLOU ET LES AMBIGUÏTÉS

Tout comme Paul Forcier<sup>2</sup>, je reste profondément sceptique quant à la raison d'être de l'obligation qui est faite aux collèges d'instaurer des ÉSP devant servir à la sanction des études.

Présentement, chaque élève est très abondamment évalué de façon sommative. Posons l'hypothèse (peut-être un peu conservatrice ?) qu'un élève est évalué en moyenne quatre fois dans chacun de ses cours. Cela ferait qu'en sciences humaines, par exemple, l'élève est évalué à plus d'une centaine de reprises durant son programme d'études. N'est-ce pas suffisant pour témoigner de la qualité de ses apprentissages ? Le Ministère a répondu négativement à la question puisqu'il impose désormais une épreuve synthèse, et les collèges sont sûrement d'accord avec lui puisqu'aucun d'entre eux n'a manifesté d'objection à l'imposition d'une telle épreuve aux finissants du collégial. Or, on serait en droit, il me semble, de connaître les fondements et la logique sur lesquels repose cette option. Quelles lacunes du système actuel cherche-t-on à combler avec une ÉSP et comment celle-ci va-t-elle améliorer la situation ? En quoi l'évaluation faite dans une ÉSP doit-elle être différente de celle qui est faite dans les cours et sur quoi doit-elle spécifiquement porter ? Faute de réponses un tant soit peu claires et intelligentes à ces questions, on risque de faire de la chaise berçante, de bouger beaucoup sans pour autant avancer<sup>3</sup>.

## Qu'est-ce qu'on veut évaluer ?

Le seul texte officiel qui apporte un semblant de réponses à quelques-unes des questions relatives aux ÉSP, le *Règlement sur le régime des études collégiales*<sup>4</sup>, est malheureusement fort ambigu.

À l'article 25 du RRÉC, on peut lire que l'ÉSP a pour objet de : « Vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme ».

Mais que faut-il entendre ici par « ensemble ». En quoi l'ensemble des objectifs et des standards définis pour un *programme*

est-il différent de l'ensemble des objectifs et des standards définis pour les *cours* (qui, incidemment, s'appellent maintenant des « ensembles ») ? Les cours ne font-ils pas partie de l'ensemble du programme ?

Mais il y a plus. À l'article 32, on lit que le Ministre décerne le diplôme à l'élève qui :

*« a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis,  
a réussi l'épreuve synthèse de programme [...] ».*

Sans chicaner sur les virgules, il faut reconnaître que celle qui sépare les deux propositions a de quoi surprendre. Il semblerait ici que l'ÉSP n'ait plus, comme à l'article 25, pour objet de vérifier l'atteinte de « *l'ensemble...* » mais autre chose. En effet, pour obtenir son diplôme l'élève doit *démontrer qu'il a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme* (parle-t-on ici de l'évaluation cours par cours ?) **et** – c'est ainsi, me semble-t-il qu'il faille interpréter la virgule – *avoir réussi l'épreuve synthèse de programme*. Mais alors, quelle est cette « autre chose » sur laquelle doit porter l'ÉSP ?

Bien malin qui, à partir du RRÉC, peut déduire la nature des objectifs d'apprentissage qui doivent être évalués dans une ÉSP. Ce qu'on peut comprendre, c'est que pour l'instant (deux ans après la promulgation du RRÉC !), il n'y a pas grand-chose à comprendre et que les collèges sont dans une bien curieuse situation pour respecter l'obligation qui leur est faite par le gouvernement en matière d'épreuve synthèse.

### **Le champ d'application**

La question se complique encore davantage lorsque l'on considère le champ d'application de l'ÉSP. Juridiquement parlant, tous les programmes d'études comportent une composante de formation générale et une composante de formation spécifique. Il faut donc conclure que, juridiquement parlant toujours, l'épreuve synthèse **de programme** devrait couvrir les deux composantes de la formation. Or, à la lecture du RRÉC, on constate que des épreuves ministérielles uniformes (ÉMU) pourront s'ajouter à l'ÉSP, et que leur réussite sera aussi nécessaire pour l'obtention du diplôme. Tous les cours de formation générale commune (philosophie, langue maternelle, langue seconde et éducation physique) pourraient être touchés par une telle mesure.

Devant cette perspective, certains collèges seront peut-être tentés d'adopter une vision bien pragmatique des choses en excluant de l'ÉSP l'évaluation des objectifs de formation générale commune, puisque ceux-ci seront évalués dans les ÉMU. Dans ce cas, l'ÉSP ne serait plus une véritable épreuve synthèse **de programme**. Par ailleurs, en respectant les termes de la « loi » et en incluant la formation générale commune dans l'ÉSP, on risque de se retrouver en plein délire évaluatif : on évaluerait l'atteinte des objectifs de formation générale commune dans les cours, dans l'ÉSP et dans les ÉMU, sans, notons-le, qu'on sache bien, par ailleurs, ce qui doit distinguer ces évaluations les unes des autres.

Les faiblesses du texte juridique seraient un moindre mal s'il y avait un cadre de référence pour l'ÉSP auquel les collèges souscrivent. Or, tel n'est pas le cas et, dans l'état actuel des choses, on demande à des enseignants et à des enseignantes de construire des instruments d'évaluation des apprentissages sans qu'on se soit entendu sur le champ à couvrir, non plus que sur la nature des objectifs à évaluer. Il me semble que cette situation devrait à tout le moins en inquiéter quelques-uns et quelques-unes qui enseignent au collégial, et un très grand nombre qui, sous peu, devront réussir l'ÉSP (et les épreuves ministérielles) pour obtenir leur DEC.

### **UNE PISTE INTÉRESSANTE**

On a vu émerger au collégial, durant les deux dernières années, une piste de réflexion fort intéressante qui pourrait contribuer à éclaircir, en partie du moins, la situation dont je viens de faire état. L'ÉSP serait l'occasion d'évaluer l'atteinte d'objectifs de niveau élevé, qui sont de l'ordre de l'intégration et du transfert des apprentissages ; des objectifs liés à des compétences entendues au sens large du terme<sup>5</sup> et qui procèdent de la formation fondamentale ; des objectifs de programme en somme, qui transcendent les objectifs particuliers des cours, mais à l'atteinte desquels chaque cours du programme contribue.

*L'épreuve synthèse de programme  
serait l'occasion d'évaluer l'atteinte  
d'objectifs de niveau élevé,  
qui sont de l'ordre de l'intégration et  
du transfert des apprentissages*

Cette piste fort prometteuse, explicitée notamment par Gilles Tremblay et par Jacques Laliberté<sup>6</sup>, appelle quelques commentaires. Dire que les ÉSP doivent porter sur des objectifs de programme et servir à évaluer l'intégration et le transfert dont les élèves seront capables à la fin de leurs études, ne constitue pas une position officielle des collèges, qui sont responsables des ÉSP, et il est loin d'être certain que tous et toutes dans les collèges adhèrent à une telle vision. Chaque établissement, et dans chaque établissement chaque équipe de programme<sup>7</sup> pourrait donc, selon son bon vouloir, opter pour une autre voie : faire porter l'ÉSP, par exemple, sur l'acquisition de connaissances ou sur quelques habiletés ou capacités relativement « pointues ».

Il faut par ailleurs être conscient que la piste que j'ai esquissée ici, comporte de nombreuses exigences.

## **Les programmes**

Il faut d'abord disposer d'un programme dont les objectifs soient du bon niveau et soient énoncés en des termes suffisamment clairs et précis pour faire l'objet d'une évaluation. Il faut également que les objectifs des cours soient ainsi structurés qu'ils contribuent effectivement à l'atteinte des objectifs de programme. Et il faut évidemment que les enseignants aient eu le temps de comprendre et de s'approprier les objectifs de programme. Or, je ne crois pas soulever un tollé en disant que tous les programmes, dans tous les collèges, ne sont pas rendus à ce stade de développement. Et que dire de la formation générale dont les grands objectifs, au-delà de ceux qui sont visés dans les cours, restent pour l'instant quelque peu nébuleux et demanderaient à être précisés, si l'on souhaite en évaluer l'atteinte.

## **L'enseignement et l'apprentissage**

Plus important encore, si l'on veut évaluer de façon juste et équitable l'atteinte d'objectifs d'intégration et de transfert en fin de programme, il faudrait s'assurer que, tout au long de leurs études collégiales, les élèves puissent, à maintes reprises, « s'exercer ». Il importe que dans tous leurs cours, les élèves aient fréquemment l'occasion de « faire des liens », de construire progressivement leurs connaissances et de les utiliser dans des contextes variés ; il importe aussi qu'ils reçoivent, aussi souvent que nécessaire, une rétroaction circonstanciée (évaluation formative) sur leur cheminement d'apprentissage. Autrement, l'ÉSP risque d'être un immense traquenard, dont les élèves feront les frais puisqu'on leur demandera de manifester des capacités qu'ils n'auront pas vraiment eu l'occasion de développer. Or, l'enseignement collégial reste encore largement cloisonné et centré sur l'acquisition de contenu. Ne reproche-t-on pas d'ailleurs fréquemment au collégial de ne pas favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ? On se berce d'illusions si l'on croit que le seul ajout d'une ÉSP va y changer quoi que ce soit.

On admettra que, pour l'essentiel, une pédagogie centrée sur l'intégration et le transfert, qui sous-tend le genre d'ÉSP dont il est ici question, reste à implanter dans les collèges. Celle-ci ne saurait se réduire, soit dit en passant, à l'ajout pur et simple, à la hâte, d'une activité d'intégration de deux ou trois unités que l'on confie à quelques professeurs pour se débarrasser du problème. Le passage à cette nouvelle pédagogie appelle des changements importants dans les comportements et les attitudes, tant des élèves que des enseignants et des enseignantes. Or, il faut rappeler ici qu'en 1998, les élèves devront obligatoirement réussir l'ÉSP pour obtenir leur diplôme. Est-il réaliste de croire que tous les élèves qui sont inscrits à l'enseignement technique depuis l'automne 1995, et que tous ceux qui s'engageront dans des programmes préuniversitaires à partir de l'automne 1996 pourront bénéficier d'un enseignement qui favorise l'intégration et le transfert ?

## **L'expertise et les instruments**

Enfin, il faut évidemment pouvoir compter sur des gens qui ont la compétence nécessaire pour construire des instruments adéquats.

*L'épreuve synthèse de programme  
risque d'être un immense traquenard  
dont les élèves feront les frais,  
puisque'on leur demandera  
de manifester des capacités qu'ils  
n'auront pas vraiment eu l'occasion de  
développer*

Il est loin d'être certain qu'on dispose, à l'heure actuelle au collégial, de l'expertise dont on aurait besoin pour confectionner, dans le cadre des ÉSP, des instruments de qualité dans tous les programmes, ce qui représente, pour l'ensemble du réseau, quelque 600 instruments à mettre au point d'ici juin 1997. Évaluer des capacités de niveau supérieur qui transcendent les objectifs de cours est une tâche complexe pour laquelle les enseignants n'ont jamais reçu de formation et à laquelle, pour la plupart, ils ne se sont pas beaucoup exercés. Ajoutons que « l'opération ÉSP » pourrait (devrait ?) être l'occasion d'accorder une plus grande attention qu'on ne l'a fait jusqu'à maintenant au collégial à la validité et à la fidélité des instruments, des aspects de l'évaluation avec lesquels le personnel enseignant n'est généralement pas familier.

Les enseignants et les enseignantes risquent de se trouver passablement démunis devant la tâche qu'on leur confie. À cause de cela, certains pourraient sans doute être tentés de s'en remettre rapidement à des moyens d'évaluation bien connus, comme la dissertation et les questions à développement par exemple. Sans nier aucunement la valeur de tels instruments, il n'est pas certain qu'ils conviennent bien ici. Comme l'écrit Philippe Perrenoud au sujet des « examens de compétences », l'évaluation des objectifs de transfert et d'intégration n'a « guère de rapport avec un ensemble d'étudiants peinant simultanément, mais chacun pour soi, sur une tâche-papier crayon standardisée, optimisée pour faciliter la correction et la notation<sup>8</sup> ». D'autant moins que, dans une perspective d'évaluation authentique, on devrait observer les élèves à partir de situations semblables à celles dans lesquelles ils auront effectivement à utiliser leurs apprentissages, au-delà du contexte scolaire. En retenant ce principe, certains pourront être tentés, à l'autre extrême pourrait-on dire, de privilégier, pour les programmes techniques du moins, le stage comme cadre de l'ÉSP, puisqu'il s'agit d'une formule pédagogique déjà assez répandue. Sans nier, ici non plus, la valeur d'un tel instrument, il faut reconnaître que le processus est coûteux, complexe, et qu'il ne permet pas toujours aux enseignants responsables de contrôler toutes les variables du stage, ce qui rend l'évaluation des apprentissages problématique.

Les instruments auxquels on pourrait penser spontanément pour les ÉSP devront être adaptés, et il faudra en inventer d'autres, beaucoup d'autres, car on devra sans aucun doute avoir recours à des évaluations multiples ; il est en effet irréaliste de croire qu'on

pourra évaluer, en une seule fois et avec un seul instrument, tous les objectifs d'un programme, surtout si l'on y inclut les objectifs de formation générale.

À l'évidence, la construction d'instruments d'évaluation de qualité pouvant servir à une épreuve synthèse, telle qu'entendue ici, fait appel à des connaissances, à des habiletés et aussi, il faut le dire, à des habitudes de coopération qu'en règle générale les enseignantes et les enseignants n'ont pas, et qu'ils ne peuvent acquérir en quelques mois.

## DE LA DIVERSITÉ À LA TOUR DE BABEL

À cause des imprécisions quant au champ que doit couvrir l'ÉSP et à la nature des objectifs à évaluer, à cause de la diversité qui prévaut actuellement en ce qui concerne l'état des programmes et l'état de l'enseignement, et à cause aussi de l'expertise insuffisante en matière d'évaluation des apprentissages, on risque, à brève échéance, de se retrouver dans une véritable tour de Babel.

En présentant les choses d'une façon un peu caricaturale (est-ce vraiment une caricature ?), on pourrait se retrouver, pour un programme dans un collège, avec une ÉSP : qui couvrirait la formation générale et spécifique ; qui porterait sur l'intégration et le transfert que les élèves auraient eu l'occasion de pratiquer tout au long de leur programme d'études ; qui prendrait la forme d'une production multimédia, échelonnée sur tout un trimestre, à laquelle participeraient des enseignants de plusieurs disciplines, et qui serait évaluée par une équipe multidisciplinaire. Ailleurs, pour le même programme, on pourrait avoir exclu la formation générale commune de l'ÉSP, faire porter cette dernière sur quelques objectifs de cours qui spontanément paraissent plus importants (tel élément de contenu, par exemple, ou telle habileté spécifique), et demander aux élèves de démontrer leur savoir à l'occasion d'une dissertation de trois heures dont on confierait la correction à quelques enseignants zélés. Dans les deux cas, on aurait, ou à peu près, satisfait aux exigences du RRÉC, et l'ÉSP viendrait sanctionner les études. En permettant une telle diversité, on respecte sans doute l'autonomie des collèges dans la mise en place des épreuves synthèse, mais je ne vois rien ici qui assure que les ÉSP seront de qualité, que les élèves seront traités équitablement et que, globalement, les apprentissages seront mieux évalués qu'à l'époque d'« avant les ÉSP », sans parler de l'équivalence interinstitutionnelle des diplômes à laquelle les ÉSP sont censées conduire. Notons au passage que, sur ce point, personne ne semble beaucoup se soucier de ce qu'il faut entendre par « équivalence », non plus que des moyens à prendre pour rendre les ÉSP équivalentes d'un collège à un l'autre pour le même programme.

Pour éviter cette tour de Babel, il faut que les collèges s'entendent au plus vite sur un cadre de référence définissant les contours de l'ÉSP. Devraient-ils retenir la piste que j'ai présentée ici, ils n'auraient d'autre choix que de reconnaître officiellement leur incapacité de respecter l'échéance fixée par le gouvernement ; de toute évidence, ils ne pourront d'ici 1998 mettre au point des épreuves qui sanctionnent l'atteinte d'objectifs d'intégration et de transfert dans tous les programmes et développer un enseigne-

ment qui va de pair avec une telle évaluation. En adoptant cette position, les collègues démontreraient un haut sens des responsabilités : ils feraient savoir que ce qui compte, ce n'est pas de construire coûte que coûte des ÉSP, pourvu qu'on parvienne à respecter les échéances, mais bien plutôt de travailler pour que l'évaluation des apprentissages soit de qualité, qu'elle ait du sens, et que les élèves soient traités de façon juste et équitable. C'est là, me semble-t-il, une chose que devrait pouvoir comprendre, et accepter, un ministère de l'Éducation.

## L'ÉVALUATION FORMATIVE

Mais s'objecter à la sanction des études, pour 1998, à l'aide d'une ÉSP, ne devrait pas pour autant signifier qu'on refuse de construire des épreuves synthèse. Celles-ci peuvent en effet constituer un moteur puissant de développement pédagogique dans les collèges pour autant qu'on oublie pour l'instant le volet sommatif, lié à la sanction des études, et qu'on se concentre sur la fonction formative, celle qui a pour objet l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Ainsi considérée, l'ÉSP pourrait devenir une expérience pédagogique dans laquelle le personnel enseignant accepterait volontiers de s'engager parce qu'elle dépasse de beaucoup la perspective restreinte de la gestion des notes et qu'elle se situe au cœur même de la profession enseignante.

### *L'épreuve synthèse et la pédagogie*

En fait, on peut voir dans l'ÉSP un complément au doublet **formation fondamentale – approche-programme** qui, depuis une quinzaine d'années, constitue le fil conducteur du développement pédagogique au collégial. Dans beaucoup de départements et d'établissements, on a cherché, en concertation, à préciser des **objectifs** transdisciplinaires fondamentaux (développement des capacités d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes, etc). On a aussi cherché à mettre en place, dans les cours, **des activités d'enseignement et d'apprentissage** permettant l'atteinte de ces objectifs par les élèves. Par ailleurs, je ne crois pas qu'on ait vraiment pris la peine, en concertation, de faire le suivi de l'entreprise formation fondamentale – approche-programme, et d'en **évaluer** les résultats. L'épreuve synthèse représente une occasion de le faire. On se trouverait, en somme, à appliquer, pour les programmes, le cadre qu'on utilise depuis fort longtemps pour chacun des cours : *objectifs – activités d'enseignement et d'apprentissage – évaluation*.

Dans une optique formative, les enseignants et les enseignantes d'un programme pourraient chercher à mettre au point des instruments pour vérifier la pertinence, la cohérence et la clarté des objectifs qu'ils visent ensemble et, le cas échéant, revoir ces objectifs. L'ÉSP pourrait aussi être l'occasion de vérifier et d'améliorer l'agencement des cours et des séquences d'apprentissage. Et ce serait aussi, évidemment, l'occasion pour les élèves de recevoir du feedback et de nouvelles prescriptions d'apprentissage en cas de besoin pour tout ce qui touche les objectifs de programme.

Ce qu'on chercherait donc, ici, c'est de recueillir une information qui serait sans cesse réinvestie dans le système pour améliorer

la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Et, en envisageant les choses sous cet angle, il devient évident que l'évaluation ne saurait se faire en une seule fois, à la fin du programme ; comme l'affirme Jacques Laliberté :

*L'épreuve synthèse permettra aux élèves de démontrer leur capacité d'intégrer et de transférer leur apprentissage dans la mesure où elle constituera l'étape la plus élaborée et la plus englobante d'un cheminement à l'intérieur du programme où on leur aura fourni de multiples occasions, dans des contextes variés, de développer et de faire la démonstration de ces capacités<sup>9</sup>.*

On ne parle donc plus ici d'une épreuve synthèse de programme, mais bien plutôt d'un système d'évaluation formative continue portant sur les objectifs d'apprentissage visés dans les programmes, et dont l'ÉSP ne serait qu'un élément<sup>10</sup>.

*Un système d'évaluation formative continue portant sur les objectifs d'apprentissage visés dans les programmes, et dont l'épreuve synthèse de programme ne serait qu'un élément*

### **Un projet collectif**

La mise en place d'un tel système d'évaluation – qui, soit dit en passant, ne peut se faire que de façon progressive – dépasse de loin les capacités de chacun des départements ou de chacune des équipes de programme dans les collèges. Si le travail se fait en vase clos, comme c'est à l'heure actuelle généralement le cas au collégial, on risque de réinventer la roue à maintes reprises et de voir se répéter, à plusieurs endroits, les mêmes erreurs ; sans compter la qualité fort variable des résultats auxquels on parviendrait, compte tenu que certains programmes sont moins bien nantis que d'autres en ce qui concerne le nombre d'intervenants, l'expérience en enseignement et l'expertise en évaluation. Pour ces raisons, on pourrait songer (rêver ?) à un projet collectif du collégial qui prendrait la forme d'une banque dans laquelle seraient déposés les instruments qui ont été mis au point. On pourrait librement puiser dans cette banque, avec mention de la source bien sûr, soit pour utiliser directement ou pour adapter un instrument, soit pour s'inspirer de ce qui se fait ailleurs dans le but de produire ou d'améliorer ses propres outils. Faisons un pas de plus : pourquoi ne pas confier à quelques experts, qui relèveraient des collèges, le soin d'évaluer les instruments déposés dans la banque ? Il ne s'agirait évidemment pas pour eux de dresser un palmarès quelconque des meilleurs collèges ou des meilleurs programmes, mais seulement de fournir une information pertinente pour aider le personnel enseignant à confectionner, à améliorer et à utiliser des instruments servant à évaluer l'atteinte des

objectifs de programme. Et pourquoi s'arrêter sur une si belle lancée : ne serait-ce pas ici l'occasion d'organiser des activités de formation et de perfectionnement pour habiliter les enseignants et les enseignantes à évaluer les apprentissages de niveau supérieur ?

Un tel service à trois volets – banque d'instruments, évaluation des instruments, formation et perfectionnement – pourrait faire avancer considérablement les choses. On objectera sans doute qu'il en coûtera des sous... et que ce n'est vraiment pas le moment ! Peut-être. Mais il me semble qu'avec un peu d'imagination et avec la générosité dont les gens du collégial sont capables, on pourrait mettre en place ce service avec un minimum d'investissement financier. Par ailleurs, il faudrait se demander à combien s'élèverait la facture de la confection de quelque 600 ÉSP confiée à autant de départements ou d'équipes de programme qui travailleraient en vase clos...

### **LES ORDRES ET L'OBÉISSANCE**

Je suis bien conscient que les orientations proposées ici – qui sont très loin de ce que peut suggérer, de prime abord, l'idée des ÉSP – risquent de ne pas trouver preneur, à moins qu'elles ne soient assorties d'une quelconque obligation facilement administrable. Il semble en effet que, depuis la réforme, la dynamique qui se soit installée au collégial consiste, pour le Ministère à donner des ordres, et pour les collègues, à obéir. Sur ce point, certains ont sûrement, comme moi, souvent été surpris de constater comment une discussion critique, pourtant bien amorcée, sur un point quelconque de la « réforme », pouvait subitement tourner court suite à un : « Oui... mais on n'a pas le choix, on est obligé ! » Allons-y donc dans cette dynamique d'ordre et d'obéissance en proposant que les collèges soient tenus de soumettre les élèves à une ÉSP d'ici, disons 1997, mais dans une perspective formative seulement, et que le RRÉC soit modifié en conséquence. Tout le monde serait satisfait et l'on aurait fait un pas en avant : on serait passé de visées strictement administratives à des visées pédagogiques.

Quant à la sanction des études par une ÉSP, qui a sans doute sa raison d'être – mais encore faudrait-il l'explicitier –, on pourra y repenser plus tard, une fois qu'on se sera assuré que les pro-

*Les collèges devront « sacrifier »  
un peu de leur autonomie  
pour s'entendre, à tout le moins,  
sur les objectifs à évaluer  
dans chacun des programmes et  
sur la nature des instruments  
à privilégier*

grammes d'études sont axés sur le développement de capacités de niveau supérieur, que l'enseignement est conséquent, que le personnel enseignant a acquis une bonne expertise en mesure et évaluation et que les instruments d'évaluation sont de qualité. Il n'est sans doute pas inutile d'ajouter ici que l'évaluation sommative de l'atteinte des objectifs de programme ne saurait être l'auberge espagnole ; les collèges devront « sacrifier » un peu de leur autonomie pour s'entendre, à tout le moins, sur les objectifs à évaluer dans chacun des programmes et sur la nature des instruments à privilégier.

En attendant, je ne crois pas que les élèves, les enseignants et les enseignantes, de même que la société dans son ensemble y perdent beaucoup si l'on conserve, pour un certain temps encore, le système de sanction des études qui a prévalu jusqu'à maintenant au collégial. Si, par ailleurs, on s'entête à maintenir les exigences actuelles en ce qui concerne les ÉSP, j'aimerais bien, pour ma part, qu'on explique en quoi il y a urgence en la demeure... et, s'il y a vraiment urgence, en quoi une réponse improvisée et précipitée va améliorer les choses. ▣

---

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GOULET, Jean-Pierre, « L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 19-22.
2. FORCIER, Paul, « À la recherche de la baguette magique » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, octobre 1994, p. 18-23.

3. Rendons à César ce qui appartient à César..., l'expression est de Claude Charron.
4. Gouvernement du Québec, *Règlement sur le régime des études collégiales*. L. R. Q., c. C-29, a. 18 ; 1993, c. 25, a. 11.
5. GOULET, Jean-Pierre, « Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 4-7.
6. TREMBLAY, Gilles, « L'épreuve synthèse de programme : testing ou évaluation ? » dans *Colloque sur l'épreuve synthèse de programme. Hôtel du Parc, Montréal le 30 novembre 1994. Textes de conférences et ateliers*, Montréal, Fédération des cégeps.
- LALIBERTÉ, Jacques, « L'épreuve synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 18-23.
7. Je ne crois pas qu'il existe, dans les structures de beaucoup de collèges, ce que j'appelle ici des équipes de programme, c'est-à-dire des regroupements de toutes les personnes enseignant aux mêmes élèves d'un programme. Il est probable que, plus souvent qu'autrement, on confiera aux départements la tâche de produire les ÉSP.
8. PERRENOUD, Philippe, « Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève » dans le présent numéro de *Pédagogie collégiale*, p. 7-8.

9. LALIBERTÉ, Jacques, *Ibid*, p. 23.
10. Voir à ce sujet : ALVERNO COLLEGE FACULTY, *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*, Alverno College Institute, Milwaukee, 1995.