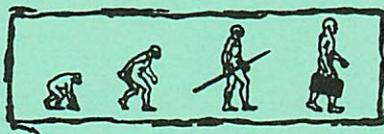


Actes du 14^e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?



Où s'en va le collégial ?

6D4

**Forum : Points de vue sur la réforme
du collégial**

Allocution de Nicole Simard
directrice des études
Collège Marie-Victorin

Allocution de Gilles Tremblay
conseiller pédagogique
Collège Marie-Victorin



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'ÉVALUATION DU PERSONNEL : UNE FIN OU UN MOYEN?

Nicole SIMARD
Directrice des études
Cégep Marie-Victorin

Répondre à cette question au plan théorique semble aller de soi puisque l'évaluation devrait être un moyen relié à des finalités. En ce sens, elle est la dernière étape d'un processus de gestion des ressources humaines.

Toutefois, si l'on est sensible à certains propos, souvent chargés d'une forte connotation affective, concernant la nécessité de l'évaluation de certaines catégories de personnel (je songe ici aux enseignants en particulier et aux cadres en général), on n'est pas loin de conclure que l'évaluation est considérée comme une fin.

Qu'en est-il de l'évaluation dans le contexte actuel de l'implantation du renouveau de l'enseignement collégial? Dans ce contexte, l'accent est mis sur la qualité de la formation dans une perspective qui intègre non seulement les composantes de la formation à l'intérieur d'un programme, mais les composantes de l'ensemble du système. C'est ainsi que le regard évaluatif qu'aura à poser la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial pourra concerner les différentes composantes de ce système, à savoir le collège et le Ministère dans les activités reliées à la qualité des programmes.

L'obligation pour chaque établissement de se doter d'une politique de gestion des ressources humaines qui inclut obligatoirement l'évaluation de ses ressources humaines respecte cette nouvelle orientation.

Par la mise en place d'un système d'évaluation autant externe qu'interne, le législateur a voulu se donner les moyens d'attester la qualité de la formation dispensée. L'évaluation est obligatoire actuellement dans trois champs : les apprentissages, les programmes et les ressources humaines. Par une évaluation rigoureuse de ces trois champs, l'établissement ne pourra éviter de porter un regard critique sur l'ensemble de son institution. C'est ainsi que l'évaluation du personnel ne peut être considérée comme un dossier déconnecté de la mission première de l'établissement : la formation.

Dans mon exposé, je tenterai de cerner brièvement quels pourraient être les buts poursuivis en évaluation du personnel, les objets d'évaluation, les mécanismes — mise en place, rythme d'évaluation, bénéfices attendus — pour conclure au droit de tout employé d'être évalué. J'illustrerai mon propos par une application à l'évaluation du personnel enseignant.

Pourquoi évaluer? Pour le collège, l'évaluation du personnel a pour but de répondre de la qualité du travail effectué par chacun de ses employés. Secondairement, il lui est possible de reconnaître la qualité du travail fait, de soutenir le développement personnel et professionnel et d'octroyer la priorité d'emploi ou la permanence.

Ce qui devrait être évalué? Les réalisations de chacun des employés. Ces réalisations ne peuvent être évaluées qu'en fonction de la mission de l'établissement, des orientations et des mandats de chaque service et de la définition des fonctions de travail. En effet, les activités effectuées par chaque employé ne prennent véritablement leur sens que situées dans leur contexte de réalisation.

Comment évaluer? L'équité et la rigueur sont deux préoccupations qui doivent nous guider dans l'établissement d'un processus d'évaluation. Aussi il importe que le processus d'évaluation déterminé et les instruments développés correspondent aux règles de l'art en la matière.

Ainsi, les règles et les normes doivent être les mêmes pour chaque catégorie de personnel. L'application du processus d'évaluation doit être identique pour chaque individu d'une catégorie donnée et le regard de l'évaluateur doit pouvoir être soumis à la critique d'une instance dûment mandatée pour assurer à l'évalué la plus grande impartialité possible.

Quant au rythme des évaluations, il peut varier selon les catégories de personnel et selon le statut de l'employé (permanent ou non).

Si l'on appliquait ces quelques indications à l'évaluation des enseignants, on pourrait obtenir le schéma suivant.

Le contexte d'évaluation devrait prendre en compte :

a) la mission du collège relative :

- à la formation,
- à la recherche pédagogique et technologique (particulièrement là où existent des centres spécialisés ou ce qui peut s'y apparenter),

- au développement communautaire et social;
- b) la convention collective de travail :
- en considérant la description de la tâche de l'enseignant dans sa fonction d'enseignant et dans sa fonction de premier «gestionnaire» de la pédagogie par le biais des responsabilités départementales et des responsabilités de coordination départementale;
- c) le programme de formation auquel est rattaché l'enseignant.

Les activités de l'enseignant comportent de multiples facettes :

- a) l'évaluation de l'enseignement proprement dit par rapport à :
- la planification de l'enseignement : plan de cours, matériel pédagogique, documentation,
 - la prestation de l'enseignement (cours, laboratoire, stages) : approche pédagogique en relation avec les objectifs du cours, matière à enseigner, particularités de la clientèle étudiante, évaluation des apprentissages,
 - la disponibilité aux étudiants et au collège;
- b) l'implication dans la réalisation des responsabilités départementales;
- c) l'apport à l'évolution de sa discipline ou du développement technologique ou pédagogique;
- d) la contribution au développement social et communautaire.

Pour évaluer tous ces aspects, les instruments d'évaluation seront nécessairement diversifiés et les critères d'évaluation devront être pondérés en fonction de l'importance relative de chacun des champs d'intervention.

De plus, on devrait prendre en compte la formation de l'enseignant, son expérience de travail s'il y a lieu, sa mise à jour ainsi que ses productions. Le point de vue de ses pairs, celui de ses élèves ainsi que son propre point de vue devraient être considérés et pondérés.

Dans quelles conditions? Ce processus est nécessairement complexe. Aussi il importe de déterminer, avec les différentes instances et avec l'aide de spécialistes en la matière, le processus, le contenu et les modalités d'évaluation.

Un comité institutionnel pourrait être créé à cet effet. Sa composition est susceptible de varier selon la culture organisationnelle de chaque établissement mais il devrait nécessairement comporter des administrateurs pédagogiques et des enseignants.

Quand évaluer? Comme le contexte propre à chaque programme de formation doit être pris en compte lors de l'évaluation de l'enseignement, le collège aurait intérêt, il me semble, à évaluer de façon systématique ses enseignants lorsqu'il évalue le programme de formation qui les concerne.

En effet, lors de l'évaluation de ce domaine, les productions des enseignants, les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages seront nécessairement prises en compte. Ainsi, par exemple, le plus ou moins grand succès d'un enseignant lors de la prestation d'un cours ou d'une activité d'encadrement ou de supervision pourrait s'avérer être d'ordre contextuel.

Évidemment, ce rythme d'évaluation lié à l'évaluation des programmes concerne l'évaluation des enseignants permanents et est réalisé dans une perspective formative.

Pour les enseignants non permanents, l'évaluation devrait être réalisée à chaque session et assortie d'activités de développement professionnel — cours, accompagnement par des pairs ou des conseillers pédagogiques —, et ce jusqu'à l'obtention de la permanence. L'évaluation est alors d'ordre administratif et est réalisée dans une perspective sommative.

Qu'en est-il alors de la situation des professeurs non permanents dont l'état de précarité d'emploi se prolonge au-delà du troisième contrat compte tenu du contexte de l'emploi? Le collège devra alors dans l'établissement du processus d'évaluation prendre en compte cet aspect de la réalité.

Qu'en est-il de l'évaluation dans un contexte de mesures disciplinaires? En ce qui concerne les situations problématiques, soit de conflits professeur / étudiants ou de toute autre nature, le schéma d'intervention pourrait comporter une démarche d'évaluation. Ce schéma d'intervention doit respecter deux principes : le droit des étudiants à une formation de qualité et celui du professeur contesté à un traitement juste et équitable.

L'auto-évaluation a-t-elle une place? Pour les enseignants, le rythme des évaluations à caractère administratif n'empêche en rien la mise en place d'un processus d'évaluation continu à caractère formatif, processus qui concerne les enseignants comme

individu et comme groupe dans le cadre d'activités départementales.

Quels pourraient être les bénéfices escomptés?

a) Pour l'établissement :

- la possibilité d'attester la qualité de son personnel et le sérieux avec lequel il s'acquitte de sa tâche.

b) Pour le personnel :

- la reconnaissance officielle et tangible de sa qualité,
- la mise en place d'activités de soutien au développement professionnel,
- la possibilité de résoudre des difficultés de façon rigoureuse et équitable dans l'intérêt des parties.

Ces bénéfices sont tels pour l'employé que celui-ci devrait réclamer l'évaluation comme un droit.

DE L'IMPORTANCE D'ÉLABORER DES ÉPREUVES SYNTHÈSE DE PROGRAMME QUI SOIENT SIGNIFICATIVES *

Gilles TREMBLAY
Conseiller pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Parmi la cascade des exigences liées à la réforme, figure en bonne place l'imposition d'une épreuve synthèse de programme. Cette nouvelle exigence constitue, comme le souligne Jean-Pierre Goulet dans le dernier numéro de la revue *Pédagogie collégiale* : «Un changement majeur pour l'enseignement collégial, qui demandera des ajustements importants des pratiques, des attitudes et des structures, et qui risque d'accaparer passablement de temps et d'énergie»¹

Je suis de ceux qui croient effectivement que la mise en place d'une épreuve synthèse constitue un défi important et fort intéressant pour notre collectivité. Par ailleurs, en parcourant la maigre documentation dont nous pouvons disposer sur le sujet et en interrogeant les divers acteurs de notre réseau collégial, il me semble que nous ne sommes pas tellement au clair sur la nature exacte de cette épreuve, sur ce qu'elle devrait être, sur ses finalités. Il me paraît donc difficile d'imaginer qu'on puisse souscrire pleinement aux exigences de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui, tout en s'appuyant sur les articles 25 et 32 du nouveau Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), nous demande d'inscrire l'imposition d'une épreuve synthèse de programme dans nos politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et «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».²

Avant de me prononcer sur l'urgence d'obtempérer ou non à toutes ces exigences réglementaires, j'aimerais profiter du peu de temps qu'il nous reste — mais nous en reste-t-il? — et de cette tribune que m'offre le colloque annuel de l'AQPC, pour réfléchir à certains aspects fondamentaux de la question. Je formulerai donc très brièvement quelques propositions sur ce que devrait être l'épreuve synthèse de programme. J'y ajouterai quelques points de vue personnels sur certains pièges qu'il faudrait éviter et je terminerai en me posant la question suivante: est-il raisonnable d'imposer une telle épreuve aux étudiants et aux étudiantes qui seront admis dans nos collèges en août 1994 ?

CE QUE DEVRAIT ÊTRE L'ÉPREUVE SYNTHÈSE

Quiconque se propose de réfléchir sur la nature de cette épreuve synthèse se doit d'abord d'interroger les textes officiels. À ce sujet, les documents qui parlent de l'épreuve synthèse sont peu nombreux. Rappelons-les brièvement :

- une dizaine de mémoires présentés à la Commission parlementaire font incidemment mention d'activités d'intégration, d'examens synthèse de programme ou de discipline;
- le document ministériel *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* consacre un court paragraphe à l'épreuve synthèse. On y apprend que la P.I.E.A. devrait prévoir l'instauration d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études. Cette épreuve serait sous la responsabilité du collège et gérée selon les dispositions de sa politique d'évaluation des apprentissages. Les expériences en cours, en particulier pour le nouveau programme des sciences humaines (allusion aux travaux entrepris par l'ancienne Commission de l'évaluation du Conseil des collèges), devraient fournir des enseignements intéressants sur les modèles que les collèges pourraient avoir profit à privilégier. Il est aussi raisonnable d'escompter que les collèges se regroupent pour mettre au point de telles épreuves, qui acquerraient ainsi un plus haut taux de fiabilité et un potentiel plus élevé de comparabilité et d'équité (p. 28);
- le nouveau Règlement sur le régime des études collégiales traite de l'obligation d'imposer une épreuve synthèse dans deux articles : l'article 25 stipule que «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

* Ce texte est la version écrite d'une communication effectuée dans le cadre du forum «Points de vue sur la réforme du collégial» du 14^e Colloque de l'AQPC

par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme». L'article 32, par ailleurs, précise que «le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui, selon la recommandation du collège qu'il fréquente, a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre»;

- et enfin, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial dans son cadre de référence concernant l'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages consacre quelques paragraphes à l'épreuve synthèse de programme : *«la Commission considère cette épreuve comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences requises cours par cours; cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme». Et la Commission ajoute : «la conception de cette épreuve prend en compte les objectifs et les standards déterminés par le ministre, le profil de sortie conséquent déterminé par l'établissement pour les futurs diplômés et les actions envisagées pour rechercher l'équivalence interinstitutionnelle. Elle peut prendre des formes variées et être située dans une activité d'apprentissage en fin de programme. Cependant, les dimensions évaluation et synthèse doivent être explicites» (p. 13).*

Tout ce que ces documents officiels disent clairement en ce qui a trait à la finalité de l'épreuve synthèse de programme, c'est qu'elle doit permettre de *«vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme»* (RREC, article 25) ou pour utiliser la formule de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : *«cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme.»* (Cadre de référence, p. 13). Mais au-delà de cette précision et de quelques informations se rapportant surtout aux modalités de gestion et d'implantation de cette épreuve, on apprend bien peu de chose sur la nature exacte de cette épreuve.

En somme, ce qui ressort clairement de ce cadre réglementaire c'est qu'il s'agit de mettre en place pour chaque programme une épreuve synthèse qui tienne lieu d'évaluation-bilan — il s'agit donc d'une évaluation sommative — qui fonde l'attribution des diplômes en s'efforçant de faire la somme de tout ce que les étudiants ont appris. Le caractère de «sanction» associé à ce type d'évaluation impose une certaine rigueur et commande le respect des principes issus des théories de la mesure de

même que celui des règles d'élaboration d'un instrument de mesure de type sommatif.

Je laisse à d'autres — et notamment à mes collègues Nicole Lirette, Johanne Munn et Robert Howe qui présenteront un atelier sur ce sujet —, le soin d'inventorier tous les aspects techniques de la question en regard des exigences de la mesure et de l'évaluation. Pour ma part, je voudrais poursuivre la réflexion sur le cadre théorique et les principes directeurs qui devraient guider l'élaboration et la mise en place des épreuves synthèse de programme dans les collèges.

À mon avis, la mise en place d'une épreuve synthèse de programme, dans le contexte de la réforme actuelle, nous oblige à nous questionner davantage sur les buts véritables de cette évaluation-bilan. Traditionnellement, l'évaluation avait pour but d'apprécier des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève afin de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs avaient été atteints. C'est ainsi du moins que R. Legendre définit l'évaluation dans son Dictionnaire actuel de l'éducation³. Mais il me semble que cette définition, toute importante qu'elle soit, demeure exclusivement axée sur l'atteinte d'objectifs éducatifs au détriment du cheminement de l'élève et de ses métamorphoses au plan cognitif et au plan métacognitif. Or, s'il est un élément important de la réforme actuelle, c'est bien de placer les apprentissages de l'élève au centre du projet scolaire et de nous inciter, selon la belle formule de Michel Develay, «à aider les élèves à trouver du sens à l'école»⁴. C'est pourquoi il me paraît important de concevoir d'abord les épreuves-synthèse pour qu'elles permettent aux élèves de donner du sens à tous leurs apprentissages. Utiliser ce moyen d'évaluation, si rigoureux soit-il, uniquement pour permettre au système de recueillir des informations sur le nombre d'objectifs atteints à la fin de tel ou tel programme me paraît insuffisant et dépassé. Il faut absolument conjuguer ces deux buts en prenant soin de privilégier le premier puisqu'il est le seul à nous assurer de l'intégration de nos pratiques d'évaluation à l'intérieur du processus de formation et d'apprentissage.

Cette affirmation entraîne de nombreuses conséquences qui concernent autant le contexte dans lequel devront prendre place les épreuves-synthèse, que le contenu de ces instruments d'évaluation, leur structure, leurs objectifs, les critères de correction et le mode de transmission des résultats. On me permettra donc d'en énumérer rapidement quelques-unes.

LE CONTEXTE DANS LEQUEL L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DEVRAIT PRENDRE PLACE

La première conséquence qu'entraîne la nécessité de penser l'épreuve synthèse en pensant d'abord aux besoins de nos étudiants tout en satisfaisant aux exigences du système et de la société a trait au contexte dans lequel devrait prendre place l'épreuve synthèse.

Il faudrait passer autant de temps, sinon plus, à penser au contexte dans lequel devrait prendre place l'épreuve synthèse que celui qu'on consacrerait à l'élaboration proprement dite de l'épreuve. Cela paraît peut-être exagéré à plus d'un. Mais il me semble que dans une vision constructiviste et interactionniste des apprentissages, il faut que nos pratiques d'évaluation tiennent compte de ce que les compétences ou les capacités cognitives de haut niveau sont indissociables de leur contexte. Jacques Tardif, à qui j'emprunterai plusieurs des affirmations qui vont suivre, affirme clairement : «L'évaluation de toute compétence dans le paradigme constructiviste demande un contexte spécifique et le recours à des connaissances spécifiques»⁵

On remarquera que cette conception de l'évaluation va à l'encontre des pratiques conventionnelles où l'on part généralement du postulat que chaque composante d'une compétence est fixe et qu'elle se manifeste de la même façon, peu importe le contexte dans lequel elle prend place.

Penser le contexte dans lequel prendra place l'épreuve synthèse signifie également que celle-ci ne doit absolument pas apparaître comme une «valeur ajoutée» permettant d'apprécier l'intégration et le transfert des apprentissages en regard des objectifs d'un programme. C'est là précisément un piège à éviter. Il y aurait tellement à dire sur le sujet ... Mais je me contenterai ici d'affirmer qu'en toute rigueur de terme, ce sont les interactions entre les composantes qui sont les variables les plus lourdes et les plus significatives dans le développement de toute compétence. Toutes les pratiques d'évaluation devraient porter sur l'intégration des apprentissages et non pas seulement la dernière. Autrement dit, si l'épreuve synthèse peut avoir du sens, elle ne doit pas s'ajouter aux autres évaluations cours par cours mais plutôt composer avec elles, y prendre racine de manière à mieux nous renseigner et à fournir à l'élève des informations significatives sur son cheminement, sur les étapes de son développement et sur ses capacités. Dans ces distinctions, il n'y a pas que des mots, il y a toute une conception de l'évaluation. Dans l'ancien paradigme en matière d'évaluation des apprentissages auquel nous ont sensibilisé Ménard et Howe⁶, il s'agissait d'indiquer le degré d'atteinte d'objectifs de cours ou de programme. Dans le nouveau paradigme, il s'agit également de décrire, de fournir des informations sur les métamorphoses cognitives et métacognitives de l'élève.

C'est la seule façon d'éviter que l'épreuve synthèse ne se transforme à plus ou moins long terme en bachotage.

En passant, on n'évitera pas nécessairement ce piège en inscrivant l'épreuve synthèse dans le cadre d'une activité d'intégration, d'un séminaire de synthèse, d'un stage ou d'un projet de fins d'étude. Tous les cours devront être mis à contribution, comme tous les enseignants et les enseignantes appelés à intervenir à l'intérieur d'un programme.

LE TYPE D'ÉPREUVE À CONSTRUIRE : LES TÂCHES À PROPOSER

Vouloir concevoir des épreuves synthèse qui soient significatives autant pour les élèves que pour notre système scolaire entraîne aussi des conséquences importantes sur le type d'épreuve à construire.

D'entrée de jeu, je dirais qu'une épreuve synthèse de programme qui voudrait tenir compte de la contextualisation de la compétence et des interactions de ses composantes exige, toujours selon Jacques Tardif⁷, des tâches complètes, complexes et significatives :

- la **signifiante**, on l'a vu, renvoie à l'importance des connaissances spécifiques dans la manifestation des compétences. Nos épreuves synthèse devraient donc, dans toute la mesure du possible, prendre en compte toutes les composantes de la formation tant générale que spécifique.
- le **caractère complet** de la tâche s'impose du fait qu'elle oblige le recours aux interactions entre les composantes de la compétence à évaluer. En clair, ce qui est mis ici en cause, ce serait l'usage que nous faisons des traditionnels tableaux de spécifications que nous proposons les spécialistes en mesure et évaluation dans le but de décomposer les contenus de formation...
- Enfin, la tâche doit être **complexe** parce que la situation d'évaluation doit placer l'élève dans un contexte où l'usage de stratégies cognitives et métacognitives est nécessaire. Les évaluations qui respectent ces caractéristiques ne correspondent certainement pas à des activités qui peuvent se réaliser en un court laps de temps et n'être constituées que d'épreuves écrites composées de questions fermées ou de tableaux réductionnistes à compléter...

LE MODE DE TRANSMISSION DES RÉSULTATS

Toutes les expériences intéressantes en matière d'évaluation synthèse ou de bilan des compétences auxquelles j'ai pu accéder me paraissent avoir refusé de décrire par un seul nombre tout ce que les enseignants pouvaient avoir cumulé comme renseignements utiles sur les apprentissages et le cheminement de leurs élèves.

En Grande-Bretagne, par exemple, à la fin des études secondaires, on a choisi de traduire sous la forme d'un profil des compétences l'ensemble des renseignements utiles⁸. Ailleurs, on choisit de rassembler les productions de l'élève dans un portefeuille de réalisations assorti d'un bilan synthèse qui qualifie les niveaux de performance de l'élève en regard de certains critères fondamentaux tels que ceux proposés par Holland College à l'Île-du-Prince-Édouard ou par Alverno College aux États-Unis.

Quant à la valeur et à la richesse des informations contenues dans un tel portefeuille, on n'a qu'à se référer aux expériences vécues chez nous, depuis près de dix ans, dans le dossier de la reconnaissance des acquis au collégial où le recours à la démarche du portfolio est privilégiée. Dans ce contexte, l'utilisation du portfolio ou portefeuille des compétences est toujours apparue comme un excellent instrument d'évaluation. Les recherches du CAEL⁹ ont démontré que cet instrument permettait d'obtenir des informations tout aussi valides et fidèles que n'importe quel autre instrument d'évaluation. De plus, les informations qu'on recueille par le biais d'une telle démarche sont très riches et beaucoup plus pertinentes que si on utilisait un instrument d'évaluation traditionnel tels qu'un examen, un test de performance ou une entrevue.

On devrait donc s'inspirer de ces expériences dans le dossier qui nous préoccupe. Mais avons-nous vraiment le temps et les ressources nécessaires?

QUI VEUT DES BILANS VALABLES DOIT Y METTRE LE PRIX

L'épreuve synthèse de programme est un magnifique défi à réaliser aussi bien sur le plan national qu'international. Cependant cette perspective a un prix que le très éminent spécialiste en mesure et évaluation Jean Cardinet n'a pas manqué de souligner :

«Qui veut des bilans valables doit y mettre le prix. Dans la mesure où la société a besoin de bilans objectifs de ce que les élèves ont appris, elle doit alors organiser les examens correspondants.

S'il s'agit simplement de contrôler le bon fonctionnement du système scolaire dans son

ensemble, des sondages [...] suffisent. Ils prétendent juger ni les élèves, ni les maîtres, mais seulement le fonctionnement des plans d'études.

Lorsque les décisions d'orientation importantes doivent s'appuyer sur une mesure objective des connaissances de chaque élève, le bilan demandé doit alors satisfaire toute une série de conditions, dont la liste serait trop longue à établir, mais qui sont indéniablement lourdes et par conséquent difficilement acceptables par les maîtres. En somme, ne vaut-il pas mieux s'en passer?»¹⁰

J'ajouterai, pour ma part, la question suivante que je posais au tout début de cette intervention :

Est-il raisonnable d'imposer une telle épreuve aux étudiants et étudiantes qui seront admis dans nos collèges en août 1994 ?

Ma réponse est bien claire : s'il faut proposer aux élèves des épreuves synthèse de programme qui aient du sens, il nous faut du temps.

Par ailleurs, il est vrai qu'il existe un momentum important à respecter lorsqu'il s'agit de réforme. On peut facilement exiger du temps pour retarder indûment les changements qui s'imposent.

Il me semble, cependant, qu'avec toute la meilleure volonté du monde, on ne pourra jamais, en moins d'un an, procéder à la mise en place d'une telle épreuve synthèse. Il faut laisser du temps au temps et y mettre le prix. Je propose donc qu'on retarde cette mise en application d'un an. Juste le temps qu'il faut pour penser au contexte susceptible de rendre ces épreuves significatives, de faire les consensus qui s'imposent entre les collègues et entre les établissements, d'élaborer le matériel d'évaluation, de planifier l'information à donner aux élèves pour que cette pratique d'évaluation soit significative et cohérente.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GOULET, Jean-Pierre, «L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, No 4, mars 1994, p. 19.
2. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : cadre de référence*, Québec, janvier 1994, p. 13.

3. LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 259.
4. DELEVAY, Michel, «Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, No 4, mai 1994, p. 23 - 26
5. TARDIF, Jacques, «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», dans HIVON, R., (éd.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 49.
6. HOWE, R., MÉNARD, L. *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Collège Montmorency, 1993, p. 53 - 68.
7. *Ibidem*, p. 44 et sq.
8. Cette expérience est citée par Jean Cardinet dans sa préface au livre de Odile et Jean VESLIN, *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992, p. 8.
9. Council for Adult and Experiential Learning, 226 South 16th Street, Philadelphia, Pennsylvania, 19102.
10. CARDINET, Jean, *Évaluation scolaire et pratique*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck Université, 1988, p. 233-234.