

— Pour conjuguer les avantages et désavantages des deux approches, je favoriserais une **politique institutionnelle que je qualifierais de pluraliste** en ce sens qu'elle présenterait différentes options possibles, selon les problématiques et selon les climats départementaux. On bénéficierait ainsi des avantages de la politique institutionnelle et de la politique de libre choix quant aux méthodes, mais tous les programmes devraient s'engager dans un processus d'évaluation. Ainsi, on éviterait le risque de la paralysie totale qui, à mon sens, est susceptible de se produire dans le cas d'une politique institutionnelle unifiée d'évaluation.

— Je crois qu'il faudrait trouver une autre instance qu'un sous-comité de la C.P. ou qu'un comité des programmes pour voir à l'évaluation et au suivi des recommandations et correctifs. Je n'ai pas de réponse précise sur la question mais il faudrait un lieu qui fonctionne indépendamment des crises politiques internes d'un cégep, tout en ayant un pouvoir relatif. Il faut aussi veiller à ne pas multiplier les comités et réunions.

— Une autre condition fondamentale de réussite d'un projet d'évaluation est le climat dans lequel baigne ce projet. Or, on oublie souvent d'y accorder de l'importance, comme si cela allait de soi... Je parle ici des relations de travail entre toutes les parties, les formes et la répartition des pouvoirs, le climat de confiance. Si je peux me permettre de le dire, une personne qui se prépare à intervenir dans un tel projet devrait développer sa capacité à accepter les gens tels qu'ils sont, penser et agir avec beaucoup d'humilité et d'honnêteté, se considérer comme une personne-ressource qui accompagne un ou des groupes dans leur démarche et non pas qui dirige, bref, avoir une approche «douce», non directive. Il m'apparaît primordial d'avoir recours à un animateur dans ces groupes de tâches, afin de libérer les professeurs qui agissent comme participants. L'animateur est alors objectif; il peut parfois faire part au groupe des phénomènes humains qui se passent dans le groupe, proposer des techniques d'animation qui stimulent l'énergie créative du groupe, etc.

— L'expérience de l'évaluation des programmes démontre l'importance de la cohabitation et surtout de la concertation entre le secteur général et le secteur professionnel dans la poursuite des objectifs de polyvalence, de cohérence et de pertinence des programmes.

Différents modes de concertation collège / milieu de travail

• Les stages des étudiants et les projets de fin d'études

Des recherches faites en 1986 par des conseillers en main-d'œuvre, auprès de différents cégeps de la région de Montréal, montrent:

- que les stages et les projets d'intervention en milieu de travail sont des outils d'intégration efficaces sur le plan du placement, et même de la création d'emploi pour les diplômés;
- en outre, les étudiants expriment une vive satisfaction à l'égard des projets d'intervention en milieu de travail en ce qui concerne l'expérimentation de nouvelles technologies, le prolongement de la formation, le transfert des connaissances, l'application de méthodes et techniques apprises, le développement d'attitudes professionnelles, la préparation à la recher-

che d'un emploi, la confiance personnelle, la modification des impressions suite au contact avec la réalité, etc.;

— qu'il ne faut pas attendre que les conditions optimales soient réunies pour entreprendre des projets avec l'industrie et les organismes. Il ne faut pas craindre de frapper aux portes de l'industrie, d'abord sur une petite échelle, dans un programme, à l'intérieur d'un cours, et par la suite, la porte s'entrouvre de plus en plus grande au fil des années et les projets se multiplient et prennent souvent une envergure inattendue. Il est important d'associer le milieu de travail à l'évaluation des étudiants.

• Les comités consultatifs industriels locaux

Il ne faut pas craindre de créer un lieu de concertation collège-industrie sous forme de comités consultatifs. L'expérience que nous avons à ce sujet s'avère des plus positives, sous forme d'appui moral, technique, et même financier. L'octroi de bourses pour les étudiants en est un exemple. Il existe des possibilités pour les étudiants de présenter leurs meilleurs projets de fin d'études lors de congrès professionnels, et de publier des articles dans des revues professionnelles, etc.

La concertation peut aller jusqu'à l'échange, le prêt et la location de ressources matérielles. Et en ce sens, nous verrons peut-être, dans un avenir rapproché, une concertation plus poussée concernant la formation sur mesure, qui est en voie de se développer à l'éducation des adultes.

Conclusion

Pour conclure, je souhaite avoir partagé suffisamment mes réflexions, mon cheminement et mes expériences pour stimuler des réactions de votre part. Surtout, n'ayez aucune crainte à exprimer votre désaccord sur des éléments de mon exposé, cela nous fournira l'occasion de faire grandir nos idées ensemble. À vous la parole...

• Bibliographie

- ACHARD, Flavie, «La formation professionnelle s'en va-t-elle vers un cul de sac», *La Presse*, 18 avril 1988.
- BOURGET, Paul, LANDRY, Louise, RICARD, Philippe, *Le Collège de Rosemont s'ouvre au milieu*, 1985.
- DE LORIMIER, Jacques, «Différencier la pédagogie au cégep», *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 2, janvier 1988.
- LALIBERTÉ, Jacques, «La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un Collège», *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 2, janvier 1988.
- LANGEVIN, Louise, «Le stage: outil d'intégration au milieu de travail», *Cégepropos*, octobre 1986, no 102.
- MEUNIER, Gilles, «À la recherche d'une porte d'entrée», *Cégepropos*, octobre 1986, no 102.
- TÉTRAULT, Jacques, «Projets de fin d'études sous forme d'intervention-stage en entreprise», *Cégepropos*, octobre 1986, no 102.

Communication de

Victor KRAVEC

Coordonnateur provincial d'informatique

Collège John Abbott

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'objectif de départ, et je cite ici la documentation du colloque, était d'en arriver à ce que 60 p. cent de la population étudiante des cégeps reçoive une formation professionnelle et 40 p. cent une formation générale. On remarque actuellement un renversement de ce partage anticipé. Cette formation est confrontée à des défis majeurs.

Pourquoi assiste-t-on à une diminution des inscriptions au secteur professionnel? Comment la formation professionnelle peut-elle répondre aux demandes nombreuses d'un milieu en pleine mutation technologique?

Avant de vous laisser la parole, j'aimerais vous faire part de quelques-unes de mes idées sur le sujet. Les circonstances ont voulu que mon apprentissage soit tumultueux, mais riche en leçons. Ainsi, j'ai eu l'occasion de faire trois écoles primaires (en Belgique), trois écoles techniques (une en Belgique, deux au Québec), le Collège militaire fédéral, l'École polytechnique de Montréal et, finalement, la City University de Londres, Angleterre. Rassurez-vous, j'ai tous mes diplômes, mais j'ai aussi une certaine expérience des diverses méthodes d'enseignement. C'est cette expérience que je me permets de vous soumettre dans le texte qui suit.

Les bonnes questions

Avant de trouver des réponses, il faut évidemment avoir des questions. Et pour avoir de bonnes réponses, forcément, il faut de bonnes questions.

En acceptant d'agir à titre de communicateur, j'ai eu le réflexe de compiler un maximum de données statistiques en rapport avec la formation professionnelle. Inscriptions, marché de l'emploi, contexte économique et décisions politiques sont tous, bien sûr, en rapport avec la formation professionnelle. Mieux encore, tout ça doit être étudié aux niveaux provincial, fédéral, nord-américain et finalement, pourquoi pas, au niveau mondial.

Eh bien non. Je vous fais grâce d'une autre litanie de chiffres qui endorment l'imagination et enracinent le fait accompli. Je préfère vous soumettre une série de questions qui débordent du cadre des plus savantes extrapolations statistiques. Dans un monde où les technologies, les politiques, les économies et les comportements se succèdent aux trois ans, les projections «à long terme» sont plus qu'inutiles. Elles sont carrément nuisibles en servant souvent à figer l'action et empêcher l'adaptation.

Si j'insiste tant sur ces considérations méthodologiques, c'est parce que l'administration des enseignements au collégial est particulièrement centralisée et donc sujette aux «grandes» planifications «à long terme». À titre de coordonnateur d'informatique, j'ai vécu une révision de programme avec les affres, et parfois même les absurdités, que le système véhicule.

Revenons-en donc aux «bonnes questions» à poser en rapport avec la formation professionnelle. Vu la complexité des problèmes, c'est plutôt des thèmes de discussion que j'ai à vous offrir. Je vous propose donc d'examiner la formation professionnelle sous les angles suivants:

- pertinence des formations professionnelles dispensées;
- pertinence des cours obligatoires et complémentaires;
- lourdeur des mécanismes de révision du professionnel;
- importance à donner au secteur professionnel;
- pertinence de la technologie dans la formation fondamentale;
- certification des apprentissages professionnels.

• Pertinence des formations professionnelles dispensées

En dépit des exhortations de plus en plus fortes en faveur du virage technologique et d'un éventail de plus en plus riche de programmes professionnels, autour de 130 pour quelque 80 établissements du collégial, on assiste à une diminution des inscriptions au secteur professionnel.

Moins de la moitié des diplômés du professionnel se retrouvent avec un emploi permanent relié à leur domaine d'études. Les débouchés manquent-ils? Les diplômés sont-ils trop nombreux? Ou bien encore, les programmes oublient-ils certains besoins?

• Pertinence des cours obligatoires et complémentaires

Sous le régime pédagogique actuel, tout programme professionnel doit comprendre 16 unités, sur un maximum de 90, hors des cours spécialisés. Cette exigence découle de la recommandation du rapport Parent en faveur d'une meilleure formation fondamentale de tous.

Depuis, certains éducateurs trouvent dépassé cette notion de formation «humaniste» obligatoire pour tous. Les sciences pures et la technologie ne sont pas nécessairement vides d'enseignements «humanistes». D'autre part, on peut très bien accomplir une fonction professionnelle sans pour autant avoir une culture «générale et humaniste» reconnue. D'ailleurs, le rapport Parent lui-même recommandait non seulement de limiter les cours obligatoires, si chers aux collèges classiques, mais encore de rendre plus pratiques les notions générales et humanistes enseignées au professionnel.

• Lourdeur des mécanismes de révision du professionnel

Il y a plus de 20 ans déjà, le rapport Parent reconnaissait la nécessité de «l'adaptabilité dans un monde technologique en rapide évolution». Aujourd'hui encore, le problème, pour le professionnel, c'est bien plus s'adapter aux évolutions plutôt que de les prévoir et de s'engager d'avance. En technologie donc, l'astuce est de vivre au présent, et dans bien des cas, le présent signifie aussi peu que trois ans.

Dans le régime actuel, la procédure de révision exige un cycle de quelque cinq ans depuis la décision d'adapter un programme jusqu'à la sortie des premiers diplômés. Pire encore, il exige la consultation de toutes les disciplines, et ce, à la grandeur de tous les établissements du collégial.

Difficile dans ces circonstances de rester au diapason des besoins nouveaux. Difficile aussi d'ajuster les programmes à la lumière des particularités régionales. À titre d'exemple, le

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

- **Importance à donner au secteur professionnel**

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

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

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

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

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

- **Certification des apprentissages professionnels**

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

D. L'évaluation des apprentissages

PROBLÉMATIQUE

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

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

Communication de

Paul BOISVENU

Directeur adjoint, École nationale d'aérotechnique

Cégep Édouard-Montpetit

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

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

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

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

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

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

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

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

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

Les conditions d'une évaluation de qualité

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

(...)

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

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

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

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

Évaluer l'évaluation

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

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

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

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

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

Influence sur la pédagogie

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

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

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