

*Améliorer la qualité de l'enseignement, rendre plus crédible la formation  
et rendre comparable l'enseignement dispensé d'un collège à l'autre : sûrement.  
Par le biais d'un épreuve synthèse, ça c'est autre chose.*

## À la recherche de la baguette magique

**Paul Forcier**

Consultant en pédagogie collégiale

**P**ar les temps qui courent, il semble bien que pour être branché sur l'enseignement collégial, il n'est d'autre avenue que celle qui mène à l'implantation de la réforme. À qui qu'on s'adresse dans les collèges, impossible ou presque d'échapper à ce soupir désespéré : « Tu sais, avec la mise en œuvre de la réforme... ». J'imagine d'ailleurs qu'il n'a échappé à personne que ce qu'on présentait il y a peu (par exemple, en avril 1993) comme « un renouveau nécessaire et réclamé » ou « un renouveau souhaité et attendu »<sup>1</sup>, comme quelque chose en fait qui semblait devoir être plutôt léger, est devenu une réforme ce qu'il y a de plus luthérien !

Une des caractéristiques de cette réforme – il en est beaucoup d'autres bien sûr et de plus essentielles – c'est son apparent caractère d'urgence nationale : tout se passe comme si on venait de découvrir dans un maillon du système scolaire québécois une faille telle que les minutes étaient comptées et que, si on n'y voyait pas tout de suite, voire hier, tout l'édifice allait sombrer dans un abysse sans fond, emportant avec lui d'autres générations de jeunes qu'on aura sacrifiées sur l'autel de notre incurie collective. Comme l'a écrit Pierre Foglia dans un de ses succulents billets<sup>2</sup> : « Ça presse et c'est la première débilite de cette réforme. Pourquoi rusher ? Pourquoi introduire à la vapeur, une réforme aussi capitale ? Pourquoi ne pas laisser le temps aux profs de tester ce qu'ont appréhendé les fonctionnaires ? Le temps d'aménager, d'appivoiser la réforme ? Pourquoi la prochaine rentrée ? Pourquoi rusher ? »

Le « rush » de cette année, c'est l'évaluation sous toutes ses coutures et notamment la réforme de l'évaluation des apprentissages

comprenant l'imposition d'une épreuve synthèse de programme. Celle-ci devrait faire partie du processus de sanction des études des élèves qui viennent d'entreprendre leurs études collégiales au début de la présente année scolaire.

Avant de dire contre quoi je suis et farouchement... je voudrais affirmer immédiatement que je n'ai *a priori* rien contre une épreuve synthèse de fin d'études en soi, à condition bien sûr :

- ◆ qu'on ait au préalable élucidé et nommé les objets qu'on entend évaluer ;
- ◆ qu'on sache au nom de quelles valeurs pédagogiques, véritablement partagées et non seulement décrétées, on a décidé de mettre en œuvre une telle épreuve ;
- ◆ qu'elle se présente comme le couronnement normal et presque incontournable d'une démarche pédagogique ;
- ◆ qu'elle corresponde à une conception de l'apprentissage bien assise et bien comprise de tous, élèves inclusivement.

J'irais même jusqu'à soutenir que la perspective de l'implantation éventuelle d'une telle épreuve dans le cadre d'un projet pédagogique réfléchi pourrait avoir des effets mobilisateurs indéniables, notamment sur les enseignants. Mais là, je crois qu'on ne parle plus de la réforme de l'enseignement collégial telle qu'on la vit actuellement.

### **Épreuve synthèse de programme dites-vous ?**

Dans deux articles de *Pédagogie collégiale*<sup>3</sup>, Jean-Pierre Goulet a déjà dénoncé, à juste titre me semble-t-il, le « langage approximatif », l'imprécision des termes

utilisés pour lancer la réforme dans les collèges. Même s'il semble bien s'avérer inutile de le dire et de le redire : pour qui veut obtenir en bout de piste une action qui ressemble à autre chose qu'au mouvement désordonné d'une armée en déroute, la précision initiale des termes n'est pas quelque chose de facultatif et d'accessoire. Le temps qu'on croit perdre dans l'immédiat à essayer de comprendre et de faire comprendre ce qu'on veut dire, et donc de se comprendre, est du temps gagné pour demain, et cela tant quantitativement que qualitativement.

Quelles précisions le ministère a-t-il fourni aux collèges en leur faisant obligation de mettre en œuvre et rapidement des épreuves synthèse de programme qui devront faire partie du processus de sanction des études des élèves inscrits dans un programme conduisant au DEC ?

Cette obligation apparaît officiellement à l'article 25 du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RRÉC pour les intimes) :

*Le collège adopte une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assure de son application.*

*La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir [...] l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme.*

Aucun commentaire, aucune précision, aucune clarification.

- Pourquoi « une » épreuve au lieu de « des » épreuves ?
- Pourquoi « épreuve » au lieu de « examen » ?
- Pourquoi « synthèse » plutôt que, par exemple, « terminale », « finale » ou « bilan » ?
- Est-ce une épreuve qui doit demander aux élèves de faire une synthèse ou bien une épreuve faisant elle-même la synthèse ?
- Ou tout cela ensemble et un peu plus ou un peu moins ?

Aucune précision, sinon cette expression « valise » dans laquelle chaque collègue, et dans chaque collège chaque programme mettra ce qu'il entendra, en toute bonne foi sans doute, mais pour nous retrouver un jour dans une situation qui pourrait être nettement pire que celle que nous avons connue jusqu'à maintenant.

Avant donc de connaître même vaguement la nature de ce que pourrait ou devrait être cette épreuve synthèse, on demande aux collèges, non seulement de la situer dans leur PIEA respective, mais encore – et c'est là le comble – « d'en déterminer au plus tôt les principales modalités d'application afin que les étudiantes et les étudiants admis en août 1994 et qui y seront soumis, puissent en connaître les principaux paramètres<sup>4</sup> ».

Est-il nécessaire de souligner que j'ai peine à admettre que le ministère mobilise le réseau dans une entreprise d'envergure qui risque de coûter très cher (pas uniquement en termes financiers il va sans dire), qu'il fixe des échéances serrées (comme s'il s'agissait d'une banalité), qu'il modifie les règles de sanction des études en imposant la réussite d'une quelconque épreuve synthèse pour l'obtention du DEC et qu'en retour, il ne donne pas aux collèges quelques balises officielles et relativement définies à l'intérieur desquelles devrait s'élaborer pour le moins *une certaine compréhension commune* de ce que devrait être une telle épreuve.

Dans l'état actuel des choses, tout semble se passer comme si un professeur disait à ses élèves, « Je ne sais pas exactement quel devoir vous donner ; mais faites-le quand même et on verra par après si vous avez fait le bon et si tout cela correspond à ce que vous auriez dû faire... » C'est à se demander qui doit dire quoi à qui.

## *Le temps qu'on croit perdre dans l'immédiat à essayer de comprendre et de faire comprendre ce qu'on veut dire, et donc de se comprendre, est du temps gagné pour demain*

### **Une épreuve synthèse de programme : les motifs**

Pour qui n'a pas eu l'heur de participer aux assises de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial et d'en suivre l'évolution sur place, la seule façon de connaître et de comprendre aussi objectivement que possible – ou mieux, le moins subjectivement possible – les motifs qui ont conduit le législateur, « dans sa sagesse » selon l'expression consacrée, à imposer l'insertion d'épreuves synthèse de programme dans le processus de sanction des études collégiales, force est de se rabattre sur un certain nombre de documents publics qui ont alimenté la Commission parlementaire.

Selon la compréhension que j'en ai, c'est à une dizaine de mémoires<sup>5</sup> qui en ont traité

plus ou moins longuement que nous devons la décision gouvernementale d'avoir imposé, à tous les collèges et pour tous les programmes conduisant à un DEC, l'élaboration et la mise en œuvre prochaines d'épreuves synthèse comme faisant partie du processus de sanction des études. Je tiens à souligner que cela ne veut aucunement dire que dans chacun de ces mémoires on retrouve l'idée qu'il y aurait lieu d'**imposer** à tous les collèges une telle épreuve et surtout de faire de sa réussite une **condition nécessaire** dans le processus de sanction des études.

En lisant ces différents mémoires, il m'est apparu qu'on pouvait relever une quinzaine de motifs pour lesquels les auteurs, à des degrés fort divers, prônaient la mise en œuvre d'épreuves synthèse de programme.

MOTIFS INVOQUÉS  
POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME

- Signifier de façon explicite que les études collégiales sont exigeantes.
- Favoriser l'intégration des connaissances.
- Pallier le manque d'intégration des connaissances.
- Passer d'une évaluation permettant de juger de l'atteinte des objectifs disciplinaires à une évaluation globale portant sur l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme et sur l'intégration de l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être acquis par l'élève pendant la durée de ses études.
- Mesurer le développement des grandes habiletés intellectuelles que sont l'analyse, la synthèse, l'évaluation critique.
- Mesurer des acquis larges comme les connaissances intégrées et les habiletés transférables.
- S'assurer de la qualité des diplômes décernés.
- Garantir une valeur constante et significative du diplôme d'études collégiales.
- Rendre crédible l'exercice de la responsabilité par les collèges de l'évaluation des apprentissages.
- Faire en sorte que les activités d'évaluation des apprentissages perdent leur statut d'actes privés.
- Faire en sorte que la formation reçue au collège soit reconnue par un mécanisme fiable qui certifie la qualité du DEC.
- Pallier le peu d'uniformité nationale.
- Assurer et pouvoir vérifier l'équivalence de la qualité de la formation où qu'elle soit donnée au Québec.
- Fournir aux universités un moyen de vérifier que les étudiants d'une même concentration ont reçu une formation comparable.

Il ne fait aucun doute, à mes yeux du moins, que ces motifs ne manquent pas de noblesse non plus d'ailleurs que de pertinence. La question n'est absolument pas là. Tous ces énoncés ne sont pas sans faire état de façon éclairée, quoique parfois « par la bande », d'un diagnostic dont je crois bien qu'il pourrait être partagé par celles et par ceux que l'éducation en général et spécialement l'ordre collégial pré-occupent. La question n'est donc pas de se demander si oui ou non il y a lieu de tout mettre en œuvre pour améliorer ce qui se fait dans les collèges et pour essayer d'y introduire ce qui ne s'y fait pas et qu'on pense à juste titre que ça devrait s'y faire. La réponse à une telle question ne peut qu'être affirmative.

*La seule véritable question est de savoir si les motifs invoqués sont suffisants pour justifier l'imposition à tout un ordre d'enseignement d'épreuves terminales, qu'on les appelle épreuves synthèse ou autrement, et qui plus est si de tels motifs sont suffisants pour faire de ces épreuves une étape à franchir par toutes et par tous dans la sanction de leurs études.*

Pour moi, il est clair que si ces motifs peuvent à juste titre inciter à mettre de l'avant un projet pédagogique global qui n'écarte pas *a priori* la possibilité de mettre en œuvre des épreuves synthèse, je vois très difficilement en quoi, séparément ou même en bloc, ils peuvent justifier l'imposition hâtive d'épreuves se situant dans le domaine de ce qu'on appelle l'évaluation sommative, car c'est bien de cela qu'il s'agit.

Il m'apparaît clairement qu'en imposant une telle épreuve, on tente de faire régler par l'évaluation des problèmes très réels et diagnostiqués de longue date, mais dont la solution ne relève pas de l'évaluation des apprentissages. Il y a derrière une telle décision ce qui me paraît être le mythe qu'en changeant l'évaluation, on change nécessairement l'enseignement et pour le mieux ; il y a aussi le souci à peine voilé de « se donner une poignée » pour obliger les enseignantes et les enseignants à collaborer entre eux, à se concerter, et cela en misant sur le fait que c'est le succès de leurs élèves qui, au bout du compte, est en cause (et on sait que cela leur tient à cœur).

Nous retrouvons dans une telle attitude la même prostitution de l'évaluation somma-

tive que celle qu'on déplore chez l'enseignant qui l'utilise pour, dit-il, motiver ses élèves, assurer leur présence en classe, les obliger à étudier ; en somme pour « forcer leur succès ». Il y a là, selon moi, quelque chose d'éthiquement difficile à soutenir, mais aussi une source de questionnement quant à la profondeur et à la durabilité du changement qu'on veut réaliser. Il y aurait sans doute lieu ici de prendre le temps de réfléchir quelque peu sur la motivation ainsi que sur les conditions de réussite d'un changement planifié<sup>6</sup>, mais ce n'est pas là l'objet de ces propos.

### **Un bon ménage à faire... pourquoi pas ?**

À partir des textes considérés ici, on peut regrouper sous trois chapitres les motifs invoqués à l'appui d'une épreuve synthèse dans les mémoires :

- améliorer la qualité de l'enseignement collégial ;
- rendre plus crédible la formation donnée au collégial ;
- rendre comparable l'enseignement dispensé et la formation donnée d'un collège à l'autre.

#### **● Améliorer la qualité de l'enseignement collégial**

On pourrait en écrire long sur les « tares » de l'enseignement collégial et, lit-on souvent en filigrane dans plusieurs mémoires, spécialement sur celles de l'enseignement général devenu avec la réforme l'enseignement préuniversitaire<sup>7</sup>. Ces déficiences, elles ont des noms : enseignement parcellarisé, voire éclaté ; manque de cohérence dans la formation des élèves d'un même programme ; manque apparent d'intégration des apprentissages ; peu ou prou de transferts des apprentissages d'une discipline à l'autre et jusque dans la même discipline ; manque de concertation entre enseignants ; manque d'étude chez les élèves ; etc.

Selon moi, la seule véritable façon de soigner un mal est d'en soigner la ou les causes. Or, il m'apparaît que la cause principale des maux dont semble souffrir le cégep est bien loin de résider dans l'évaluation des apprentissages et sûrement pas dans l'absence d'une épreuve synthèse de programme. La cause principale des lacunes les plus criantes de

l'enseignement collégial, elle est dans la structure même de l'institution collégiale, telle qu'on l'a pensée il y a bientôt trente ans. La structure même de l'enseignement collégial est une structure qui porte en elle des apprentissages éclatés, des apprentissages non intégrés et non transférés, un enseignement non concerté.

Des exemples ? Une structure curriculaire qui fait se chevaucher une multitude de cours que, à peine commencés, on doit déjà songer à terminer ; une structure horaire caractérisée par la succession infernale, dans une même journée, de cours aux contenus disparates et parfois contradictoires ; une structure de regroupement des enseignants conduisant à des contenus de cours parcellarisés, à des exigences de travail établies sans concertation, voire à des attentes inconsciemment mais bien réellement divergentes ; une structure d'évaluation cours par cours certes, ce qui n'est pas si affreux qu'on le laisse parfois entendre n'était-ce qu'il s'agit en fait d'une évaluation « partie de cours par partie de cours ». Bref, le système collégial, comme ces agences de voyage qui garantissent l'Europe en trois semaines, est un système où de toutes parts on « vit dans ses valises » ; ce n'est pas parce qu'on remplace la visite d'une ville par une ou deux autres et parce qu'on décide de faire passer un test à l'arrivée qu'on y changera quelque chose d'essentiel.

Améliorer la qualité de l'enseignement collégial, de la formation donnée aux élèves du collégial ? Oui et mille fois oui... Croire que l'instauration rapide et non véritablement réfléchie d'épreuves synthèse de programme – et qui plus est, situées d'entrée de jeu sur le terrain de l'évaluation sommative – est un bon moyen d'y parvenir ? Non et mille fois non !

#### **● Rendre plus crédible la formation collégiale**

Un certain nombre de motifs relevés dans les différents mémoires font écho au cri d'alarme lancé par le Conseil des collèges dans son rapport de 1992, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, face aux insuffisances relevées en matière d'évaluation dans le système collégial. « Le doute sur la valeur du diplôme, est-il dit dans ce rapport, n'est que la résultante d'insuffisances situées en amont ». En ce qui concerne l'exercice

de l'évaluation des apprentissages, le Conseil d'alors en relevait deux : « L'évaluation des apprentissages est très souvent un acte privé où le professeur demeure le seul et unique juge » et « Les politiques d'évaluation des apprentissages que se sont données les collèges, malgré leurs avantages, ne réussissent pas à elles seules à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages »<sup>8</sup>.

Je crois qu'il est tout à fait juste d'affirmer que les politiques d'évaluation des apprentissages n'ont pas réussi « à elles seules » à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages. Le problème réside peut-être précisément dans le fait qu'on avait trop compté sur la magie de leur seule présence pour opérer la qualité. Les mêmes causes produisant dit-on les mêmes effets, je crois pouvoir parier, sans danger de perdre mon pari, qu'au rythme où vont les choses, on pourra écrire d'ici quelques années que les épreuves synthèse « que se sont données les collèges, malgré leurs avantages, ne réussissent pas à elles seules à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages »... et encore moins la qualité des apprentissages eux-mêmes.

En fait, ce qu'on recherche, c'est un mécanisme qui nous fasse passer de la présomption à la certitude : de la présomption qu'une formation a eu lieu à la certitude qu'elle a effectivement eu lieu. Je crois qu'une société qui paie cher pour avoir un système scolaire a effectivement le droit – et le devoir – de s'assurer que la « marchandise qu'on lui livre » correspond bien à ce qu'on lui avait promis. Cela dit, l'imposition à vide d'une épreuve synthèse dont on semble jusqu'à plus ample informé vouloir laisser à chacun de décider ce qu'elle sera, peut bien donner bonne conscience, mais je ne crois aucunement que ce soit là une façon de garantir la qualité du DEC ni de rendre crédible l'exercice de la responsabilité des collèges en matière de formation des élèves ou en matière d'évaluation des apprentissages.

Même si je suis pleinement d'accord pour qu'on mette tout en œuvre en vue de garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages – il suffirait bien souvent tout simplement d'utiliser les moyens déjà à la disposition des collèges depuis des années –, je crois qu'il faut, d'abord et avant tout, faire en sorte que les apprentissages eux-mêmes soient de qualité ; c'est là le meilleur moyen de rendre crédible

la formation collégiale. Quant à une quelconque épreuve synthèse aussi bien faite soit-elle, elle pourra toujours attester la crédibilité du collégial, elle ne pourra jamais la causer.

### ● **Rendre comparable l'enseignement dispensé d'un collège à l'autre**

À lire les mémoires ainsi que différents textes ayant trait à l'évaluation des apprentissages au collégial, on a nettement l'impression que là où le bât blesse le plus, pour certains en tout cas, c'est dans le fait que l'ordre collégial ne s'est jamais doté de mécanismes capables d'assurer ce qu'il est maintenant convenu d'appeler en termes savants la « comparabilité » des diplômes et de la formation donnée dans les différents collèges.

On voit facilement qu'on a créé une structure qui globalement rend les établissements incomparables (obligation qui leur est faite de s'enraciner dans leur milieu respectif, de fournir des réponses adaptées aux besoins et aux gens de la région, autonomie des établissements, etc.), et on recherche la baguette magique qui saura concilier l'inconciliable, sans bien sûr perdre aucun des avantages incontestables du système en place. Il me semble qu'on veut tous les avantages d'un modèle mais sans ses inconvénients.

On pourrait évidemment discuter longuement de la nécessité qu'il y a – ou qu'il n'y a pas – d'assurer cette comparabilité. Sans doute prendrait-on alors le temps de bien préciser de quoi on veut parler, de vérifier jusqu'où chacun est prêt à sacrifier une part de son autonomie au profit d'une certaine ressemblance avec autrui, etc. Ce qui frappe à la lecture des mémoires, c'est que chacun, lorsqu'il aborde cet aspect de la question, le fait en proposant la solution

qui convient à sa culture institutionnelle et semble prêt à aller aussi loin que le réseau ira, à condition bien sûr que ce soit dans les limites qui sont les siennes, à savoir celles de son autonomie.

Même si tout le monde y semble opposé pour le moment, il n'en demeure pas moins clair que les seules épreuves synthèse qui pourraient *peut-être* attester cette fameuse comparabilité entre les formations données dans les collèges pour un même programme devraient être des épreuves nationales. Il est certain toutefois que de telles épreuves ne pourraient aucunement causer cette comparabilité, elles ne pourraient que l'attester et encore... Il existe des épreuves nationales au secondaire : pouvons-nous pour autant affirmer sans sourciller, sur la foi de ces épreuves, que la formation donnée aux jeunes qui fréquentent les écoles secondaires du Québec soit comparable ? D'autre part, où sont les instruments d'évaluation fiables et valides qui permettent d'affirmer que la formation donnée dans les facultés universitaires est comparable ? Nous savons d'instinct et peut-être d'expérience qu'elle ne l'est pas et nous n'en faisons pas un plat ; pour au moins deux raisons qui me paraissent fort simples : être comparable, tout le monde le sait, n'est pas un signe de qualité puisqu'on peut bien être comparable dans la médiocrité, et ne pas être comparable – avec ou sans outils supposément ce qu'il y a de plus valide et de plus fiable – n'est pas non plus un signe de médiocrité généralisée.

Qu'on n'essaie pas de faire croire à quiconque que la mise en œuvre locale d'épreuves conçues et supposément validées localement puisse concourir à rendre plus comparable l'enseignement collégial dans son ensemble ; je ne vois vraiment pas comment la présence de telles épreuves pourrait concourir à rassurer la population

*D'abord et avant tout,  
faire en sorte que les apprentissages  
eux-mêmes soient de qualité.  
C'est là le meilleur moyen  
de rendre crédible la formation collégiale.*

*On ne réforme pas  
le système d'évaluation d'un ordre scolaire  
du jour au lendemain, comme si c'était un en-soi.  
Pour vraiment changer  
le système d'évaluation d'un ordre scolaire,  
il faut en même temps changer  
l'écologie du système.*

quant à l'équivalence des formations données dans un même programme mais dans différents collèges.

Il existe quant à moi au moins un préalable nécessaire – et autrement plus efficace – si on veut se sécuriser quant à la comparabilité de la formation offerte dans les programmes d'études. Ce préalable consiste à définir ceux-ci de façon plus serrée et à ne pas laisser faire à chacun – ni à chaque collège, ni à chaque département d'un collège, ni à chaque enseignant – ce qu'il croit devoir faire, même en toute bonne foi. Je crois honnêtement que la réforme en cours (et en course...) poursuit un tel objectif mais que nous sommes encore bien loin du but, même s'agissant de programmes récemment révisés.

### **Conclusion**

Le but principal de mon propos était de souligner qu'aucun des motifs allégués ne permet de conclure que l'imposition d'une épreuve synthèse de programme préalable à l'acquisition du DEC constitue une solution aux faiblesses bien réelles de l'enseignement collégial. Je crois que les auteurs de la réforme de l'enseignement collégial ont d'abord et avant tout voulu répondre à une demande sociale d'évaluation et donner à la population du Québec, après les retombées de la publication de certains palmarès, l'impression que « oui, on s'en occupe des cégeps ».

Ce qui frappe dans ce qui a été écrit sur le sujet (relativement peu d'ailleurs par rapport à l'envergure de l'entreprise), c'est qu'on accorde toutes les vertus à une épreuve synthèse qui n'existe pas et dont personne ne sait vraiment ce qu'elle sera. Personne

ne semble vouloir rappeler que de telles épreuves peuvent porter en elles, de par leur présence même dans un *curriculum*, des effets pervers sur lesquels il faudrait au moins prendre le temps de réfléchir avant de se lancer à corps perdu dans une telle aventure.

En fait, et cela n'est dit nulle part officiellement, tout laisse croire qu'une telle imposition vise le secret objectif, pour certains, de fournir aux directions de collège une fêrule pour obliger les enseignantes et les enseignants à se coordonner davantage ; pour d'autres, de mettre en place un catalyseur qui amènerait enseignantes et enseignants à réfléchir de façon collective et concertée sur leur enseignement. Dans les deux cas, il s'agit d'un aveu d'impuissance et dans les deux cas on assiste à une prise en otages des élèves pour amener leurs professeurs à se comporter comme on pense qu'ils devraient se comporter.

On ne réforme pas le système d'évaluation d'un ordre scolaire du jour au lendemain, comme si c'était un en-soi, par décision venue d'on ne sait où, de gens dont on se demande parfois s'ils ont véritablement déjà été confrontés à la réalité quotidienne de l'enseignement dans un cégep, avec des vrais élèves dont une partie non négligeable – cela aussi fait partie de la réalité – sont là pour que le compte y soit ! Pour vraiment changer le système d'évaluation d'un ordre scolaire, il faut en même temps changer l'écologie du système, et c'est cela qu'on semble refuser de faire. Étrange illusion que celle de croire et d'essayer de faire croire qu'en faisant du « patchage », on peut obtenir un changement dans la substance même des choses.

Le travail autour de ce qu'on a appelé l'approche programme et la formation fondamentale (sous ses deux dimensions – extension et profondeur –, on l'oubliait trop souvent quand on en parlait comme d'un concept vide et peu opérationnel) constituait selon moi une veine prometteuse pour assurer une meilleure qualité de la formation collégiale, mais aussi plus de crédibilité des collèges et une meilleure comparabilité des formations dispensées. D'autant plus qu'il s'agissait alors d'un renouveau qui se donnait le temps de mûrir et de prendre racine, précisément parce qu'on avait pris soin de l'enraciner dans le terreau local au lieu de le parachuter technocratiquement et de laisser la vague impression que sous des dehors de qualité de la formation à assurer aux jeunes se cachent des « règlements de comptes » qui ne s'avouent pas. Ce que je reproche le plus à certaines attitudes, c'est leur manque de perspective historique, c'est cette espèce de mépris larvé pour tout ce qui a été fait « avant » et ce messianisme triomphant qui nous promet des lendemains qui se donnent des airs de paradis retrouvé.

Il ne fait aucun doute qu'une épreuve synthèse peut éventuellement avoir sa place dans le *curriculum* collégial : c'est justement à cela qu'il faudrait prendre le temps de réfléchir, parce qu'il ne s'agit pas d'une décision d'ordre mineur. Il me semble quant à moi que la mise en œuvre de telles épreuves constitue un point d'arrivée et non un point de départ et qu'à ce propos peut-être plus qu'à d'autres vaut l'affirmation de Michel Develay : « L'outil n'est rien sans l'axiologie qui le sous-tend<sup>9</sup> ». Quelle est l'axiologie qui sous-tend l'imposition d'une épreuve synthèse de programme ? Quelle est l'axiologie qui sous-tend l'imposition d'une épreuve synthèse de programme qui soit liée à la sanction des études ?

C'est au fond à une réflexion globale sur l'évaluation des apprentissages que j'aimerais convier ici l'ensemble des collèges et ce, avant même de s'épuiser à la fabrication d'épreuves synthèse<sup>10</sup>, de quelque nature qu'elles soient. Comme le temps manque sans doute pour ces choses sans utilité immédiate, « Tu sais, avec la mise en œuvre de la réforme... », j'oserais souhaiter, en attendant d'y voir plus clair, qu'on ait au moins la décence de ne pas faire immédiatement de cette épreuve une étape nécessaire dans le processus d'obtention du DEC. Ça serait au moins ça.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, avril 1993.
2. FOGLIA, Pierre, « Mignonne va donc voir... » dans *La Presse*, Montréal, 16 avril 1994, p. A5. L'article de M. Foglia portait sur la réforme des cours de français au collégial, mais il ne fait aucun doute à mes yeux qu'il avait valeur « universelle ».
3. GOULET, Jean-Pierre, « Les orientations pour les collèges du XXI<sup>e</sup> siècle : Avant d'aller plus loin... s'il n'est pas déjà trop tard » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4, mai 1993, p. 9-11 et « Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 6-11.
4. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : cadre de référence*, Québec, janvier 1994, p. 13.
5. C'est donc une dizaine de mémoires sur environ 220 qui ont abordé cet aspect.

Il ne semble faire aucun doute que le document clé de toutes les orientations retenues ait été celui du Conseil des collèges (1992), *L'Enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. À ce document, il faut ajouter les mémoires présentés à la Commission parlementaire par les établissements ou organismes suivants et qui traitent explicitement de l'épreuve synthèse de programme : les collèges Ahuntsic, Bois-de-Boulogne et Édouard-Montpetit ; la Fédération des cégeps (pour celle-ci, deux mémoires : *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise* et *Mémoire sur le projet ministériel de réforme de l'enseignement collégial*), la Fédération des Commissions scolaires, l'Association des Cadres des collèges du Québec ; l'École Polytechnique de Montréal ; la Commission Jeunesse du Parti Libéral du Québec ainsi que le Comité national Jeunesse du Parti Québécois.

J'aimerais aussi mentionner un document dont la brièveté n'enlève rien à la valeur et qui présente une position qui ne manque pas d'attrait. Ce document, daté du 29 octobre 1990 est cosigné par MM. Jean-Pierre Bergeron, Émile Demers, Germain Godbout, Paul Inchauspé, Yves Mongeau et Claude Ostiguy et a pour titre : *Évaluation des apprentissages : l'hypothèse d'un examen ministériel. Avis au Conseil des collèges dans le cadre de la consultation sur les priorités de développement de l'enseignement collégial*, 4 p.

6. Je prends la liberté de renvoyer le lecteur ou la lectrice à l'ouvrage de Michael Fullan, *The Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE Press, 1982 ou, plus humblement, à l'article de *Pédagogie collégiale* (vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36 à 39) : « "Évaluation" dites-vous ? Non, "assessment"... »
7. À ce propos, conscience historique oblige, il faudra bien un jour expliquer que dans l'acronyme « cégep », la lettre « g » à l'origine voulait bien dire « général », mais pas du tout dans le même sens que « la-formation-générale-commune-enrichie-et-plus-cohérente » de la réforme de 1993-1994 ; en somme, cette lettre signifie maintenant, cela va de soi, « préuniversitaire. Le « p » quant à lui pourrait avoir l'air de vouloir dire « préuniversitaire », toutefois, à l'origine il voulait dire « professionnel » et maintenant il veut dire « technique ». Bref, le cégep est encore le cégep tout en ne l'étant plus. Que messieurs Larousse et Robert se le tiennent pour dit dans la prochaine édition de leur dictionnaire respectif.
8. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 261.
9. DEVELAY, Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF éditeur, 1994, p. 82.
10. Je me permets de rappeler ici l'article déjà paru de Jean-Pierre Goulet (*Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 19-22) : « L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve » et celui de Gilles Tremblay, à paraître prochainement dans les *Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'AQPC* : « De l'importance d'élaborer des épreuves synthèse de programme qui soient significatives ».