

L'évaluation de programmes : une expérience riche d'enseignements

Bernard Legault*

Professeur en Technologies du génie électrique
Cégep André-Laurendeau

En décembre 1990, une équipe d'enseignants remettait à la Direction générale de l'enseignement collégial ses propositions concernant les nouveaux programmes des Technologies du génie électrique. Ces concepteurs avaient été retirés de leur milieu d'enseignement pour répondre à une commande précise du Service de développement des programmes, à savoir, réviser les programmes d'alors de manière à augmenter le nombre d'inscriptions et le taux de réussite des élèves.

Tant la démarche proposée (*équipe de concepteurs, analyse de situations de travail, regroupement de plusieurs programmes parents, approche par compétences*) que ses résultats (*tronc commun d'une année, approche systémique, philosophie d'enseignement inspirée du cognitivisme, restructuration complète de la grille de cours ainsi que des contenus*) en ont surpris et ébranlé plus d'un¹.

Les réactions des enseignants à ces nouveaux programmes ont été diverses d'un collège à l'autre et à l'intérieur d'un même département. Elles oscillaient entre l'enthousiasme face à un défi professionnel stimulant² et la contestation ou le rejet d'une modification jugée non pertinente et exagérée³.

Les dix collèges expérimentateurs terminent présentement l'implantation de la première année des nouveaux programmes. Le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes des TGÉ s'affaire à compléter son rapport concernant l'évaluation de cette implantation. Le présent texte rend compte de l'impact de cette évaluation sur la dynamique d'expérimentation des nouveaux programmes de la famille des Technologies du génie électrique.

UNE APPROCHE ESSENTIELLEMENT FORMATIVE

Afin qu'on puisse « mettre en œuvre les nouveaux programmes dans les meilleures conditions possibles, évaluer, au fur et à mesure de leur implantation, leur pertinence et leur faisabilité, tant sur les plans didactique que technique, et corriger dans les meilleurs délais les éléments qui posent problème⁴ », le comité de suivi de l'implantation s'est résolument *inscrit dans une démarche d'évaluation formative* visant à soutenir les enseignants dans l'implantation de ces programmes. Cet esprit a guidé l'identification des objets d'évaluation, la fabrication des outils de collecte de données et la rédaction des rapports. C'est ce qui a rendu le travail

Au plan provincial, envisagée dans une perspective formative, une évaluation de programmes qui fait appel à la participation active des enseignants favorise la concertation entre les collèges et contribue à enrichir la vie pédagogique dans les départements.

extrêmement stimulant pour les cinq membres de l'équipe. Les résultats des analyses du comité ont un potentiel d'influence immédiat dans les classes et auprès des équipes d'enseignants. La démarche d'évaluation a aussi donné l'occasion de réunir, en cours de trimestre, les enseignants des dix collèges pour discuter de problèmes communs. L'enrichissement qu'ont procuré ces échanges représente sûrement l'apport le plus significatif de cette démarche d'évaluation.

UNE DÉMARCHE SYSTÉMATIQUE

Le comité de travail est composé de quatre enseignants et d'un conseiller pédagogique. Aucun d'entre eux n'avait une expérience préalable en évaluation de programmes. Par contre, tous ont joué un rôle dans la préparation de l'implantation des nouveaux programmes. Ils ont participé à l'élaboration des guides d'enseignement ou ont fait partie des équipes intercollèges qui ont préparé le matériel didactique pour chacun des nouveaux cours. Pour réaliser son mandat, le comité a cherché à s'inspirer des travaux de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges tout en développant sa propre démarche puisque aucun outil n'était alors disponible⁵.

Les objets d'évaluation

Dans un premier temps, le comité a cherché à identifier les objets d'évaluation ; compte tenu des objectifs visés par la révision des programmes de TGÉ, certains s'imposaient d'eux-mêmes :

- les taux de réussite ;
- l'attraction des programmes pour les élèves ;
- les coûts de l'implantation.

D'autres objets reflétaient directement les préoccupations exprimées par les enseignants du réseau :

- la qualité des apprentissages réalisés ;
- les recommandations pour un enseignant qui aurait à redonner le cours.

Enfin, d'autres permettaient de connaître le contexte de l'implantation et ainsi de nuancer les jugements en ce qui concerne :

* L'auteur est membre du comité de suivi de l'implantation des TGÉ.

- la préparation des enseignants ;
- les mesures prises pour gérer l'implantation et pour encadrer les élèves ;
- la préparation des élèves à leur entrée dans les programmes.

La recherche des objets d'évaluation représente une étape cruciale. En effet, il est très facile d'éparpiller ses énergies lorsque les cibles sont mal identifiées. Beaucoup de données sont intéressantes. Il faut donc choisir avec soin celles qui sont les plus pertinentes pour répondre aux objectifs poursuivis dans la démarche de révision.

Les outils de collecte de données

Dans un deuxième temps, le comité a préparé des outils de collecte des données. Il est apparu essentiel de connaître la perception des élèves quant à la pertinence et la cohérence des cours, la présence ou non de liens explicites entre les cours, de connaître aussi les difficultés rencontrées par les élèves et leur motivation dans chacun des cours, etc.

Nous avons également voulu confronter ces perceptions à celles des enseignants. Nous avons donc construit deux questionnaires, l'un à l'intention des étudiants et l'autre à l'intention des enseignants.

Par ailleurs, pour évaluer la qualité des apprentissages il a fallu préparer des épreuves permettant d'évaluer la compétence des élèves après un cours ou un trimestre. La préparation de telles épreuves nécessite un engagement des enseignants ou du moins d'un groupe d'experts de la discipline. Il s'agit, partant des compétences établies dans le plan cadre, de proposer une activité ou des activités vérifiant si les élèves ont atteint le niveau de formation souhaitée. C'est là une démarche nouvelle pour le collégial. Les mêmes situations sont proposées à tous les élèves des dix collèges expérimentateurs. Notre intérêt se limitant strictement à améliorer les programmes d'études, nous nous en sommes tenus à des épreuves de type formatif.

La collecte et l'analyse des données

Sans entrer dans les détails, il faut souligner ici l'importance de préparer un échéancier détaillé pour la collecte des données et de prévoir la façon dont ces données seront traitées.

Pour ce qui est de l'analyse des données, c'est l'étape qui permet de porter un jugement et de proposer des améliorations. C'est ici que l'aspect formatif de la démarche a été le plus évident. Dans son travail, le comité a tenté de fournir toute l'information pouvant permettre à un enseignant ou à un département de TGÉ de réaliser une implantation qui tienne compte de l'expérience des collèges expérimentateurs. Quelles ont été les réussites ? Comment doit-on modifier les guides d'enseignement pour répondre aux objectifs des plans cadres tout en maintenant la motivation des élèves ? Etc.

UNE DÉMARCHE D'ANIMATION

Dans son entreprise d'évaluation, le comité visait à faciliter l'implantation des nouveaux programmes dans les collèges. Dans cette optique, deux fois durant l'année, les enseignants des collèges expérimentateurs se sont réunis pour discuter des problèmes d'implantation.

Au trimestre d'automne, par exemple, deux cours posaient problème. L'un d'eux démotivait élèves et enseignants, tandis que, dans l'autre, le matériel n'arrivait pas à temps. Les rencontres de travail intercollèges ont permis d'identifier les problèmes, de briser l'isolement des enseignants et de trouver, collectivement, des solutions répondant aux objectifs et aux exigences des cours de même qu'aux attentes des élèves. Ces rencontres ont aussi permis d'établir des réseaux de contacts et d'échanges entre les enseignants des collèges participant à l'expérimentation des nouveaux programmes.

L'évaluation de la qualité des apprentissages a aussi permis une animation pédagogique intéressante. Le comité a d'abord constitué des groupes de travail intercollèges pour chacun des cours. Ensuite, ceux-ci ont discuté et se sont entendus sur ce qui représente l'essentiel pour chacun des cours. C'est de là qu'ont été construites les épreuves permettant de mesurer le compétence d'un élève.

Évaluer une compétence n'est pas une mince tâche pour des enseignants qui ont pris l'habitude de mesurer les connaissances une par une, indépendamment les unes des autres. Or une compétence ne résulte pas de la somme de plusieurs petites connaissances, mais elle est plutôt le résultat de l'interaction entre plusieurs connaissances. L'évaluation d'une compétence doit donc se réaliser à l'aide de « tâches complexes non morcelées, signifiantes pour l'élève, mettant en jeu plusieurs connaissances, capacités et attitudes se rapprochant des situations professionnelles⁶. »

Les instruments qui découlent de ces démarches ne sont pas parfaits, mais ils donnent des exemples permettant aux enseignants d'aller plus loin en se questionnant sur leurs pratiques d'évaluation. Les rencontres d'enseignants, quant à elles, permettent de prendre note des expériences pédagogiques et didactiques réalisées dans les autres collèges et favorisent le développement d'une vision des choses commune entre les collèges.

DES RÉSULTATS INSPIRANTS

L'ensemble des travaux du comité permet de faire ressortir de cette expérience des résultats inspirants en ce qui concerne, notamment, l'encadrement des élèves, le travail collectif dans les départements et la concertation intercollèges.

L'encadrement des élèves

Un des objectifs fixés par la révision de programmes en TGÉ était de réduire le nombre d'abandons. La majorité des dix collèges ont mis sur pied des activités d'encadrement qu'il me semble intéressant de souligner parce qu'elles ont concouru, sans l'ombre d'un doute, à maintenir un plus grand nombre d'élèves que par le passé dans les programmes. De plus, ces activités témoignent de l'intérêt des enseignants pour la réussite de cette implantation et pour la réussite des élèves.

C'est ainsi que des activités d'accueil destinées spécifiquement aux nouveaux élèves ont été organisées dans tous les collèges expérimentateurs. Un aide pédagogique ou le coordonnateur du département présentait les programmes et les services auxquels les élèves peuvent avoir recours. De plus, il s'est tenu régulièrement

des réunions de tous les professeurs de première année. Des activités de relance des élèves en difficulté ont été réalisées (bulletin comportemental, rencontres entre enseignants, rencontres individuelles des élèves). L'ensemble de ces activités a favorisé la concertation entre les enseignants et le suivi des élèves.

Un travail collectif dans les départements

Nous avons constaté que, dans chaque collège, un seul plan de cours a été rédigé pour chacun des cours offerts. Cela nous indique qu'un travail important de concertation se réalise dans les départements des dix collèges expérimentateurs. Il s'agit là d'un aspect essentiel parce que l'appropriation même des nouveaux programmes nécessite cette prise en charge locale. Les habitudes de travail d'équipe sauront faciliter la cohérence à l'intérieur même des différents programmes de la famille.

Cette dynamique a certainement été favorisée par la réorganisation complète de la structure des programmes et des contenus de cours. Aucun enseignant ne peut, en effet, prétendre retrouver « son » cours dans la nouvelle grille. Tous, sans exception, se retrouvent face à des nouveaux cours, à de nombreux nouveaux cours... La définition d'une « couleur locale », par les 25 pour cent de cours laissés au choix de l'établissement, favorise aussi ce travail collectif à l'intérieur des départements.

Une concertation intercollèges

L'aspect le plus significatif demeure toutefois l'établissement d'une concertation intercollèges. Il est bien évident que chaque département reste autonome et développe sa propre orientation. Chaque département se doit, en effet, de tenir compte de certaines réalités qui lui sont propres (groupes d'enseignants, politiques institutionnelles, secteur industriel environnant, etc.). Pourtant, l'appropriation des nouveaux programmes a été facilitée par le travail des équipes intercollèges qui ont eu à produire du matériel pédagogique et à planifier des activités de formation. Il a aussi été facilité par le travail d'animation réalisé par le comité de suivi.

Il est extrêmement enrichissant de pouvoir discuter, en cours de trimestre, avec des collègues dispensant le même cours et éprouvant des difficultés semblables aux nôtres. C'est ainsi qu'il a été possible d'échanger du matériel pédagogique, de confronter les interprétations des plans cadres et d'apprendre de l'expérience des autres enseignants.

Cette concertation intercollèges s'est aussi manifestée lors de la préparation des épreuves sur les compétences et par l'accueil positif qu'ont réservé les enseignants à cette évaluation. Même si le comité a, à certains moments, adopté le plus petit commun dénominateur, il n'en demeure pas moins que l'acceptation de cette épreuve synthèse et la participation des enseignants à cette démarche collective sont extrêmement stimulantes.

CONCLUSION

Une démarche d'évaluation permet de « faire le point ». Dans le cadre d'une implantation de programmes, l'évaluation offre la possibilité de jeter un regard critique pour proposer des améliorations. Une démarche formative qui fait appel aux enseignants a toutes les chances de favoriser une rétroaction rapide et efficace.

Dans tout ce processus, l'animation et les rencontres des enseignants de différents collèges offrent la possibilité d'une appropriation commune des programmes et offrent aussi l'avantage de faire partager par les enseignants des expériences professionnelles différentes. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Pour plus d'informations, voir :

DGEC, *Rapport d'orientation pour la révision des programmes du champ professionnel de l'électrotechnique au collégial*, Québec, Service de développement des programmes, 1990.

DGEC, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général et Cadre technique*, Québec, Service de développement des programmes, 1990.

DGEC, *Programmes expérimentaux de technologies du génie électrique*, Québec, 1992.

2. LEGAULT, Bernard, « Plus qu'une révision de programme : une réforme en profondeur » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 35-39.
3. GROUPE DE PROFESSEURS DE SEPT CÉGEPs, *Analyse critique des propositions de programmes pour la famille de l'électrotechnique*, 1991.
4. LAROCHE, Denis, *Devis d'évaluation*, Québec, DGEC, Service de développement des programmes, 1992.
5. Tous les documents produits par le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes de TGÉ sont disponibles à la DGEC (Service de développement des programmes) et dans les collèges offrant un programme de la famille. Les instruments mis au point par le comité se retrouvent dans :

DGEC, *Rapport intérimaire d'évaluation formative des programmes de Technologie du génie électrique, Session d'automne 1992*, Québec, Service de développement des programmes, 5 mars 1993.

DGEC, *Rapport final d'évaluation formative de la première année des programmes de Technologie du génie électrique*, Québec, Service de développement des programmes, (À paraître).
6. DÉSILETS, Mario, *L'évaluation des compétences*, Texte inédit. Document produit dans le cadre d'une formation pour les enseignants en TGÉ, 1992.

À ce sujet, voir aussi :

SAINT-ONGE, Michel, « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 23-28 et vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 10-15.

TARDIF, Jacques, *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*, Texte inédit, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993.