

TITLE Examen des politiques institutionnelles d'evaluation des apprentissages et de leur mise en oeuvre: L'etat et les besoin de l'enseignement collegial en evaluation (An Investigation of the Institutional Policies of Evaluation of Learning and Their Implementation: The Status and the Needs of Evaluation in Collegial Education).

INSTITUTION Conseil des Colleges, Quebec (Quebec).

REPORT NO ISEN-2-550-27817-8

PUB DATE Jun 93

NOTE 91p.

PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)

LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.

DESCRIPTORS Community Colleges; Educational Quality; Evaluation Criteria; \*Evaluation Methods; Foreign Countries; \*Policy Formation; Program Effectiveness; \*Program Evaluation; \*Program Implementation; \*School Policy; State Standards; Technical Institutes; Two Year Colleges

IDENTIFIERS \*Quebec

## ABSTRACT

This two-part report by the Commission on Evaluation of Quebec's Council of Colleges focuses on the progress of the province's colleges in developing and implementing legislatively mandated policies concerning the evaluation of learning. Chapter 1 identifies the 107 of 112 colleges with written policies meeting the criteria established by the Commission as of November 30, 1992, and presents the results of 67 site visits conducted to investigate the implementation of apprenticeship evaluation policies. This chapter also identifies the institutions visited and the persons and groups with whom the Commission met, and then discusses the progress of the colleges in meeting the Commission's indicators concerning the diffusion of the policy, the assignment of responsibility for implementing the policy, and the development of course plans. In addition, the extent to which the policies have become instruments for institutional development is assessed. In chapter 2, the Commission enumerates the criteria of quality to be included in learning evaluations, and proposes a set of elements that should be taken into consideration by all colleges when they revise their policies for learning evaluation. These elements correspond to three questions: Why conduct such an evaluation? Toward what should it be directed? How should it be accomplished. In conclusion, the Commission presents its perspective on the work that has been conducted in this area and offers guidelines for the future. Appendixes provide tables illustrating trends in policy formation between 1985 and 1992 and provide extracts from a report by the Council of Colleges on priorities for the renewal of instruction. (AC)

COMMISSION DE L'ÉVALUATION

Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation

Juin 1993

EXAMEN DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DE LEUR MISE EN ŒUVRE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
Office of Educational Research and Improvement  
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

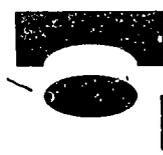
Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

M. Poulin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."



Conseil des collèges

ED 382 234

JC 950 087

BEST COPY AVAILABLE

Québec

ERIC

**Examen des politiques institutionnelles  
d'évaluation des apprentissages  
et de leur mise en oeuvre**

**L'état et les besoins de l'enseignement collégial  
en évaluation**

**Commission de l'évaluation  
Juin 1993**

© Gouvernement du Québec

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 1993  
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-27817-8

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
Chapitre 1	
<b>L'état de la situation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages au 30 novembre 1992</b> .....	3
1. <b>L'état de la situation à propos des textes de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages au 30 novembre 1992</b> .....	3
2. <b>L'état de la situation à propos de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages</b> .....	3
2.1 Les établissements concernés .....	5
2.2 Les progrès réalisés et les modalités de mise en oeuvre des politiques à propos des repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages .....	7
2.3 Les moyens utilisés par les collègues pour soutenir l'application de la politique .....	17
Chapitre 2	
<b>Le développement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: perspectives</b> .....	21
1. <b>Quelques considérations pour une évaluation de qualité</b> .....	21
2. <b>Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de deuxième génération</b> .....	23
En guise de conclusion	
<b>En évaluation de l'enseignement collégial: des politiques et des pratiques à renforcer et à renouveler</b> .....	33
Annexe 1	
<b>Figures et tableaux</b> .....	47
Annexe 2	
<b>Extrait du rapport du Conseil des collègues</b> <b><i>L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation</i></b> ...	71

## Introduction

Dans ce rapport, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges rend principalement compte de l'exercice de son mandat en ce qui concerne l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur mise en oeuvre. Elle répond aussi à la demande que lui a adressée la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science concernant l'évolution de la mise en oeuvre des p.i.e.a.<sup>1</sup> dans les collèges visités depuis 1988.

Ce rapport comprend deux chapitres. Le premier traite de l'état de la situation des p.i.e.a. au 30 novembre 1992 et le second décrit les orientations de la Commission à l'égard du développement des politiques.

Le premier chapitre comprend deux parties. La première présente très brièvement l'état de la situation à propos des textes de politiques dans l'ensemble du réseau des établissements d'enseignement collégial tandis que la seconde porte sur l'état de la situation de la mise en oeuvre des p.i.e.a. dans trois groupes de collèges. D'abord, la Commission y décrit brièvement les 67 établissements concernés soit 28 collèges qu'elle a visités en 1988-1989, 21 en 1989-1990 et 18 en 1990-1991<sup>2</sup>. La Commission présente ensuite les progrès réalisés par ces collèges dans la mise en oeuvre de leur politique à propos des trois repères majeurs: la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités prévues dans cette dernière et la gestion des plans de cours. Pour ce faire, elle rappelle le constat de la mise en oeuvre qu'elle a établi un an après sa visite dans les établissements en le comparant à celui qui correspond à la situation observée au 30 novembre 1992. Elle y présente également les modalités qu'ont adoptées les collèges pour mettre en oeuvre leur politique et fait état des moyens qu'ils ont utilisés pour soutenir l'application de cette dernière.

Le second chapitre comprend aussi deux parties. Dans la première, la Commission énumère des critères de qualité auxquels doit répondre l'évaluation des apprentissages. La Commission propose, dans la deuxième partie, des éléments qui devraient être pris en

- 
1. La Commission utilise le sigle «p.i.e.a.» pour désigner «politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages».
  2. Dans les faits, en 1990-1991, la Commission a visité 19 établissements dont le cégep de Beauce-Appalaches. Cependant, elle ne peut rendre compte de l'examen de la mise en oeuvre de la politique de ce collège car celle-ci a été élaborée au moment où cet établissement avait un statut de collège privé (Séminaire de Saint-Georges). Depuis lors, le cégep s'est doté d'une nouvelle politique qui tient compte de son statut de collège public. L'examen de la mise en oeuvre de cette politique n'a pas été effectué puisque le collège dispose d'un délai d'un an pour la mettre en application.

compte par tous les collèges lors de la révision de leur p.i.e.a. Ces éléments correspondent aux trois questions fondamentales relatives à la qualité de l'évaluation des apprentissages: Pourquoi une telle évaluation? Sur quoi doit-elle porter? Comment doit-elle être effectuée?

Dans la conclusion de ce rapport, la Commission donne un aperçu de l'état de ses travaux dans les domaines de l'évaluation des apprentissages et des programmes d'études et en dégage quelques enseignements utiles pour l'avenir de l'évaluation dans l'enseignement collégial.

## Chapitre 1

# L'état de la situation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages au 30 novembre 1992

### 1. L'état de la situation à propos des textes de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages au 30 novembre 1992

Au 30 novembre 1992, 107 établissements sur 112, soit 96 %, ont une politique considérée comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation.<sup>3</sup> Il s'agit des 48 collèges publics, de 25 collèges privés subventionnés, de 23 collèges privés sous permis et des 11 établissements publics hors cégep. Toutefois, si l'on excepte les trois établissements privés sous permis<sup>4</sup> qui n'ont été inscrits au répertoire des établissements d'enseignement collégial qu'en 1992-1993, seuls deux collèges<sup>5</sup> n'ont pas encore élaboré de politique. Dans les faits, on peut donc affirmer que près de 99 % des collèges possèdent une p.i.e.a. qui répond aux exigences du cadre d'analyse de la Commission.

À toutes fins pratiques, l'élaboration des p.i.e.a. est terminée.<sup>6</sup>

### 2. L'état de la situation à propos de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Il est pertinent de rappeler d'abord certains éléments méthodologiques adoptés par la Commission pour réaliser l'examen de la mise en oeuvre des politiques. Comme prévu dans le cadre de référence élaboré à cette fin, cet examen s'est effectué en trois phases successives: l'envoi d'un questionnaire spécifique à chaque collège permettant à ce dernier

---

3. Le tableau I de l'annexe 1 présente la liste de ces établissements.

4. Il s'agit de l'École Nationale de l'humour, de l'Institut de Formation Autochtone du Québec et de l'Institut Technique Aviron (Montréal).

5. Il s'agit d'un établissement privé subventionné, Villa Sainte-Marcelline, et d'un établissement privé sous permis, l'École supérieure de danse du Québec. Toutefois, chacun d'eux a déposé un projet de politique au cours de l'hiver 1993.

6. Le tableau II de l'annexe 1 présente l'évolution de l'état des politiques de 1985 à 1992 et la figure 1, elle aussi en annexe, présente le pourcentage des établissements dont la politique est considérée comme satisfaisante: évolution de 1985 à 1992.

d'établir un état de fait sur la mise en application de sa politique; la visite au collège afin de compléter l'information sur l'application de la politique; l'envoi, au collège, d'un rapport d'examen confidentiel. Après la réception de ce rapport d'examen, le collège bénéficiait d'un délai d'un an avant que les résultats de l'examen ne soient rendus publics de façon nominative.

Par ailleurs, à la demande de la Ministre, la Commission a effectué, au cours de l'automne 1992, une relance auprès des 67 collèges dont il sera question dans ce chapitre. Pour ce faire, elle a expédié à chacun d'eux un questionnaire spécifique lui permettant de faire, à nouveau, état de la mise en oeuvre de sa politique.

Il convient également de faire le point sur l'opération «examen de la mise en oeuvre» dans l'ensemble du réseau. Mis à part les 67 établissements dont il a été question précédemment, la Commission a examiné, au cours de l'année 1991-1992, la mise en application de 16 politiques. Cependant, elle ne peut en rendre compte dans ce rapport puisque ces établissements bénéficient d'un délai d'un an, à la suite de cet examen, pour apporter des modifications à la mise en oeuvre de leur politique.<sup>7</sup> De plus, 24 autres établissements ont une politique considérée comme satisfaisante mais leur mise en oeuvre n'a pu être examinée. En effet, pour 13 collèges, le délai d'un an pour mettre en application leur politique, suite à son adoption, n'est pas encore écoulé et parmi les 11 autres établissements, neuf<sup>8</sup> n'ont pas encore répondu au questionnaire de la Commission. Or, cette réponse doit précéder la visite de la Commission.

Dans ce chapitre, la Commission présente d'abord les 67 établissements concernés par la demande de la Ministre et présente des indications sur les personnes et les groupes qu'elle y a rencontrés lors de ses visites. Elle fait ensuite le point sur l'examen de la mise en oeuvre des p.i.e.a. de ces collèges<sup>9</sup> en présentant les progrès qu'ils ont réalisés et les modalités qu'ils ont adoptées à l'égard de l'application de leur politique. Enfin, la Commission fait part des moyens utilisés par ces collèges pour soutenir l'application de leur p.i.e.a.

---

7. Le tableau III de l'annexe 1 présente la liste de ces établissements.

8. Le tableau IV de l'annexe 1 présente la liste de ces établissements.

9. Dans les faits, la Commission a examiné la mise en oeuvre de 68 p.i.e.a. effectuée dans 67 établissements, le collège Marie-Victorin ayant élaboré deux p.i.e.a., une pour l'enseignement régulier et une autre pour le secteur de l'éducation des adultes.

## 2.1 Les établissements concernés

### La présentation des établissements

Il n'est pas dans l'intention de la Commission de présenter de façon exhaustive les établissements concernés<sup>10</sup>. Cependant, il importe de donner une idée de leur diversité, notamment, au regard des effectifs étudiant et enseignant ainsi qu'au regard du type et du nombre de programmes offerts. Voici quelques données qui permettront d'illustrer cette diversité<sup>11</sup>:

Les 37 établissements publics visités accueillent en moyenne 2600 élèves. Certains en reçoivent plus de 5000 alors que d'autres en accueillent moins de 1000. À l'enseignement régulier, ils offrent en moyenne 20 programmes de formation qui conduisent à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Ces établissements dispensent à la fois la formation préuniversitaire et la formation technique. La moyenne de l'effectif enseignant est de 198 personnes réparties en 20 départements. Certains collèges comptent plus de 400 enseignants alors que d'autres en comptent moins de 100.

Les 19 établissements privés subventionnés visités reçoivent, en moyenne, 790 élèves. Un seul établissement en accueille plus de 4000 et ce principalement à l'éducation des adultes. Seulement quatre de ces collèges offrent à la fois la formation préuniversitaire et la formation technique: tous les autres dispensent l'une ou l'autre formation. Le nombre moyen de programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales est de six et les collèges qui comportent une structure départementale comptent, en moyenne, sept départements. À l'exception de deux établissements qui n'engagent que du personnel enseignant à la leçon, les collèges privés subventionnés comptent, en moyenne, 51 enseignants et enseignantes. Parmi ces établissements, seul un collège offre des cours à l'éducation des adultes; ce qui ne signifie pas que la clientèle régulière des autres collèges ne soit pas composée d'adultes qui retournent aux études.

---

10. Le lecteur intéressé par une présentation plus détaillée des établissements peut se référer aux tableaux V, VI et VII de l'annexe 1. Ceux-ci permettent de constater qu'il peut exister également de grandes différences entre les établissements d'un même type, notamment, les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

11. Les données qui concernent la présentation des établissements ont été recueillies lors des visites d'examen de la mise en oeuvre. Ainsi, quelques-unes d'entre elles ne correspondent plus aux données actuelles. Par exemple, depuis un an, plusieurs collèges ont connu une augmentation de leur effectif étudiant.

Les 11 établissements privés sous permis visités accueillent en moyenne 100 élèves. Ils ne dispensent que la formation technique et offrent en moyenne deux programmes qui conduisent à l'obtention d'un certificat ou d'une attestation d'études collégiales. Ces établissements, à l'exception de trois qui n'engagent que du personnel enseignant à temps partiel, comptent en moyenne six enseignants et enseignantes.

La disparité des établissements se traduit aussi par d'autres différences fort importantes et liées, notamment, à leur histoire et à la complexité de leur structure organisationnelle. À titre d'exemple, rappelons que l'organisation des collèges publics est régie, en grande partie, par la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* qui commande une décentralisation des responsabilités. Elle prévoit, entre autres, l'établissement d'une commission pédagogique qui donne son avis au conseil d'administration sur l'organisation et le développement pédagogique. Dans le cas des collèges privés, la *Loi sur l'enseignement privé* ne touche pas directement leur structure organisationnelle. De plus, dans ces collèges, lorsque les conventions collectives existent, les dispositions de ces dernières diffèrent de celles des collèges publics. Dans les établissements publics, des articles de la convention collective précisent notamment les responsabilités du personnel enseignant en matière de gestion de l'enseignement. Les interrelations entre ces éléments constituent des facteurs déterminants dans la mise en oeuvre des politiques. Les tableaux nominatifs IX, X et XI, en annexe, doivent donc être lus à la lumière de ces considérations.

### **Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites de la Commission**

Selon le *Cadre de référence pour l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, il appartient à la direction générale du collège de décider quelles instances la Commission rencontrera. Ainsi, au cours de ses visites dans les 67 établissements, la Commission a rencontré plus de 1200 personnes représentant le personnel de direction, le personnel professionnel et les élèves<sup>12</sup>.

#### ***Le personnel de direction***

La Commission s'est entretenue avec 64 directrices générales et directeurs généraux, 62 directrices et directeurs des services pédagogiques ou éducatifs, 158 directrices ou directeurs des services aux étudiants, adjointes ou adjoints, registraires et responsables de sous-centres ou de centres spécialisés.

---

12. Le tableau VIII de l'annexe 1 fournit de l'information sur les personnes et les groupes rencontrés dans chacun de ces établissements.

### *Le personnel professionnel*

La Commission a rencontré 706 membres du personnel professionnel dont 593 enseignants et enseignantes répartis dans 62 collèges et 123 professionnels non enseignants répartis dans 39 établissements. Parmi les membres du personnel enseignant, la majorité était constituée de responsables de la coordination départementale et certains étaient également membres de la commission pédagogique. Quant au personnel professionnel non enseignant, il s'agissait particulièrement de conseillers pédagogiques et d'aides pédagogiques individuels.

### *Les élèves*

La Commission s'est entretenue avec 272 élèves dans 46 collèges. Parmi ceux-ci, certains étaient des membres de l'exécutif de l'association générale des étudiants.

La Commission considère important de rencontrer des représentantes et représentants de tous les groupes du collège concernés par l'application de la politique afin que chacun d'eux éclaire l'examen de la mise en oeuvre selon la perspective qui lui est propre. Aussi, s'interroge-t-elle sur le fait de n'avoir pu rencontrer dans tous les établissements des membres du personnel enseignant ainsi que des élèves alors que ce sont les premiers groupes concernés par l'application de la politique. La Commission s'interroge également sur le fait de n'avoir rencontré qu'un seul représentant de conseil d'administration dans l'ensemble de ses visites alors que c'est cette instance qui adopte la politique et lui confère son caractère officiel. De plus, le conseil d'administration est imputable, auprès de la Ministre et du public en général, de l'évaluation des apprentissages effectuée dans son établissement, puisque c'est lui qui recommande la sanction des études. Il serait donc souhaitable, qu'à tout le moins, un représentant du conseil d'administration atteste l'application de ce mécanisme d'imputabilité.

## 2.2 Les progrès réalisés et les modalités de mise en oeuvre des politiques à propos des repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages

Dans son *Cadre de référence pour l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, la Commission privilégie trois repères qui, selon elle, contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation: la diffusion de la

politique, l'exercice des responsabilités et la gestion du plan de cours. La figure 2 de l'annexe 1 présente l'évolution de l'état d'application de la politique à propos de ces trois repères, entre le moment du premier constat effectué par la Commission et le 30 novembre 1992. Concernant cette figure, il faut noter que pour le repère «exercice des responsabilités», la Commission n'a retenu qu'une seule catégorie, soit l'application générale de la politique, puisque celle-ci est la seule catégorie commune à toutes les politiques. Les données qui sont présentées dans les pages suivantes concernent la diffusion de la politique, la gestion du plan de cours et toutes les catégories incluses dans le repère «exercice des responsabilités». Ces données réfèrent précisément au tableau XII de l'annexe 1.<sup>13</sup>

## **La diffusion de la politique**

### *Les progrès réalisés*

**Au 30 novembre 1992, 63 politiques sont diffusées, quatre le sont partiellement et un collège ne la diffuse pas. Lors du premier constat de la Commission, 57 politiques étaient diffusées, 10 l'étaient partiellement et un établissement ne diffusait pas sa politique.**

**La Commission note que les collèges sont soucieux de faciliter l'appropriation de la politique par les élèves en leur rendant plus accessible le texte de celle-ci et ne se limitent pas à sa publication intégrale. Cependant, la Commission conçoit difficilement qu'un établissement n'ait pas encore diffusé sa politique. En effet, comment des enseignantes et des enseignants, des étudiantes et des étudiants peuvent-ils se prévaloir de droits et assumer des responsabilités qu'ils ignorent?**

### *Les modalités de mise en oeuvre*

Pour diffuser leur politique auprès de chacune des instances concernées par l'évaluation des apprentissages, les collèges distribuent le texte intégral de la politique, ou un résumé de celle-ci en indiquant l'endroit où il est possible de consulter ou d'en obtenir la version complète. Le guide étudiant, l'agenda étudiant, le guide de l'enseignant ou une publication spécifique constituent les principaux véhicules de diffusion. Les directions et les associations étudiantes peuvent utiliser, à l'occasion, le journal du collège ou le journal étudiant pour donner de l'information ou faire des rappels concernant un article particulier

---

13. Les tableaux XIII, XIV et XV de l'annexe 1 présentent des données relatives à l'application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages pour chacun des trois établissements.

de la politique. Il arrive que certains établissements fassent une présentation commentée de la politique lors des journées d'accueil des élèves. Dans les collèges où la diffusion est partielle, ceux-ci ne diffusent que les règles relatives à l'évaluation sans référence à la politique, privant ainsi les élèves d'une compréhension plus adéquate du rôle des divers intervenants dans l'application de la politique.

### **L'exercice des responsabilités prévues dans la politique**

Le repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique» est lié à l'exercice de différentes catégories de responsabilités: l'application générale de la politique; les politiques départementales, obligatoires et facultatives; la concertation sur le contenu des cours et sur les activités d'évaluation; la reconnaissance d'activités étudiantes; la reconnaissance des acquis extrascolaires; l'application de la politique à l'éducation des adultes. Dans le présent rapport, la Commission en privilégie trois qui lui apparaissent prépondérantes. Ce sont celles qui ont trait à l'application générale de la politique, aux politiques départementales et à la concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci.

#### *L'application générale de la politique*

##### *Les progrès réalisés*

**Au 30 novembre 1992, les responsabilités concernant l'application générale de la politique sont assumées conformément à la politique dans 59 cas et elles le sont partiellement dans neuf autres cas. Lors du premier constat, ces responsabilités étaient exercées conformément à 51 politiques et partiellement assumées dans 17 cas.**

**Concernant l'application générale de la politique, les données démontrent que les collèges ont réalisé des progrès. Dans les établissements où les responsabilités relatives à cette dimension sont considérées comme partiellement exercées, la Commission a remarqué, dans la plupart des cas, qu'il n'existait pas de mécanisme pour attester que celles-ci sont exercées. En effet, pour que l'instance responsable de l'application de la politique puisse en témoigner, il faut d'abord que tous ceux et celles qui ont à la mettre en oeuvre non seulement assument leurs responsabilités mais attestent publiquement qu'ils le font.**

### *Les modalités de mise en oeuvre*

Les responsabilités de veiller au respect et à l'application de la politique sont généralement dévolues à la direction des services pédagogiques. Selon certaines politiques, le département, et quelquefois la commission pédagogique, partagent ces responsabilités.

Dans la majorité des établissements, l'analyse des plans de cours et le traitement des plaintes déposées par les élèves à propos de l'application d'articles de la politique constituent les principaux moyens par lesquels la direction veille à l'application générale de la politique. Souvent, dans les établissements qui comportent une structure départementale, on privilégie également la lecture des plans de travail des départements, de leurs procès-verbaux de réunions et de leurs rapports annuels ainsi que l'analyse des politiques départementales. À ces moyens, s'ajoutent les rencontres de la direction avec les départements, ou avec l'ensemble des enseignants, principalement dans les collèges de petite taille. Dans ce dernier type d'établissement, et dans quelques collèges publics, la direction approuve tous les examens finals. La Commission a remarqué, dans un cégep, la mise en place de moyens particuliers devant permettre à la direction de veiller à l'application générale de la politique: la diffusion du plan de mise en oeuvre et des attentes de la direction des services pédagogiques à l'égard de la politique, les plans d'application de la politique élaborés par les départements et le bilan de cette application effectué par ceux-ci.

Lorsque le département est associé explicitement à l'application générale de la politique, il s'agit généralement, pour celui-ci, de s'assurer que les pratiques d'évaluation dans les cours qu'il supervise sont conformes à la politique. Dans la plupart des cas, l'exercice de cette responsabilité est lié à la concertation sur les plans de cours et les examens. Ce point sera traité plus en détail sous la rubrique «concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci».

On peut également confier à la commission pédagogique des responsabilités concernant l'application générale de la politique. Généralement, il s'agit de transmettre à la direction des services pédagogiques ses recommandations ou son bilan à propos de l'application de la politique.

### *Les politiques départementales<sup>14</sup>*

Tous les collèges publics, et certains établissements privés où existe une structure départementale, prévoient, dans leur p.i.e.a., l'élaboration de politiques départementales obligatoires ou facultatives. Puisque, dans la grande majorité des cas, les politiques institutionnelles obligent les départements à se doter de politiques particulières, la Commission ne fait pas de distinction, ici, entre «politiques départementales obligatoires» et «politiques départementales facultatives».<sup>15</sup>

### *Les progrès réalisés*

Au 30 novembre 1992, 30 des 39 politiques qui incluent des articles concernant l'élaboration de politiques départementales sont appliquées à cet égard, huit le sont partiellement et une politique n'est toujours pas appliquée. Lors du premier constat de la Commission, 18 des 39 politiques étaient appliquées, huit l'étaient partiellement et une autre politique n'était pas appliquée.

Tout en étant une pièce maîtresse de la p.i.e.a., l'élaboration de politiques départementales n'est pas nécessairement facile à réaliser car elle présuppose l'établissement de consensus parmi le personnel enseignant sur des éléments névralgiques de l'enseignement. De plus, l'élaboration de politiques départementales doit se concilier avec de multiples tâches dont la prestation d'un certain nombre de cours et ce, parfois dans un contexte de révision ou d'implantation de programme. Malgré ces difficultés, la majorité des collèges y est parvenue; pour les autres, cette opération est en voie de réalisation puisqu'il ne reste à la compléter que dans quelques départements.

### *Les modalités de mise en oeuvre*

L'élaboration d'une politique départementale constitue, pour le département, un moyen d'adapter et d'actualiser la p.i.e.a. en fonction de l'enseignement qu'il dispense. Généralement, celle-ci précise des règles de la politique institutionnelle notamment, en ce qui a trait aux stages, à la correction de la langue, à la présentation des travaux et à la pondération des examens. Dans la réalisation de cette opération, plusieurs collèges ont

---

14. L'appellation «politiques départementales» recouvre les expressions «plans-cadres départementaux» et «procédures départementales».

15. Le tableau XII de l'annexe 1 présente des données distinctes pour «les politiques départementales obligatoires» et pour «les politiques départementales facultatives».

fourni l'aide appropriée: guides d'élaboration et d'évaluation de politiques départementales, journées pédagogiques, rencontres d'information organisées par la commission pédagogique et assistance d'un conseiller pédagogique.

Pour la Commission, il ne suffit pas qu'une politique départementale soit élaborée; les mécanismes pour l'approuver doivent être appliqués. Cette responsabilité est dévolue à la direction des services pédagogiques. Dans certains collèges, la formulation des recommandations de la commission pédagogique ou d'un comité particulier précède l'approbation par la direction. Pour réaliser cette opération, on utilise généralement une grille comportant des critères déjà connus. Une fois la politique analysée, un rapport est transmis au département et, si des modifications apparaissent nécessaires, une rencontre a habituellement lieu avec le département et l'aide d'un conseiller pédagogique est proposée.

### *La concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et la coordination de celles-ci*

#### *Les progrès réalisés*

Au 30 novembre 1992, dans 34 politiques, on traite de la concertation sur les contenus des plans de cours et sur les activités d'évaluation, et de la coordination de celles-ci. Trente de ces politiques sont appliquées quant aux règles qu'elles comportent au chapitre de la concertation et de la coordination et quatre autres politiques le sont partiellement. Lors du premier constat de la Commission, les données étaient respectivement de 27 et sept.

Ces progrès démontrent l'intérêt des collèges pour assurer une cohérence des pratiques touchant l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

#### *Les modalités de mise en oeuvre*

Il faut noter que la moitié des politiques ne contiennent pas d'articles qui traitent de la concertation et de la coordination. Cette situation se retrouve davantage dans les collèges publics, où toutes les p.i.e.a. prévoient l'élaboration de politiques départementales. Ces dernières rendent possibles la concertation et la coordination à l'intérieur du département.

Dans les politiques, où il est question de concertation et de coordination, il revient au personnel enseignant ou aux départements de se concerter sur les cours et les activités d'évaluation. Cette concertation se réalise davantage entre les personnes qui dispensent un

même cours. Ceci est plus fréquent dans les programmes de formation technique, où enseignantes et enseignants s'entendent sur les séquences de cours, partagent le même plan de cours et se concertent sur les pratiques d'évaluation. De plus en plus, les enseignantes et les enseignants qui dispensent un même cours évaluent les apprentissages par des contrôles identiques ou à tout le moins équivalents. On élabore également en équipe les fiches d'évaluation des stages et dans quelques collèges, les questionnaires d'examens finals sont soumis au coordonnateur du département ou à la direction des services pédagogiques.

Certains établissements renforcent la concertation et la coordination en établissant un calendrier des examens afin que les élèves puissent disposer du temps nécessaire à la préparation de leurs examens.

Les départements font état de la concertation dans leurs pratiques d'évaluation dans les procès-verbaux de réunions, dans leurs rapports annuels ou encore dans leurs rapports qui font suite à l'analyse des plans de cours.

Comme la Commission le mentionnait précédemment, le repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique» est lié également à la reconnaissance d'activités étudiantes, à la reconnaissance des acquis et à l'application de la politique à l'éducation des adultes. Les propos de la Commission seront brefs à leur égard puisque peu de politiques traitent de la reconnaissance d'activités étudiantes et de la reconnaissance des acquis. De plus, concernant les modalités d'application de la politique au secteur de l'éducation des adultes, celles-ci sont souvent semblables à celles qui s'appliquent au secteur de l'enseignement régulier.

### *La reconnaissance d'activités étudiantes*

#### *Les progrès réalisés*

**Au 30 novembre 1992, comme au moment du premier constat, des cinq politiques qui font état de modalités touchant la reconnaissance d'activités étudiantes, quatre politiques sont appliquées et une autre l'est partiellement.**

#### *Les modalités de mise en oeuvre*

Tous les collèges dont la politique comporte des articles concernant la reconnaissance d'activités étudiantes procèdent effectivement à cette opération. Les demandes de reconnaissance pour ce type d'activités sont en général peu nombreuses, ce qui fait que

l'élaboration d'une politique spécifique, comme le prévoient certaines p.i.e.a., n'apparaît plus nécessaire.

### *La reconnaissance des acquis*

#### *Les progrès réalisés*

Au 30 novembre 1992, des 17 politiques qui traitent de la reconnaissance des acquis extrascolaires, 13 sont appliquées et quatre le sont partiellement. Au moment du premier constat, les données étaient respectivement de 12 et cinq.

#### *Les modalités de mise en oeuvre*

Les établissements dont la p.i.e.a. est partiellement appliquée au regard de la reconnaissance des acquis n'ont pas élaboré de politique spécifique concernant cette opération. Toutefois, ils reconnaissent des acquis extrascolaires en ayant défini préalablement certaines modalités d'encadrement. Selon les collègues, l'absence d'une telle politique s'explique par le manque de ressources financières et coïncide avec la fin des subventions gouvernementales à cet effet. Cet état de fait semble avoir mis fin au développement de cette pratique qui, à maints égards, pouvait faciliter l'accès des adultes aux études supérieures.

### *L'application de la politique à l'éducation des adultes*

#### *Les progrès réalisés*

Bien que les politiques ne contiennent pas toutes des articles concernant l'éducation des adultes, 41 collègues y appliquent cependant leur politique. Quelques-uns d'entre eux ont élaboré une politique particulière à l'éducation des adultes en harmonie avec la politique institutionnelle et un autre a adopté une politique institutionnelle spécifique à ce secteur. Au 30 novembre 1992, le respect de la p.i.e.a. est assuré dans 35 cas et partiellement assuré dans six autres cas. Lors du premier constat, les données étaient respectivement de 34 et sept.

#### *Les modalités de mise en oeuvre*

En général, c'est par l'évaluation des cours par les élèves et par l'examen des plans de cours effectué par un conseiller pédagogique, lors d'une rencontre avec chaque enseignant et enseignante que le Service de l'éducation des adultes veille à l'application de la

politique. De plus, il faut mentionner que plusieurs cours y sont dispensés par des enseignantes et des enseignants du secteur régulier et que leurs plans de cours ont été analysés dans ce secteur.

Pour plusieurs établissements, il va de soi que la p.i.e.a. couvre également l'éducation des adultes. Cependant, la Commission croit que ceux-ci devraient le préciser dans leur politique afin que les adultes inscrits dans ces collèges sachent bien que la politique leur permet de bénéficier de garanties concernant l'évaluation des apprentissages.

### **La gestion du plan de cours**

#### *Les progrès réalisés*

**Au 30 novembre 1992, les articles relatifs à la gestion du plan de cours de 61 des 68 politiques sont appliqués et dans sept autres cas, ils le sont partiellement. Lors du premier constat de la Commission, la gestion du plan de cours était assurée dans 51 cas et partiellement assurée dans 17 autres cas.**

**La Commission constate une nette amélioration concernant la gestion des plans de cours. Dans la plupart des collèges, elle est assurée conformément à la politique. Dans les autres établissements, à part quelques rares exceptions, les plans de cours sont analysés mais par une autre instance que celle désignée par la politique. Toutefois, parmi ces derniers, plusieurs ont entrepris des démarches en vue d'implanter un processus d'analyse et d'approbation par les départements dont les résultats seraient transmis à la direction.**

#### *Les modalités de mise en oeuvre*

Les politiques identifient, en général, trois instances qui interviennent dans la gestion du plan de cours: le personnel enseignant, le département et la direction des services pédagogiques.

Les enseignantes et les enseignants doivent élaborer un plan de cours pour chacun des cours qu'ils dispensent et le distribuer aux élèves. Dans les faits, ces responsabilités sont exercées. Le personnel enseignant bénéficie dans de nombreux collèges de ressources et de soutien pour préparer leurs plans de cours. En effet, on met à leur disposition des guides d'élaboration, des modèles de plans de cours ou encore les grilles d'évaluation qui serviront à leur analyse. Des départements diffusent des plans-cadres ou des règles pour

faciliter leur rédaction. Les enseignantes et les enseignants peuvent bénéficier également de l'aide et de l'assistance de conseillers pédagogiques ainsi que de cours offerts dans le cadre de Performa<sup>16</sup>. De plus, certains collèges ont adopté une politique sur les plans de cours pour encadrer cette activité.

La responsabilité d'approuver le plan de cours appartient, selon les politiques, au département ou à la direction. Dans quelques rares exceptions, elle peut être une responsabilité partagée entre ces deux instances.

Dans la grande majorité des collèges qui attribuent aux départements des responsabilités dans la gestion du plan de cours, ces responsabilités sont assumées. En général, on procède à l'analyse et à l'approbation des plans de cours en réunion départementale ou en comité et des corrections sont demandées le cas échéant. Les plans de cours sont ensuite transmis à la direction. Différents moyens permettent aux départements d'attester l'approbation des plans de cours: rapport d'analyse; procès-verbaux et comptes rendus des réunions départementales; notes de service; signature du coordonnateur apposée sur le plan de cours. Dans les quelques collèges où l'approbation des plans de cours par les départements fait problème, la Commission a noté que soit cette approbation n'était pas effective dans tous les départements, soit les plans de cours étaient approuvés par tous les départements mais ceux-ci n'attestaient pas nécessairement l'exercice de cette responsabilité.

Certains établissements ajoutent à l'analyse des plans de cours par les départements celle de la direction, dans un but de validation. Pour ce faire, la direction procède plus souvent par échantillonnage que par analyse systématique. Quelquefois, l'analyse des plans de cours est effectuée par la direction pour suppléer à celle que les départements ne font que partiellement.

Dans les cas où la responsabilité d'approuver les plans de cours est dévolue à la direction, celle-ci est exercée. Notamment, dans les collèges de petite taille, l'encadrement du plan de cours appartient à la direction. À chaque session, celle-ci approuve chacun des plans de cours et demande des corrections le cas échéant. La direction peut être également associée à l'élaboration de ces documents. Dans certains cas, c'est la direction qui l'effectue; dans d'autres cas, les enseignantes et les enseignants préparent leurs plans de cours selon un formulaire défini par cette dernière.

---

16. *Programme de perfectionnement et de formation des maîtres* donné par l'Université de Sherbrooke.

Dans des collèges de plus grande taille, si la direction doit approuver les plans de cours, elle peut soit procéder de manière systématique – analyse et approbation de chaque plan de cours – soit par échantillonnage. Généralement, cette tâche est effectuée par des adjoints à la direction et, quelquefois, par la directrice ou le directeur même, à partir d'une grille préalablement diffusée.

L'approbation des plans de cours peut relever à la fois de la direction et des départements. Par exemple, dans un collège, après avoir approuvé les plans de cours dont ils sont responsables, les départements rédigent un rapport et le déposent à la direction des services pédagogiques qui les analyse et transmet les résultats à l'Assemblée des coordonnateurs des départements. De plus, une équipe de professionnels effectue une analyse sélective d'un échantillon d'une soixantaine de plans de cours par session. Cette analyse par échantillonnage, répartie sur une période de cinq ans, se fait par département. À la suite de cette vérification, l'équipe rédige un rapport qui s'adresse à chaque enseignante et enseignant. Un rapport synthèse de l'analyse de tous les plans de cours d'un département, faisant état des points positifs et négatifs de l'ensemble des plans de cours, est transmis au responsable de la coordination départementale. La direction offre aux départements concernés l'aide appropriée afin que ceux-ci puissent apporter les corrections nécessaires. Ce même collège met à la disposition des élèves une grille leur permettant de juger de la qualité des plans de cours qu'ils reçoivent.

De toute évidence, les collèges ont accompli des progrès significatifs dans la mise en application de leur politique: Les différentes instances concernées par l'évaluation des apprentissages exercent, de plus en plus, les responsabilités qui leur sont dévolues dans la politique institutionnelle et adoptent des mécanismes pour en attester.

### 2.3 Les moyens utilisés par les collèges pour soutenir l'application de la politique

Comme le mentionne un établissement dans le préambule de sa politique: «La politique se veut non seulement un instrument pour encadrer l'action des personnes, groupes et instances, mais aussi un instrument pour les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités. De plus, toute action menée dans le cadre de la présente politique, tout en garantissant un traitement équitable, doit viser d'abord à soutenir celles et ceux qui y sont impliqués,

les aider à en dégager des pistes de développement pour eux, pour les départements et pour le Collège.»<sup>17</sup>

Pour que chaque instance concernée par l'évaluation des apprentissages exerce ses responsabilités et en rende compte, il ne s'agit pas seulement que la politique énonce les responsabilités de chacun. L'application de la politique est également tributaire des moyens utilisés par les collèges pour soutenir l'application de cette dernière.

La Commission présente donc, ici, les moyens qu'ont mis en oeuvre des collèges pour assister les différentes instances dans l'exercice de leurs responsabilités. Évidemment, chaque établissement adopte des moyens selon ses particularités et les ressources disponibles. Cependant, il ne s'agit pas de présenter ici l'éventail de tous ces moyens. La Commission s'intéresse particulièrement à ceux qui concernent deux éléments de première importance dans la mise en oeuvre de la politique: la gestion des plans de cours et les responsabilités départementales, notamment celles qui ont trait à l'élaboration des politiques départementales et à la fonction du responsable de la coordination départementale.

### **Les moyens relatifs à la gestion des plans de cours**

Plusieurs collèges mettent à la disposition du personnel enseignant des «guides d'élaboration des plans de cours». En plus de faciliter la tâche aux enseignantes et aux enseignants, ces outils permettent d'unifier les modalités de présentation des plans de cours, ce qui facilite leur lecture et leur utilisation par les élèves. On y présente habituellement les étapes à suivre et les règles à respecter pour élaborer un plan de cours. Des exemples de plans de cours peuvent également être présentés. Dans certains collèges, le personnel enseignant peut avoir accès à des logiciels de rédaction des plans de cours.

Des collèges se sont donné également des «politiques de plans de cours» qui viennent, entre autres, rappeler et clarifier les responsabilités de chacune des instances concernées par l'élaboration du plan de cours et son approbation.

Les grilles d'analyse des plans de cours sont, dans la plupart des cas, remises au personnel enseignant. Celui-ci est ainsi préalablement informé des critères qui serviront à l'examen de ces documents.

---

17. Dans le but de respecter l'anonymat, la Commission n'identifie pas spécifiquement un établissement.

## Les moyens relatifs aux responsabilités départementales

La politique institutionnelle de tous les collèges publics oblige ou, dans quelques cas, invite les départements à se doter de politiques spécifiques. Pour les soutenir dans ce travail, les collèges ont produit des «guides d'élaboration de politiques départementales» ou encore des «guides d'élaboration et de révision de politiques départementales» qui proposent des démarches à suivre et suggèrent des sujets à retenir dans la rédaction de politiques. De plus, des établissements diffusent la grille qui servira à leur approbation ou indiquent les critères retenus.

Pour l'élaboration des politiques départementales comme pour celle des plans de cours, les collèges sont nombreux à offrir, aux départements et au personnel enseignant, l'aide et l'assistance de conseillers pédagogiques ainsi que des activités de perfectionnement.

La structure organisationnelle des collèges publics prévoit la fonction de responsable de la coordination départementale. Dans les faits, les rôles qui lui sont attribués sont souvent difficiles à remplir puisqu'il est un membre du corps professoral et qu'il est élu par ses pairs. Certains cégeps offrent une formation aux responsables de la coordination départementale notamment dans le cadre de Performa. Il est intéressant de mentionner la démarche entreprise par un collège afin de fournir aux responsables de la coordination départementale le soutien dont ils ont besoin. En effet, puisque cette fonction de coordination, pour être efficace, implique la participation de tous les membres d'un département et qu'à tour de rôle ceux-ci sont susceptibles d'exercer cette fonction, ce cégep a mis sur pied un «programme de développement des coordinations départementales». Ce programme traite, notamment, de la vision qu'a le coordonnateur de lui-même, de son rôle et de sa place dans l'organisation et de ses relations avec ses pairs, avec qui il doit constituer un groupe de tâches ayant des responsabilités spécifiques à exercer.

La Commission s'est limitée à énumérer un certain nombre de moyens utilisés par les collèges pour supporter l'exercice des responsabilités de celles et de ceux qui sont concernés par l'évaluation des apprentissages. S'y ajoutent la diffusion de documents sur l'évaluation, la production et l'analyse de statistiques sur les résultats scolaires et l'organisation de journées pédagogiques.

La presque totalité des collèges a maintenant une p.i.e.a. et les données révèlent que ceux-ci ont fait des pas indéniables en la mettant en œuvre. Les collèges ont donc accompli un travail important afin d'encadrer plus rigoureusement les éléments «périphériques»<sup>18</sup> à l'acte d'évaluer, notamment ce qui a trait à la gestion du plan de cours. Toutefois, selon la Commission, il faut incontestablement que les collèges centrent davantage leur politique sur l'acte même d'évaluer puisqu'il est l'objet de cette politique. Déjà, quelques-uns se sont engagés dans cette voie en révisant leur politique; c'est d'ailleurs l'objet du prochain chapitre.

---

18. Les éléments «périphériques» sont des éléments qui sont en lien avec l'évaluation des apprentissages mais qui ne touchent pas spécifiquement l'acte d'évaluer comme tel. À titre d'exemple, mentionnons la gestion des plans de cours et les politiques départementales.

## Chapitre 2

# Le développement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: prospectives

### 1. Quelques considérations pour une évaluation des apprentissages de qualité

L'élaboration et l'application d'une p.i.e.a. devraient permettre au collègue d'attester, auprès du public et de la Ministre, que la recommandation qu'il fait de décerner des diplômes s'appuie sur une évaluation des apprentissages digne de confiance.

Pour qu'il en soit ainsi, cette évaluation doit respecter un certain nombre de critères. La Commission privilégie les suivants:

- l'évaluation doit porter sur des objectifs de programme et de cours clairement définis;
- la pondération des objectifs et les seuils de réussite doivent être établis;
- le choix des types d'épreuves et leur élaboration doivent correspondre à des normes reconnues;
- l'administration des épreuves doit s'effectuer dans un contexte qui favorise une évaluation équitable;
- la correction des épreuves doit également être réalisée à partir de critères établis et selon certaines modalités qui contribuent à assurer la fiabilité des résultats.

L'évaluation des apprentissages est très souvent un acte privé où le professeur demeure le seul et unique juge. Toutefois, utilisée pour les fins de la sanction des études, cette évaluation a un caractère social puisqu'elle témoigne, auprès de la Ministre, des futurs employeurs, des universités et du public en général, de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves. Étant donné son caractère social, l'acte d'évaluer doit être transparent et soumis à un regard externe: celui du département dans un premier temps, celui de l'établissement dans un deuxième temps et idéalement, celui d'un organisme externe qui pourra attester, hors de tout doute raisonnable, la qualité et la rigueur de l'évaluation.

Or, la qualité de l'évaluation – qui exige, entre autres choses, le respect des critères énumérés précédemment – repose avant tout sur la compétence du personnel enseignant en évaluation. Cependant, il faut reconnaître que les critères d'embauche du personnel enseignant, critères déterminés au plan national, portent exclusivement sur la compétence

disciplinaire; ce qui fait en sorte que la majorité des enseignants n'a pas reçu de formation spécifique concernant l'évaluation des apprentissages. Ainsi, dans bien des cas, leurs pratiques d'évaluation reposent uniquement sur l'expérience qu'ils ont acquise au fil des ans. Les évaluations réalisées sont-elles rigoureuses et équitables? Dans l'état actuel du développement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, dans la majorité des cas, personne ne peut y répondre. Comme la qualité de l'évaluation est une responsabilité partagée, il va sans dire que les collègues doivent assurer au personnel enseignant la formation nécessaire. S'agit-il d'une formation systématique ou de l'aide d'un conseiller pédagogique apte à porter un jugement critique sur les instruments d'évaluation? Il appartient au collègue de déterminer les besoins de formation et de trouver les moyens les plus adéquats pour y répondre. Cette formation doit bien sûr s'appuyer sur les acquis des enseignants et des enseignantes et elle doit, en quelque sorte, les amener à «nommer» leurs pratiques évaluatives et à les parfaire.

Il importe de rappeler que l'acte d'évaluer n'est pas une fin en soi mais un moyen pour favoriser l'amélioration et attester l'atteinte d'objectifs.

L'évaluation formative est réalisée dans un esprit d'amélioration. Elle permet d'obtenir une rétroaction systématique sur les activités réalisées dans un but déterminé que ce soit des activités d'apprentissage, d'enseignement ou de gestion. Cette rétroaction permet aux personnes concernées de se réajuster soit par rapport à leurs propres objectifs, soit par rapport aux objectifs déterminés dans le cadre de programmes de formation ou de cours, soit par rapport aux objectifs institutionnels poursuivis par un établissement. Cette évaluation formative doit être la plus courante. Par ses effets dynamisants, elle permet une évaluation constante.

Dans le cadre des apprentissages des élèves, l'évaluation formative est actuellement appliquée principalement et de façon constante dans les stages de formation, dans les travaux de laboratoire et en atelier. Des progrès certains devront être réalisés pour les aspects plus théoriques de la formation. Cependant, ces progrès ne relèvent pas que de la seule volonté des enseignants et des enseignantes. En effet, l'élève, par la culture de l'évaluation qu'il a développée au cours de ses années d'études antérieures, se dérobe souvent aux activités d'apprentissage reliées à l'évaluation formative sous prétexte que «ça ne compte pas». Aussi a-t-on développé l'évaluation «bonbon» que l'on nomme évaluation continue, qui permet à l'élève d'accumuler dans certains cas un pourcentage imposant de sa note finale. Ce pourcentage n'atteste pas nécessairement la maîtrise des apprentissages mais une relative constance dans le processus de formation faisant dévier l'évaluation sommative de sa véritable fonction, c'est-à-dire celle d'attester la maîtrise des objectifs.

En principe, cette maîtrise devrait être réalisée en fin de processus, que ce processus soit un cours ou un ensemble de cours soit le programme.

Par son caractère formateur, le développement de l'évaluation formative devrait être un outil privilégié dans le développement «intégral» de l'élève puisque c'est par cet outil que celui-ci développera l'habitude de s'auto-évaluer dans les diverses activités dont il aura la responsabilité.

L'évaluation «sanction» ou l'évaluation sommative est un «mal nécessaire» lié au fait de décerner un diplôme qui doit attester, hors de tout doute raisonnable, la maîtrise des objectifs poursuivis dans un programme de formation donné. Ce type d'évaluation devrait se réaliser dans un cadre déterminé et porter sur des objets précis.

L'évaluation formative et l'évaluation sommative diffèrent donc par leur finalité. Toutefois, elles devraient répondre aux mêmes exigences de rigueur et de fiabilité. Ce qui signifie que les instruments d'évaluation utilisés peuvent être les mêmes dans les deux cas. Toutefois, par ses impacts sur les individus, l'évaluation sommative ne devrait tolérer aucun «amateurisme». C'est pourquoi, la fabrication des instruments de mesure qui permettent la diplomation devrait être une responsabilité partagée entre les différentes instances d'un collège. Cependant, l'enseignant demeure toujours l'instance privilégiée étant donné qu'il est non seulement spécialiste d'un contenu disciplinaire mais qu'il est le premier responsable de la qualité de la formation et qu'il est le professionnel le plus significatif dans l'acte d'évaluer.

## **2. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de deuxième génération**

Les p.i.e.a. ne sont pas adoptées à jamais. En effet, puisque qu'elles s'enracinent dans le contexte particulier à chaque collège et que celui-ci est en constante évolution, il est normal que les établissements modifient en conséquence leur politique. D'ailleurs, à cet effet, les politiques prévoient des mécanismes statutaires et périodiques pour la révision de ces dernières<sup>19</sup>.

---

19. Entre le 30 novembre 1988 et le 30 novembre 1992, 52 établissements ont apporté, à une ou plusieurs reprises, un ou plusieurs amendements à leur politique. Le tableau XVI de l'annexe 1 identifie ces collèges.

Dans certains collèges, la révision de la politique a été précédée d'un bilan exhaustif impliquant une consultation de toutes les instances et une participation active de chacune d'elles. Ces révisions en profondeur ont engendré, dans quelques collèges, des textes enrichis de politiques que la Commission qualifie de «politiques de deuxième génération». Ce sont celles qui, une fois mises en oeuvre, sont susceptibles, plus que les autres, de conduire à une plus grande qualité de l'évaluation et de renforcer l'encadrement de l'évaluation. En effet, ces politiques prévoient non seulement des mécanismes pour s'assurer de l'exercice des responsabilités<sup>20</sup> mais quelques-unes d'entre elles énoncent également des règles relatives à l'acte d'évaluer<sup>21</sup> qui respectent certains critères de qualité de l'évaluation des apprentissages.

La Commission présente, ici, des éléments qui, selon elle, devraient être pris en compte par les collèges lors de la révision de leur politique<sup>22</sup>. Elle le fait, en reprenant plus en détail chacun des éléments de contenu d'une p.i.e.a. Rappelons, entre autres, que la p.i.e.a «établit les **objectifs** poursuivis par le collège dans ce champ, les **principes**, les **valeurs** et la **philosophie** qui orientent les actions, les **responsabilités** de tous les groupes concernés, les **moyens** retenus pour atteindre les **objectifs**, notamment les **règles** qui assurent la mise en application de la politique, et enfin, le **mode de révision** statutaire de son propre texte». La Commission fait état des éléments qui concernent plus particulièrement l'acte d'évaluer.

## Les objectifs de la politique

Les collèges définissent les objectifs qu'ils poursuivent par la mise en place d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Ces objectifs couvrent les trois fonctions d'une politique institutionnelle d'évaluation: le développement, la gestion de l'évaluation et la reddition de comptes.

- 
20. Pour le département, il s'agit, entre autres, d'attester l'approbation du plan de cours, de rendre compte de l'application de la politique dans son rapport annuel et de déposer à la direction des services pédagogiques ses procès-verbaux de réunions.
  21. Il s'agit notamment de définir, pour chacun des cours, les objectifs d'apprentissage, d'établir les modes d'évaluation et les seuils de réussite.
  22. Certains de ces éléments sont tirés de l'une ou l'autre des politiques des établissements suivants: cégep Édouard-Montpetit, cégep de la Gaspésie et des Îles, cégep de Lévis-Lauzon, cégep de l'Outaouais ainsi que les campus Saint-Lawrence et Lennoxville. Ceci ne signifie pas que toutes ces politiques contiennent tous les éléments identifiés aux pages suivantes et qu'elles ne sont plus à parfaire. Ceci ne signifie pas, non plus, que certains de ces éléments ne sont pas présents dans d'autres p.i.e.a.

- Assurer la qualité et l'équité de l'évaluation de l'apprentissage.
- Contribuer au développement de l'évaluation des apprentissages.
- Définir les droits et responsabilités de chacune des personnes et instances concernées par l'évaluation des apprentissages.
- Informer le public et les élèves de la façon dont sont garanties l'équité et la qualité de l'évaluation.
- Contribuer à garantir la valeur de la sanction des études.

### Les orientations (principes, philosophie)

Les collèges font part de leurs orientations en évaluation des apprentissages. Ils indiquent les valeurs et l'esprit qui les guident et précisent les concepts ainsi que les principes sur lesquels reposent l'évaluation des apprentissages et sa pratique. Les collèges définissent clairement les différents concepts utilisés en évaluation des apprentissages afin que toutes les instances concernées partagent un même «vocabulaire» et que toute ambiguïté puisse être évitée.

- L'exercice de l'évaluation des apprentissages s'effectue dans le cadre des dispositions légales et dans le respect des champs de responsabilités de chacune des personnes et instances.
- Le collège fait partie d'un réseau public d'enseignement où les programmes et les cours doivent revêtir un caractère d'universalité et d'équivalence. En conséquence, ils veillent à ce que l'évaluation des apprentissages soit conforme aux objectifs de formation et d'apprentissage des programmes, des disciplines et des cours définis par la Direction générale de l'enseignement collégial. Par ailleurs, même s'il est inévitable que des différences dans les résultats des élèves se manifestent d'un professeur à un autre, d'un groupe d'élèves à un autre ou même d'un établissement à un autre, ces écarts ne doivent pas refléter des intentions élitistes ou un relâchement dans les exigences. Elles ne doivent pas non plus être dues à des faiblesses dans la façon de mesurer les apprentissages ou de déterminer les objectifs.

- L'évaluation des apprentissages se situe dans une relation de service à l'élève et à la société. La formation donnée aux élèves a une valeur en soi, mais elle a des finalités sociales qui en déterminent en grande partie le contenu. La formation répond notamment à des conditions d'accueil de nos élèves, par leurs futurs employeurs ou par des écoles supérieures. Les résultats de l'évaluation des connaissances et des habiletés acquises sont utilisés pour des fins de classement, d'admission, d'engagement ou de promotion des personnes. L'évaluation est donc lourde de conséquences pour l'orientation et la vie de l'élève. Elle doit, de ce fait, répondre à des normes évidentes de qualité.
- L'évaluation de l'apprentissage est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage et les modes d'évaluation forment donc un tout et sont le départ de toute planification de l'apprentissage et de l'enseignement.
- L'évaluation est une fonction d'enseignement qui est déterminée par la discipline enseignée et par les élèves auxquels on s'adresse. En conséquence, l'évaluation des apprentissages dans une discipline donnée relève de la compétence des professeurs de cette discipline. L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en tenant compte des objectifs d'apprentissage de la discipline et en reconnaissant le fait que le développement des concepts et l'acquisition des capacités chez l'élève sont progressifs.
- Il est impossible de réduire l'évaluation à un ensemble de concepts et de définitions techniques. L'évaluation n'est qu'une composante du processus riche et complexe de la démarche pédagogique. La politique autorise et encourage le développement de pratiques évaluatives adaptées aux réalités pédagogiques des disciplines et des programmes et aux caractéristiques des élèves.
- L'évaluation des apprentissages est une responsabilité partagée.
- La compétence pratique du collègue dans l'exercice de sa responsabilité en matière d'évaluation de l'apprentissage est déterminée par la qualité des modes d'évaluation utilisés. Le collègue se doit donc d'assurer à son personnel pédagogique des services professionnels de consultation en évaluation de l'apprentissage et des possibilités de se perfectionner. De leur côté, les professeurs et les départements font la critique de leurs modes d'évaluation de l'apprentissage en vue d'en assurer la qualité. Ils voient au besoin à compléter et à parfaire leurs connaissances ou à consulter les ressources que le collègue met à leur disposition.

- L'équité requiert que le département définisse les objectifs d'apprentissage et les seuils de réussite de chacun de ses cours et que les élèves soient soumis à des modes équivalents ou identiques d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs.
- L'évaluation de l'apprentissage de l'élève dans un cours doit se situer dans le cadre plus large des objectifs de formation fondamentale et professionnelle. En conséquence, tout cours doit contribuer, dans la mesure où le permet sa spécificité, au développement, chez l'élève, de l'autonomie, de la pensée critique, de la maîtrise de la langue française, de méthodes de travail et de méthodes de résolution de problèmes ainsi que d'attitudes scientifiques, artistiques, éthiques ou professionnelles.
- L'évaluation des apprentissages est une fonction d'observation et d'interprétation des résultats de l'apprentissage de l'élève en rapport avec l'atteinte des objectifs d'apprentissage d'un cours.
- L'évaluation formative vise à aider l'élève à progresser dans l'atteinte des objectifs du cours.
- L'évaluation sommative vise les décisions concernant la promotion et la certification de l'élève.
- L'évaluation sommative des apprentissages d'un élève doit s'effectuer en rapportant ces apprentissages à des critères relatifs à l'atteinte des objectifs et non en les comparant à ceux des autres élèves de son groupe.
- La définition des objectifs d'apprentissage doit être telle que l'élève puisse comprendre à quelles épreuves ou à quelle démonstration de performance il pourra être soumis pour démontrer qu'il a atteint ces objectifs de façon satisfaisante.

### Le partage des responsabilités

Le partage des responsabilités de chacun des groupes concernés par l'évaluation des apprentissages est une des principales charnières de la politique. Celui-ci reflète la dynamique propre à chaque collège. En général, les principaux groupes identifiés sont: les élèves, le personnel enseignant, les départements, la direction des services pédagogiques et le conseil d'administration. Certaines politiques identifient également le service de l'éducation des adultes, la commission pédagogique, les conseillers pédagogiques et le service d'aide pédagogique individuelle.

**Les élèves.** Les principales responsabilités suivantes sont dévolues aux élèves:

- Effectuer les démarches prévues par les mécanismes de recours pour faire valoir ses droits ou signaler le manquement à toute norme, règle ou condition d'application prévue à la politique.
- Prendre connaissance de son plan de cours et s'approprier les objectifs du cours.
- Effectuer des démarches auprès des enseignants et enseignantes en cas de difficultés d'apprentissage.
- Effectuer les travaux et les activités d'apprentissage requis par le professeur en dehors des heures de cours selon le temps hebdomadaire prévu par la pondération de chacun de ses cours.
- Se soumettre aux épreuves nécessaires à son évaluation tant formative que sommative selon les exigences et les échéances fixées.

**Les enseignants et les enseignantes.** Les responsabilités du personnel enseignant s'inscrivent dans le contexte plus large de leurs responsabilités professionnelles d'enseignement. Tout en énonçant leurs responsabilités spécifiques en évaluation des apprentissages, les collègues reconnaissent leur compétence professionnelle et la nécessaire liberté de pratique qui lui est associée. Les responsabilités du personnel enseignant sont les suivantes:

- Contribuer à établir, en collaboration avec les membres du département, les objectifs et les modes d'évaluation de l'apprentissage des cours à la charge du département.
- Préparer ou contribuer à préparer les instruments de mesure de l'apprentissage. Pour chaque cours, ils conservent pendant deux ans un exemplaire des questionnaires d'examen et une description des moyens utilisés aux fins de l'évaluation sommative de leurs élèves.
- Dans le champ de leurs responsabilités propres, et en conformité avec les règles départementales établies à ce sujet, assurer l'équité dans l'évaluation de l'apprentissage des élèves de leurs cours.

- Faire en sorte que la correction des épreuves soit réalisée à partir de critères établis et selon certaines modalités qui contribuent à assurer la fiabilité des diplômes.
- Assurer l'évaluation sommative et formative de leurs élèves.

**Le département.** Le département assure la qualité et l'équité de l'évaluation de l'apprentissage pour les cours dont il est responsable. Dans le cadre de ses responsabilités, il assume notamment les fonctions suivantes:

- Établir les objectifs d'apprentissage propres à chacun des cours. Il élabore, lorsque des cours forment une séquence, un plan de formation progressive de l'élève à travers cette séquence.
- Établir les modes d'évaluation spécifiques de chacun des cours, spécifiant les seuils de réussite et précisant les objectifs qui, à défaut d'être atteints au seuil requis, entraînent l'échec au cours. Le département doit en transmettre une copie à la direction des services pédagogiques.
- S'assurer de la qualité des instruments de mesure préparés par les enseignants.
- S'assurer de la fiabilité de la correction des épreuves.
- Veiller à assurer l'équité de l'évaluation sommative. En particulier, à cet effet, il met sur pied un ou des comités dont le mandat est d'analyser les résultats des élèves au regard de l'équité, de rechercher les causes des problèmes relevés et d'y proposer des solutions appropriées, par exemple une épreuve synthèse commune. Le comité fera rapport au département qui verra à établir les mesures correctives appropriées. Un rapport de ces travaux apparaît au bilan annuel déposé par le département.
- À chaque session, approuver les plans de cours dans le respect des normes établies par les différentes politiques.
- Attester par écrit l'approbation du plan de cours.
- Communiquer, à chaque année, ses besoins en matière de mesure et d'évaluation.
- Planifier des activités de perfectionnement.

- Rendre compte de l'application de la politique dans son rapport annuel.
- Déposer à la direction des services pédagogiques ses procès-verbaux de réunions.

**La direction des services pédagogiques.** Les responsabilités suivantes lui sont dévolues:

- Soumettre à la commission pédagogique, lors de la 1<sup>re</sup> réunion de l'année, son plan de travail en regard de l'application de la politique (ce plan comprend un volet soutien au développement).
- En mai de chaque année, soumettre à la commission pédagogique, aux départements et au secteur de l'éducation des adultes, ses attentes pour l'année suivante.
- Veiller à ce que les objectifs de programme et les seuils de réussite soient clairement définis et évalués par des mécanismes appropriés.
- Conserver les plans de cours approuvés et les rendre accessibles pour consultation au Service d'aide pédagogique individuelle et au Centre des médias.
- Veiller à ce que soient assurées l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages effectuée.
- Assurer les conditions pour que l'évaluation des apprentissages soit effectuée dans un contexte qui favorise une évaluation équitable.
- Recevoir les résultats finals de l'évaluation.
- Maintenir des services de consultation et d'analyse en évaluation des apprentissages à l'intention des professeurs et des départements.

**Le Collège.** Fournir aux élèves, au personnel enseignant, aux départements, aux conseillers en formation et à la commission pédagogique les ressources humaines, matérielles et techniques qui assurent une évaluation des apprentissages des élèves qui soit équitable, qui assurent le respect des droits de chacun et qui permettent l'exercice des responsabilités.

## Les moyens retenus pour concrétiser la politique

Les collègues expliquent comment ils entendent réaliser concrètement l'évaluation des apprentissages. Les politiques mentionnent des règles et précisent les ressources offertes par l'établissement.

- La mesure de l'apprentissage servant à des fins sommatives doit porter sur l'atteinte des objectifs de cours.
- La note de l'élève doit mesurer ses compétences. Aucun point ne peut être accordé pour la seule présence aux cours.
- Dans chaque cours, la pondération des mesures de l'apprentissage sera équilibrée en fonction de la valeur relative accordée aux objectifs d'apprentissage.
- Dans le cas de cours donnés par plus d'un enseignant à la même session, les objectifs de cours sont communs, les normes et les règles régissant l'évaluation sont communes et les contenus jugés équivalents par le département.
- Certains objectifs d'apprentissage sont si importants que, s'ils ne sont pas maîtrisés, ils entraînent à eux seuls le verdict d'échec. C'est le cas notamment de certains apprentissages dans les techniques professionnelles et de la maîtrise de la langue dans les cours de français. Les élèves devront être informés à l'avance, par l'intermédiaire du plan de cours, de l'importance exceptionnelle accordée à ces objectifs.

L'aspect perfectionnement et soutien professionnel ont une influence certaine sur la qualité de l'évaluation. Ces éléments ont été couverts dans le présent texte sous la rubrique «le partage des responsabilités».

## Le mode de révision

La révision régulière des politiques est l'occasion pour les collègues, de vérifier l'atteinte des objectifs de la politique et surtout de se questionner sur la garantie et le développement de la qualité de l'évaluation des apprentissages. À cette fin, les collègues mentionnent dans leur politique un processus de révision statutaire et périodique du texte de leur politique. Pour fournir de meilleures assises à cette opération, les collègues établissent, préalablement, un bilan.

## Les champs d'application

Les collèges précisent dans leur politique tous les champs couverts par cette dernière: reconnaissance d'activités étudiantes, reconnaissance des acquis et apprentissages réalisés à l'éducation des adultes. Puisque ces activités conduisent à une reconnaissance d'unités dans le bulletin d'études collégiales, elles doivent comporter des mécanismes qui assurent une évaluation rigoureuse et équitable des apprentissages réalisés.

...

Les résultats des travaux de la Commission, particulièrement ceux qui entourent l'examen des p.i.e.a. et de leur mise en oeuvre, ainsi que plusieurs opinions émises à propos de l'évaluation des apprentissages convergent vers plus de rigueur et d'exigences, plus de cohérence et de qualité. Bien qu'elle soit consciente qu'il n'existe pas de moyen magique pour garantir la qualité de l'évaluation, la Commission croit que si les p.i.e.a. respectaient les critères énumérés précédemment, celles-ci seraient davantage susceptibles de favoriser la qualité de l'évaluation des apprentissages. De plus, la Commission croit fermement qu'elle aurait pu témoigner de la qualité de cette évaluation pratiquée dans les établissements, si son mandat lui avait permis d'orienter aussi son examen sur les résultats de l'évaluation et en particulier sur la qualité des examens.

## En guise de conclusion

### **En évaluation de l'enseignement collégial: des politiques et des pratiques à renforcer et à renouveler**

C'est dans la deuxième moitié du mois d'avril 1993 que la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges a terminé la mise au point du présent rapport, soit dans les jours qui ont suivi le dépôt, par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de ses intentions et de ses projets portant sur les orientations et les mesures du renouveau de l'enseignement collégial. En tenant pour acquis que les intentions et les projets de la Ministre seront entérinés par les instances compétentes au cours des prochaines semaines ou des prochains mois, il devient évident que l'évaluation dans l'enseignement collégial est appelée à connaître d'importants développements, au cours des prochaines années, sous l'impulsion du Ministère, de la nouvelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et des collèges eux-mêmes.

Dans ce contexte et dans cette perspective, il y a tout lieu de croire que le présent document constituera le dernier rapport public de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation. Aussi, dans une optique de service aux établissements d'enseignement collégial et aux autres intervenants en évaluation, la Commission a-t-elle jugé utile de consigner, dans cette partie, un certain nombre de données, de constats et de considérations qu'elle dégage de son expérience et de ses travaux en évaluation des apprentissages et des programmes d'études depuis plus de dix ans.

### **Quelques considérations générales sur l'évaluation**

Dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges indiquait que «l'évaluation doit essentiellement poursuivre trois finalités majeures, des finalités qui ont entre elles des liens de complémentarité, de régulation et de synergie. On doit évaluer, en effet, pour améliorer, gérer et rendre compte»<sup>23</sup>.

---

23. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992. Voir un extrait de ce rapport à l'annexe 2. Les citations non autrement identifiées dans cette conclusion sont tirées de cet extrait.

*Premièrement*, tout en reconnaissant le caractère indissociable de ces trois grandes finalités, il devient évident, lorsqu'on tente d'établir une hiérarchie entre elles ou un ordre dans les valeurs fondamentales de l'évaluation, que celle d'améliorer se situe en tête de liste. C'est en effet cette finalité qui donne son sens aux deux autres, celle qui doit être poursuivie en priorité par tous les acteurs.

*Deuxièmement*, ce sont essentiellement les services rendus aux élèves et la qualité de leur formation qu'il s'agit d'améliorer. C'est de la mission même de tout établissement d'enseignement, de sa raison d'être que se dégage une telle évidence. C'est ainsi que gérer un collège c'est d'abord et avant tout prendre et orchestrer un ensemble de moyens pour favoriser le plus et le mieux possible la formation des élèves. De même, un établissement d'enseignement rend d'abord des comptes sur les résultats qu'il a atteints, et sur les moyens qu'il a pris pour y parvenir, en matière de services dispensés aux élèves et de qualité de la formation.

*Troisièmement*, «il est essentiel d'évaluer les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau collégial, et de le faire dans une perspective systémique». Ces quatre ensembles d'éléments forment un tout organique et intégré dont aucun ne peut être négligé puisque la qualité des apprentissages et des programmes est conditionnée par la qualité des encadrements mis en place par l'institution et par le Ministère.

Bien sûr, «cette vision systémique des objets d'évaluation ne doit pas cependant constituer un alibi pour ne pas agir: il serait impensable, par exemple, qu'on se refuse à évaluer les apprentissages sous prétexte qu'on n'est pas encore équipé pour évaluer correctement les programmes ou les établissements».

Dans son document *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*<sup>24</sup>, la Ministre met, à bon droit, l'accent, dans le mandat de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, sur l'évaluation des apprentissages et des programmes d'études et établit un lien entre ces objets d'évaluation et l'évaluation des établissements dans les termes suivants:

Une telle évaluation des politiques institutionnelles et, surtout, des programmes d'études tels qu'ils sont offerts couvre, en fait, un vaste ensemble de réalités institutionnelles, y compris l'enseignement et sa gestion, l'organisation pédagogique, la maîtrise des

---

24. Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, 1993.

apprentissages par les étudiantes et les étudiants, voire la performance des diplômés sur le marché du travail ou leurs résultats à l'université. L'évaluation des programmes effectivement offerts est toujours aussi, à sa manière, une évaluation de l'établissement et de ses pratiques.<sup>25</sup>

De même, on peut raisonnablement croire qu'en s'intéressant aux programmes tels qu'ils sont mis en oeuvre dans les collèges, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sera particulièrement bien placée pour procéder à une certaine évaluation des programmes tels qu'ils sont définis par la Ministre, c'est-à-dire des encadrements du réseau collégial en matière de programmes d'études.

Cependant, tout en reconnaissant que certains éléments des établissements et des encadrements du réseau pourront être indirectement évalués par le biais de l'évaluation des politiques institutionnelles et des programmes d'études, la Commission n'en est pas moins d'avis qu'il serait hautement préférable que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial se voit explicitement confier le mandat d'évaluer les établissements dans leur ensemble puisque la qualité d'un établissement, c'est plus que la somme des évaluations de ses programmes. En effet, toute l'organisation administrative d'un collège doit supporter la qualité de l'acte pédagogique. Aussi les orientations qu'il privilégie, la pertinence, l'efficacité et l'efficience des différents services doivent-ils être considérés lorsqu'il s'agit de porter un jugement critique sur la qualité de la formation dispensée à l'élève, premier «client» d'un établissement de formation. Dans une perspective similaire, il serait souhaitable que les grands encadrements du réseau soient également objet d'évaluation.

*Quatrièmement*, à la lumière de l'expérience qu'elle a acquise dans les travaux qu'elle a menés en collaboration avec les collèges, la Commission a acquis la conviction que, malgré le chemin parcouru jusqu'à maintenant, comme en témoigne le présent rapport, des pas importants doivent encore être franchis pour que soient développés, une culture de l'évaluation et les instruments qui permettront de la mettre efficacement en oeuvre. Des énergies et des ressources importantes devront être consenties, au cours des prochaines années, à la poursuite de ces objectifs.

Bien sûr, les collèges eux-mêmes devront être mis à contribution; ils devront prendre tous les moyens dont ils pourront disposer pour développer leur culture organisationnelle, leurs pratiques et leurs instruments d'évaluation. Cependant, on peut raisonnablement croire que

---

25. *Ibid.*, p. 27.

les collèges pris individuellement ne pourront pas atteindre, aussi rapidement et aussi efficacement qu'on pourrait le souhaiter, les objectifs et les résultats attendus. Il importe donc de faire bénéficier les collèges d'un soutien d'une certaine envergure. Plusieurs intervenants pourront contribuer, de diverses façons, à fournir ce support aux collèges: Ministère, universités, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, regroupements de collèges, etc.

Pour sa part, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges souhaite que la nouvelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial soit appelée à jouer un rôle de premier plan au chapitre du soutien aux établissements. Ce soutien aux établissements pourra prendre diverses formes dont celle de la publication de cadres de référence en matière d'examen des politiques et de leur mise en oeuvre. Ce faisant, la Commission précisera ses critères d'évaluation et ses façons de procéder.

La Commission en jouant ce rôle s'assurera également que les façons de faire en matière d'évaluation sont équivalentes d'un établissement à l'autre permettant ainsi de justifier des modifications aux encadrements nationaux que ce soit au plan administratif ou pédagogique.

Quelles que soient les modalités que choisira la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial pour établir et faire connaître ses critères d'évaluation, il faudra sans doute que selon des modalités à définir, les collèges se donnent collectivement les moyens de travailler ensemble pour développer des perspectives d'action et des instruments qui leur permettront de se bien préparer, par une auto-évaluation systématique, aux examens auxquels les soumettra la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

*Cinquièmement*, pour que l'entreprise d'évaluation de l'enseignement collégial devienne réalité dans des délais raisonnables et qu'elle produise les résultats attendus, un accent particulier devra être mis sur les principales conditions de sa réussite qu'on peut évoquer à l'aide des éléments qui suivent.

- **Leadership.** Toute entreprise d'évaluation par un organisme externe devant principalement et prioritairement reposer sur une excellente auto-évaluation, un leadership efficace de la direction de chaque établissement devient une condition essentielle de réussite. Bien que de son côté la Commission exercera «un pouvoir déclaratoire de caractère essentiellement public, assorti d'un pouvoir de recommandation à l'adresse des collèges

[...] et à l'adresse du ministre»<sup>26</sup>, elle devra, pour atteindre ses objectifs, faire preuve d'un bon *leadership* dès le départ afin d'orienter les travaux d'évaluation et leur conférer un caractère de rigueur et de comparabilité.

- **Stratégie participative et climat de confiance.** Une culture de l'évaluation dans un milieu comme celui de l'enseignement collégial ne se crée pas et ne s'implante pas par la seule vertu d'une décision, d'où qu'elle vienne. Toutes les opérations d'évaluation «demandent une participation active des personnes concernées, puisqu'elles sont fondées non pas sur la contrainte, mais bien sur la concertation, le consensus et la gestion par les pairs. [...] L'avenir de l'évaluation demeure toujours lié à la sensibilisation et à la mobilisation du milieu. Les intervenants iront de l'avant, en concertation, lorsqu'ils reconnaîtront le besoin d'évaluation, lorsqu'ils se seront appropriés son concept, son esprit, son approche et ses méthodes. [...] S'il n'est pas nécessaire d'attendre d'avoir la participation de tous pour évaluer, il est sûrement indiqué de s'assurer que la majorité des acteurs concernés comprend les enjeux de l'évaluation et partage les convictions de ceux qui doivent assurer le leadership en matière d'évaluation. C'est à cette condition que l'évaluation donnera des résultats positifs et durables et que pourra naître dans les collèges *une véritable culture de l'évaluation*».
- **Planification et travaux ciblés.** La tâche d'évaluer l'action des collèges est si vaste et si exigeante que le danger est grand de tout vouloir embrasser trop vite. La réussite de l'opération reposera en bonne partie sur son réalisme. Mieux vaut commencer modestement en identifiant des cibles dont tous les acteurs conviennent plutôt que de se lier à des objectifs ambitieux mais irréalistes aux yeux de ceux qui seront aux premières lignes. Il va de soi que la crédibilité et l'efficacité de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial seront largement fonctions de sa capacité d'ajuster ses exigences et son calendrier de travail aux capacités réelles des collèges en matière d'évaluation. De même, les collèges seront eux-mêmes jugés à leur volonté et à leurs efforts pour franchir, dans des délais auxquels ils n'étaient pas habitués jusqu'à maintenant, des étapes essentielles à la réussite de l'entreprise d'évaluation.

---

26. *Ibid.*, p. 27.

## L'évaluation des apprentissages: une entreprise à poursuivre

### Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages

Le principal dispositif d'évaluation des apprentissages retenu pour l'enseignement collégial depuis près de dix ans s'appuie sur l'autonomie et la responsabilisation des établissements et de leur personnel. Dans *La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages: modalités d'élaboration*<sup>27</sup>, la Commission mentionne qu'«une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages [se définit] comme un instrument qui permet à un établissement d'enseignement collégial d'orienter, d'encadrer et de soutenir les activités reliées à l'évaluation des apprentissages. Elle établit les objectifs poursuivis par le collège dans ce champ, les principes, les valeurs et la philosophie qui orientent les actions, les responsabilités de tous les groupes concernés, les moyens retenus pour atteindre les objectifs, notamment les règles qui assurent la mise en application de la politique, et enfin, le mode de révision statutaire [de celle-ci]».

Comme le démontre le présent rapport, l'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages est, à toutes fins pratiques, terminée dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial. Le développement de ces politiques fut long et difficile; plusieurs années auront été nécessaires pour que la majorité des collèges adopte une telle politique. Cependant, à ce jour, chaque collège a respecté son engagement de témoigner publiquement, par l'adoption de cette politique, de la qualité de sa démarche d'évaluation. Chacun des établissements possède donc un instrument d'imputabilité qui lui permet de démontrer, à la Ministre et au public en général, comment il réalise l'encadrement de l'évaluation des apprentissages.

Les établissements prévoient dans leur politique un mécanisme pour la révision de cette dernière et plusieurs l'ont déjà utilisé. Cette opération a conduit certains collèges à enrichir substantiellement leur politique. En effet, ces politiques institutionnelles prévoient non seulement des mécanismes qui permettent aux divers groupes concernés d'attester l'exercice de leurs responsabilités, mais quelques-unes d'entre elles énoncent également, de façon plus explicite, des règles relatives à l'acte d'évaluer. La Commission qualifie ces politiques de «politiques de deuxième génération». En effet, pour que les politiques puissent favoriser la qualité de l'évaluation des apprentissages, il est impérieux que tous les établissements

---

27. Commission de l'évaluation, *La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages: modalités d'élaboration*, Conseil des collèges, janvier 1988, p. 1.

centrent davantage leur politique sur l'acte même d'évaluer les apprentissages en s'assurant du respect des critères propres à une évaluation de qualité.

Cependant, il ne suffit pas qu'une politique soit adoptée; il faut aussi qu'elle soit mise en application. L'examen de la mise en oeuvre effectué par la Commission auprès de soixante-sept établissements a révélé que ceux-ci ont accompli des progrès significatifs dans la mise en application de leur politique<sup>28</sup>. Dans les collèges, les différentes instances exercent, de plus en plus, les responsabilités qui leur sont dévolues dans la politique et en attestent l'exercice.

Selon le mandat qui lui avait été conféré par la loi, la Commission de l'évaluation devait examiner et évaluer la qualité de la démarche d'évaluation inscrite dans la politique et non les résultats des évaluations, cette responsabilité étant du ressort des établissements. Ainsi, la Commission n'a pu attester que de la mise en place d'un processus. La «nouvelle» Commission d'évaluation de l'enseignement collégial aura le mandat d'évaluer tout autant les résultats de l'évaluation des apprentissages que le processus qui en permet la réalisation.

Il faut reconnaître que la grande flexibilité du cadre d'analyse élaboré par la Commission a eu pour effet d'engendrer des politiques diversifiées et de valeur inégale. À l'avenir, plutôt que de porter presque exclusivement sur la présence ou l'absence de certains éléments de la politique, l'examen devrait être axé sur la qualité et la rigueur des pratiques d'évaluation et sur les résultats de l'application de cette politique.

De plus, il importe que toutes les instances et toutes les personnes du collège qui ont un rôle à jouer dans l'évaluation des apprentissages soient appelées, d'une façon ou d'une autre, à rendre compte de l'application de la politique. En effet, l'examen de la mise en oeuvre d'une politique revêt une telle importance que, d'une part, aucun groupe ne peut être dispensé de rendre compte de l'exercice de ses responsabilités et que, d'autre part, chaque instance touchée par la politique doit pouvoir faire état de l'application de cette dernière.

Le défi qui se présente à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sera d'amener les collèges à se donner plus de rigueur en évaluation tout en préservant leur dynamisme propre. Dans le cas de l'évaluation des apprentissages des élèves, il convient de porter une attention particulière à la fiabilité et à la qualité des examens.

---

28. La première partie du rapport présente, en détail, les constats de la Commission à propos de l'examen de la mise en oeuvre de la politique de ces établissements.

## Les examens synthèses

Afin de garantir la valeur des diplômes d'études collégiales, il faut s'assurer que les mécanismes d'évaluation soient objectifs, rigoureux, transparents et qu'ils puissent donner des assurances suffisantes quant à la qualité de l'évaluation des apprentissages. C'est sur la preuve d'une évaluation rigoureuse que l'on peut attester la qualité des apprentissages et garantir la valeur des diplômes. Or, la Commission de l'évaluation n'a jamais été en mesure de porter un jugement sur la qualité des instruments de mesure utilisés par les collèges. Toutefois, l'analyse des politiques d'évaluation des apprentissages révèle que la pratique la plus répandue en évaluation sommative repose sur une évaluation continue. L'évaluation de la réalisation d'un objectif est alors une sommation d'évaluations de parties de cet objectif, ce qui est peu significatif par rapport à l'atteinte de l'objectif global qu'il soit lié à un programme, à une discipline ou à un cours.

À cet égard, il est intéressant de noter que, dans ses orientations pour le renouveau de l'enseignement collégial, la Ministre indique que la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de chaque collège devra prévoir l'instauration d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études. Il faudrait aussi faire de même dans un grand nombre de disciplines, l'on songe ici au français ou à l'anglais, langues maternelles, à la philosophie, aux mathématiques ou à d'autres disciplines particulièrement significatives pour un programme donné.

Une évaluation synthèse des apprentissages permet de constater si l'étudiant est en mesure de faire des liens entre les apprentissages qu'il a réalisés pendant sa formation. Elle permet également d'évaluer les connaissances de base acquises ainsi que les apprentissages plus complexes développés tout au cours de la formation. Ces apprentissages font référence aux habiletés transversales du programme notamment aux habiletés de synthèse, d'analyse, de communication, aux capacités de transfert, aux stratégies cognitives... En somme, une évaluation synthèse est davantage centrée sur la mesure des objectifs terminaux du programme et non sur la sommation d'évaluations d'objectifs intermédiaires qui ont été réalisées dans les cours, au fur et à mesure de la formation de l'étudiant.

La forme que peut prendre cette évaluation synthèse est multiple: examen synthèse qui vérifie certains objectifs d'ordre cognitif; projet de fin d'études qui permet à l'étudiant d'utiliser l'ensemble des habiletés qu'il a développées et de faire des liens entre les diverses disciplines du programme; grille d'observation d'un stage d'intégration où l'étudiant est appelé à mettre en pratique les habiletés et les attitudes qu'il a développées tout au cours de sa formation; rapport de stage qui permet à l'étudiant de faire des liens

entre ses apprentissages théoriques et sa pratique... Les professeurs peuvent également utiliser deux ou trois instruments pour évaluer les objectifs terminaux du programme. Il importe toutefois que ces instruments respectent les critères de validité et de fidélité reconnus en évaluation des apprentissages.

La mise en œuvre de cet examen synthèse peut apporter plusieurs bénéfices aux élèves et aux collègues. Par celui-ci, les élèves sont confirmés dans l'acquisition de leurs compétences et peuvent en témoigner auprès des employeurs et des universités. Ainsi, l'application de cet examen pourrait favoriser la disparition de la «cote Z» collégiale étant donné que cette mesure, instaurée dans les années '70, devait être un **palliatif temporaire** en attendant que les collègues démontrent leurs capacités à évaluer de façon rigoureuse les élèves. De plus, les examens synthèses peuvent favoriser la concertation du personnel enseignant en brisant l'isolement des disciplines. Ils peuvent également aider à préciser, au sein des collègues, les objectifs des programmes et des cours. Ils peuvent aussi favoriser le développement de l'approche programme. Finalement, l'élaboration de telles épreuves conduit l'établissement à déterminer des standards particuliers et leur caractère public permet d'en témoigner.

Si ces examens sont soumis au regard de l'organisme externe, ce dernier, à la suite d'une analyse critique de leur utilisation, sera en mesure de porter un jugement sur la valeur des diplômes.

Bien entendu, le fait de donner un rôle à un organisme externe dans l'évaluation des apprentissages n'est pas en contradiction avec l'inévitable participation directe du personnel interne des collègues et, en tout premier lieu, du personnel enseignant dans la préparation des examens. Toutefois, un regard externe peut s'avérer non seulement utile mais nécessaire pour assurer la crédibilité des diplômes et pour appuyer, d'une façon plus objective, la qualité de l'évaluation interne des apprentissages.

Pour favoriser la mise en place de ces examens synthèses, la Commission de l'évaluation expérimente actuellement, avec la collaboration de plusieurs collègues, un examen synthèse de programme en sciences humaines et un examen synthèse de discipline en mathématique. L'expérimentation en cours ne vise pas à préparer la venue d'examens nationaux mais veut plutôt mettre à la disposition des collègues des examens de service qu'ils pourraient utiliser selon leurs besoins.

L'analyse critique de cette expérimentation devrait permettre, dans les années subséquentes, de développer de meilleurs instruments de mesure et de mettre en place les conditions qui favorisent leur application. La proposition d'ajout d'unités dans les différents programmes de formation préuniversitaire dans le but d'instaurer une activité d'intégration est un pas indispensable en ce sens.

Il faut remarquer que ces examens synthèses de programme ne serviront pas seulement à garantir la qualité des apprentissages réalisés mais qu'ils pourront aussi être utilisés lors de l'évaluation des programmes de formation à titre d'outil diagnostique par les collèges eux-mêmes.

### **Évaluation des programmes de formation: une entreprise à consolider**

L'approche en évaluation de programmes développée par la Commission se base notamment sur un concept de programme qui se définit comme «un ensemble intégré, cohérent et organisé d'objectifs, d'objets d'apprentissage, d'activités d'enseignement, d'activités d'apprentissage, d'évaluations des apprentissages et de ressources, orientés vers la satisfaction des besoins de formation des étudiantes et des étudiants et ceux manifestés ou anticipés dans la société»<sup>29</sup>. Il ressort de cette définition que le programme doit être plus qu'une somme de cours. La formation comporte une logique interne et le programme devrait obéir à cette logique. L'enchaînement des différents éléments du programme et les liens qui les unissent sont nécessaires pour soutenir le développement d'un processus d'apprentissage.

Quant à l'évaluation des programmes de formation, elle est «une cueillette et une analyse de données qui permettent de déterminer la valeur des programmes de formation afin d'en améliorer la qualité, s'il y a lieu. Elle vise également à alimenter et à éclairer, à l'aide de données qualitatives et quantitatives, les prises de décision qui affectent en tout ou en partie ces programmes de formation. Elle s'inscrit dans un processus systématique et continu»<sup>30</sup>.

---

29. Commission de l'évaluation. *L'évaluation des programmes de formation au collégial, Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*, Québec, Conseil des collèges, 1991, p. 8.

30. *Ibid.*, p. 10.

Les buts décrits dans cette définition sont indissociables les uns des autres. En effet, l'évaluation permet de poser un jugement sur les programmes, mais elle prend tout son sens si elle est perçue dans une perspective de développement et d'amélioration des programmes. Par conséquent, les prises de décision qui découlent d'une évaluation doivent viser l'amélioration de la qualité de la formation et des programmes offerts. Ultérieurement, l'évaluation des programmes devrait permettre aux collèges d'attester la qualité de la formation offerte.

L'évaluation de programmes s'appuie sur la description et l'interprétation de ce qui se passe. Elle permet d'identifier les forces et les faiblesses d'un programme dans le but de consolider les aspects positifs, de corriger et d'améliorer les éléments insatisfaisants. Elle permet de suivre l'évolution d'un programme, de le soutenir, de valider les enseignements, d'apporter régulièrement des modifications et de chercher à prévenir l'aggravation de problèmes qui exigeraient des réaménagements majeurs.

Lors de l'évaluation, la cueillette et l'analyse de données factuelles, perceptuelles et statistiques permettent aux intervenants de constater l'état des apprentissages des étudiants, d'identifier les causes des réussites et des difficultés, et d'apporter, par la suite, les meilleures solutions pour que la formation favorise un processus intégré d'apprentissage pour les étudiants et l'atteinte des objectifs du programme. L'acte d'enseigner et celui d'apprendre étant complexes, il est rare que les obstacles rencontrés soient attribuables à une seule cause.

L'évaluation de programmes vient donc consolider l'existence du droit des étudiants à une formation intégrée, articulée, cohérente, pertinente et de qualité. Pour eux, un programme appliqué de façon cohérente favorisera la réalisation de leurs apprentissages. En effet, un programme intégré favorise un meilleur encadrement en rendant apparent le lien entre tous les enseignements et tous les apprentissages. Il suppose une perspective d'ensemble et une meilleure identification des éléments de formation, notamment en formation fondamentale. Ainsi, le champ d'études ne se compose plus de cours indépendants les uns des autres, sans objectif d'ensemble ni lien organique; l'étudiant n'a plus à faire seul l'organisation des apprentissages acquis ici et là et à en effectuer la synthèse pour leur trouver une signification d'ensemble.

Pour le personnel enseignant, l'évaluation des programmes, si elle est envisagée dans une perspective d'ouverture et d'amélioration, peut devenir source de motivation. En effet, les enseignants souhaitent vérifier si leurs intentions pédagogiques se sont concrétisées et de quelle façon leurs méthodes pédagogiques, l'encadrement qu'ils offrent et leur matériel

didactique ont pu contribuer à la formation des étudiants. Sans rétroaction et en l'absence de données formelles d'évaluation de programmes, les enseignants ont souvent l'impression de travailler en vain, leur travail et leurs efforts n'étant pas mis en évidence. L'évaluation de programmes permet de nommer et de reconnaître les pratiques pédagogiques du professeur. Elle permet également de confirmer les enseignements les plus efficaces, d'identifier les aspects moins positifs et de résoudre certaines difficultés.

Le processus d'évaluation de programmes qui est expérimenté demande la participation des principaux partenaires du programme. Les professeurs des collèges expérimentateurs soulignent que ce processus génère une dynamique particulière au sein de l'équipe professorale et favorise la concertation. Ils notent des effets positifs quant à la compréhension du programme de formation en leur permettant de sortir d'une approche cours par cours ou session par session. Ce processus permet ainsi le développement d'un «esprit programme», d'une «approche programme». Par ailleurs, en étant liés directement au processus d'évaluation, les professeurs sont amenés, au fur et à mesure de la cueillette de données, à clarifier certains aspects du programme, à les analyser et à déterminer les améliorations possibles. Les professeurs étant ainsi placés en situation d'envisager progressivement les modifications à apporter au programme et à leur pratique professorale, ils seront plus en mesure d'accepter les résultats d'évaluation et les décisions qui seront prises. Il est certain, cependant, que ce processus ne peut éliminer toute forme de résistance au changement; un travail d'animation devra se poursuivre, à la suite du rapport d'évaluation pour assurer le suivi des décisions.

Cette approche en évaluation de programmes préconisée par la Commission de l'évaluation est actuellement en voie d'expérimentation: un processus d'évaluation est déterminé, les objets, les questions et les critères d'évaluation sont précisés, les données à recueillir et à analyser sont circonscrites, des pistes sur les modalités de fonctionnement et sur les règles d'éthique à respecter sont identifiées.

L'expérimentation a révélé, jusqu'à maintenant, à quel point il est important qu'un organisme externe appuie les établissements dans la réalisation de leurs travaux d'évaluation. Il est indéniable que l'utilisation d'un modèle d'évaluation déjà élaboré et des guides méthodologiques qui l'accompagnent permet une économie de temps importante pour les collèges; sans ce soutien, le développement local d'outils de travail disparates et d'inégale valeur ne permettrait pas de dégager des vues d'ensemble cohérentes. Plus importante, toutefois, est la base consensuelle à laquelle ces documents conduisent rapidement les divers acteurs engagés dans la réalisation de l'évaluation.

Le travail que la Commission a réalisé avec trois collèges expérimentateurs, de même que les rencontres qu'elle a tenues avec de nombreux collèges au cours de la dernière année, l'amènent à constater que le réseau fait maintenant montre d'une grande ouverture à l'évaluation des programmes de formation. Par ailleurs, la Commission a pu constater que certaines conditions propres à assurer un développement rapide, harmonieux et efficace de l'évaluation font encore défaut.

• • •

Éclairés par d'importants travaux d'analyse et de recherche réalisés par divers organismes<sup>31</sup> qui se sont intéressés à l'évaluation dans l'enseignement collégial, les collèges ont franchi des pas importants en évaluation depuis dix ans. La Commission de l'évaluation du Conseil des collèges est fière d'avoir été étroitement associée à ces développements et d'y avoir apporté sa contribution. Les orientations d'avenir et les mesures de renouveau de l'enseignement collégial que la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a récemment déposées s'annoncent prometteuses dans le domaine de l'évaluation.

En terminant ce rapport, la Commission souhaite ardemment que le renouveau annoncé en matière d'évaluation s'appuie le plus possible sur la dynamique déjà à l'œuvre dans les établissements et sur les acquis des dernières années en ce domaine.

---

31. Notamment les travaux réalisés par le CADRE au cours des années 1970, les travaux réalisés par la Fédération des cégeps au début des années 1980 et les indicateurs publiés par le Ministère (MBS).

Annexe 1

**Figures et tableaux**

FIGURE 1

Pourcentage des établissements dont la politique est considérée comme satisfaisante  
Évolution de 1985 à 1992

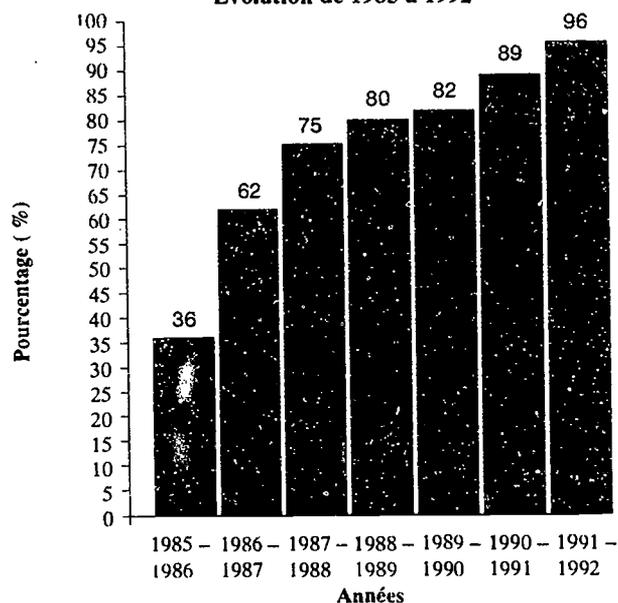


FIGURE 2

État de l'application de la politique à propos de trois repères  
Évolution entre le moment du premier constat et le 30 novembre 1992

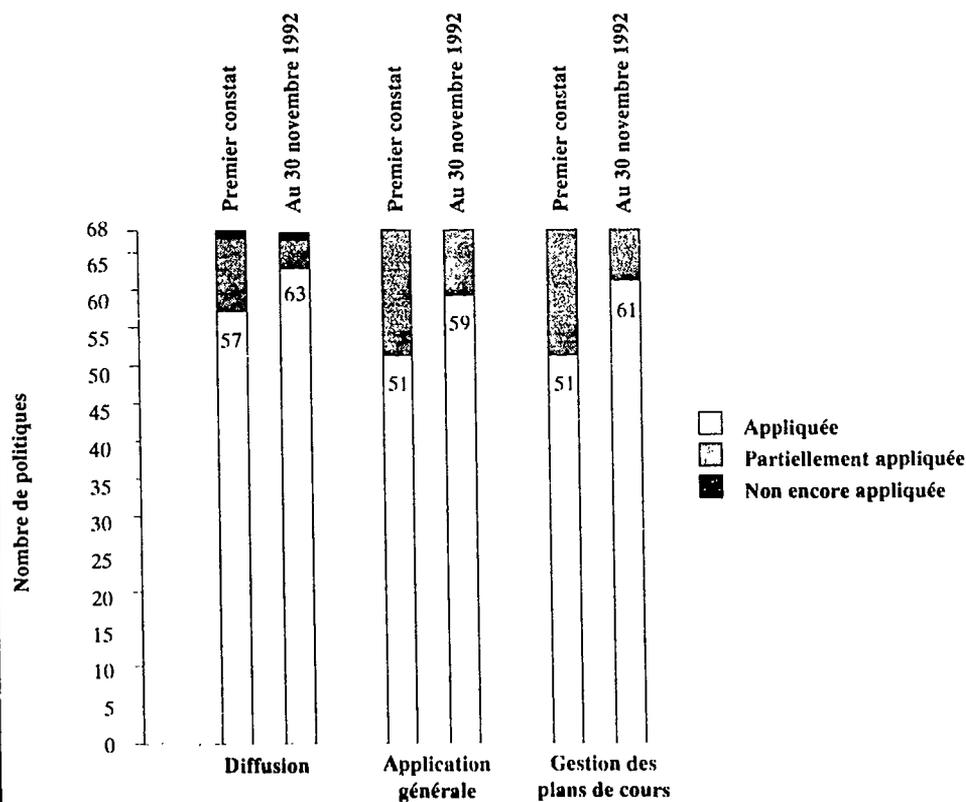


TABLEAU 1

Liste des 107 établissements d'enseignement collégial dont la politique est considérée comme satisfaisante<sup>1</sup>

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEP
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue Cégep Ahuntsic Cégep d'Alma Cégep André-Laurendeau Cégep Beauce-Appalaches Cégep de Baie-Comeau Cégep de Bois-de-Boulogne Collège Régional Champlain : Campus Lennoxville Campus Saint-Lambert-Longueuil Campus Saint-Lawrence Cégep de Chicoutimi Collège Dawson Cégep de Drummondville Cégep Édouard-Montpetit Cégep François-Xavier-Garneau Cégep de Granby Haute-Yamaska Cégep de la Gaspésie et des Îles Collège Héritage Cégep Joliette-De Lanaudière Collège John Abbott Cégep de Jonquière Cégep de La Pocatière Cégep de Lévis-Lauzon Cégep de Limoilou Cégep Lionel-Groulx Cégep de Maisonneuve Cégep de Matane Cégep Montmorency Cégep de l'Outaouais Cégep de la Région de l'Amiante Cégep de Rimouski Cégep de Rivière-du-Loup Cégep de Rosemont Cégep de Saint-Félicien Cégep de Sainte-Foy Cégep de Saint-Hyacinthe Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu Cégep de Saint-Jérôme Cégep de Saint-Laurent Cégep de Sept-Îles Cégep de Shawinigan Cégep de Sherbrooke Cégep de Sorel-Tracy Cégep de Trois-Rivières Cégep de Valleyfield Collège Vanier Cégep de Victoriaville Cégep du Vieux Montréal	Académie Centennale Inc. Campus Notre-Dame-de-Foy Collège André-Grasset Collège d'Affaires Ellis Inc. Collège Bart Collège Français Inc. Collège de l'Assomption Collège Jean-de-Brébeuf Collège Lafèche Collège Lasalle Collège de Lévis Collège Marianopolis Collège Marie-Victorin Collège Mérici Collège Moderne 3-R Inc. Collège O'Sullivan de Montréal Inc. Collège O'Sullivan de Québec Inc. Collège de Secrétariat Notre-Dame Conservatoire Lassalle Inc. École Commerciale du Cap Inc. École Vincent-d'Indy Institut Teccart Inc. Le Petit Séminaire de Québec Séminaire Saint-Augustin Séminaire de Sherbrooke	Académie Julien Inc. Académie internationale de la Mode et du Design Association de l'Immeuble du Québec Chambre immobilière du Grand Montréal Collège d'Électronique de Québec Inc. Collège Delta Inc. Collège d'Informatique Marsan Collège de photographie Marsan Formatronique Inc. Collège Inter Dec Collège Salette Inc. Collège Technique de Montréal Inc. École de Mode Châtelaine Inc. Informatique Multihexa Inc. ICD - Institut Carrière et Développement Ltée Institut Demers Inc. Institut Herzing de Montréal Inc. Institut Informatique-Bureautique (Chicoutimi) Institut Informatique-Bureautique (Sherbrooke) Institut d'informatique de Québec Inc. Institut Jean-Guy Lehocuf Inc. Institut Supérieur d'Électronique L.A. Enr. Musitechnics Services Éducatifs Inc.	Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec Campus Macdonald Conservatoire de musique de Chicoutimi Conservatoire de musique de Hull Conservatoire de musique de Montréal Conservatoire de musique de Québec Conservatoire de musique de Rimouski Conservatoire de musique de Trois-Rivières Conservatoire de musique de Val-d'Or
TOTAL : 48/48	TOTAL : 25/26	TOTAL : 23/27	TOTAL : 11/11

1. État de situation au 30 novembre 1992.

TABLEAU II

Évolution de l'état des politiques de 1985 à 1992

État de la politique	Type d'établissement		PRIVÉS SUBVENTIONNÉS		PRIVÉS SOUS PERMIS		PUBLICS HORS CÉGEP		TOTAL	
	PUBLICS									
<i>Politique satisfaisante</i>										
1985-1986	24	(52 %)	12	(52 %)	0	(-)	0	(-)	36	(36 %)
1986-1987	35	(76 %)	21	(84 %)	7	(32 %)	1	(10 %)	64	(62 %)
1987-1988	43	(92 %)	23	(88 %)	14	(58 %)	1	(9 %)	81	(75 %)
1988-1989	44	(94 %)	23	(88 %)	19	(76 %)	1	(9 %)	87	(80 %)
1989-1990	46	(96 %)	23	(92 %)	19	(73 %)	2	(18 %)	90	(82 %)
1990-1991	47	(98 %)	25	(100 %)	20	(87 %)	3	(27 %)	95	(89 %)
1991-1992	48	(100 %)	25	(96 %)	23	(85 %)	11	(100 %)	107	(96 %)
<i>Politique en projet</i>										
1985-1986	13	(28 %)	5	(22 %)	0	(-)	1	(10 %)	19	(19 %)
1986-1987	10	(22 %)	3	(12 %)	8	(36 %)	1	(10 %)	22	(21 %)
1987-1988	3	(6 %)	2	(8 %)	5	(21 %)	1	(9 %)	11	(10 %)
1988-1989	2	(4 %)	3	(12 %)	3	(12 %)	1	(9 %)	9	(8 %)
1989-1990	1	(2 %)	2	(8 %)	3	(12 %)	1	(9 %)	7	(6 %)
1990-1991	0	(-)	0	(-)	1	(4 %)	7	(64 %)	8	(7 %)
1991-1992	0	(-)	0	(-)	0	(-)	0	(-)	0	(-)
<i>Ni politique ni projet</i>										
1985-1986	9	(20 %)	6	(26 %)	22	(100 %)	9	(90 %)	46	(45 %)
1986-1987	1	(2 %)	1	(4 %)	7	(32 %)	8	(80 %)	17	(17 %)
1987-1988	1	(2 %)	1	(4 %)	5	(21 %)	9	(82 %)	16	(15 %)
1988-1989	1	(2 %)	0	(-)	3	(12 %)	9	(82 %)	13	(12 %)
1989-1990	1	(2 %)	0	(-)	4	(15 %)	8	(73 %)	13	(12 %)
1990-1991	1	(2 %)	0	(-)	2	(9 %)	1	(9 %)	4	(4 %)
1991-1992	0	(-)	1	(4 %)	4	(15 %)	0	(-)	5	(4 %)
<i>Nombre total d'établissements<sup>1</sup></i>										
1985-1986	46	(100 %)	23	(100 %)	22	(100 %)	10	(100 %)	101	(100 %)
1986-1987	46	(100 %)	25	(100 %)	22	(100 %)	10	(100 %)	103	(100 %)
1987-1988	47	(100 %)	26	(100 %)	24	(100 %)	11	(100 %)	106	(100 %)
1988-1989	47	(100 %)	26	(100 %)	25	(100 %)	11	(100 %)	109	(100 %)
1989-1990	48	(100 %)	25	(100 %)	26	(100 %)	11	(100 %)	110	(100 %)
1990-1991	48	(100 %)	25	(100 %)	23	(100 %)	11	(100 %)	107	(100 %)
1991-1992	48	(100 %)	26	(100 %)	27	(100 %)	11	(100 %)	112	(100 %)

1. Le nombre des établissements d'enseignement collégial fluctue d'une année à l'autre, ce qui fait varier des pourcentages.

**TABLEAU III**

Liste des 16 collèges où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué en 1991-1992

Type d'établissement			
Établissements publics	Établissements privés subventionnés	Établissements privés sous permis	Établissements privés hors cégep
Cégep André-Laurendeau Cégep de Matane Cégep de l'Outaouais Cégep de Valleyfield Collège Vanier Cégep du Vieux Montréal	Collège Lafèche Collège Moderne 3-R Inc. École Commerciale du Cap Inc. Séminaire de Sherbrooke	Académie internationale de la Mode et du Design Collège Delta Inc. Collège Inter Dec Institut Demers Inc.	Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe
<b>TOTAL: 6/16</b>	<b>TOTAL: 4/16</b>	<b>TOTAL: 4/16</b>	<b>TOTAL: 2/16</b>

**TABLEAU IV**

Liste des 24 établissements dont la politique est considérée comme satisfaisante mais où l'examen de la mise en oeuvre n'est pas effectué<sup>1</sup>

Établissements qui ont répondu au questionnaire d'examen de la mise en oeuvre mais où la Commission n'a pas encore effectué son examen	Établissements qui n'ont pas répondu au questionnaire d'examen de la mise en oeuvre	Établissements pour qui le délai de mise en oeuvre de la politique n'est pas écoulé
<p><b>Établissements publics</b></p> <p>Collège Dawson Collège John Abbott</p>	<p><b>Établissement public</b></p> <p>Cégep de Granby Haute-Yamaska</p> <p><b>Établissements privés subventionnés</b></p> <p>Collège Bart Collège Français</p> <p><b>Établissements privés sous permis</b></p> <p>Association de l'Immeuble Collège d'Électronique de Québec Institut d'Informatique de Québec Collège Salette Musitechnics Services Éducatifs Inc.</p> <p><b>Établissement public hors cégep</b></p> <p>Institut de Tourisme et d'Hôtellerie du Québec</p>	<p><b>Établissements publics</b></p> <p>Cégep Beauce-Appalaches Collège Héritage</p> <p><b>Établissements privés sous permis</b></p> <p>Académie Julien Chambre immobilière du Grand Montréal École de mode Châtelaine</p> <p><b>Établissements publics hors cégep</b></p> <p>Campus Macdonald Conservatoire de musique de Chicoutimi Conservatoire de musique de Hull Conservatoire de musique de Montréal Conservatoire de musique de Québec Conservatoire de musique de Rimouski Conservatoire de musique de Trois-Rivières Conservatoire de musique de Val-d'Or</p>

1. Etat de situation au 30 novembre 1992.

**TABLEAU V**  
**Présentation des établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué**  
**en 1988-1989**

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
Établissements publics					
Cégep Édouard-Montpetit	6 177 60 % 40 %	23	31	402	Oui
Cégep de Sainte-Foy	5 723 59 % 41 %	33	23	401	Oui
Cégep Ahuntsic	5 172 37 % 63 %	37	25	400	Oui
Cégep de Maisonneuve	4 765 54 % 46 %	19	20	320	Oui
Cégep Montmorency	4 283 62 % 38 %	24	24	325	Oui
Cégep de Chicoutimi	3 172 48 % 52 %	28	22	275	Oui
Cégep de Jonquière	3 062 28 % 72 %	26	24	271	Oui
Cégep de Saint-Jérôme	2 814 49 % 51 %	22	22	175	Oui
Cégep de Bois-de-Boulogne	2 745 67 % 33 %	13	17	201	Oui
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	2 274 47 % 53 %	25	23	175	Oui
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	2 177 58 % 42 %	18	14	142	Oui
Cégep de Rivière-du-Loup	1 326 37 % 63 %	22	16	89	Oui
Cégep de Shawinigan	1 312 46 % 54 %	18	14	144	Oui
Cégep de la Région de L'Amiante	1 291 36 % 64 %	21	19	151	Oui
Cégep de Baie-Comeau	993 38 % 62 %		18	92	Oui

1. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.
2. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p., Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial*, 1988, s.p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un DEC.
3. Sources : Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation.
4. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».

TABLEAU V (suite)

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
<b>Établissements publics</b>					
Cégep de Saint-Félicien	961 51 % 49 %	12	10	77	Oui
Cégep de Sept-Îles	719 61 % 39 %	13	10	55	Oui
<b>Établissements privés subventionnés</b>					
Campus Notre-Dame-de-Foy	1147 55 % 45 %	13	14	80	Oui
Collège André-Grasset	1050 100 % 0 %	5	6	55	Oui
Institut Teccart Inc.	770 0 % 100 %	2	2	37	Oui
Collège Mérici	662 42 % 58 %	8	6	34	Oui
Collège de l'Assomption	593 95 % 5 %	5	— <sup>3</sup>	25	Oui
Séminaire Saint-Augustin	543 100 % 0 %	3	7	40	Non
Le Petit Séminaire de Québec	501 100 % 0 %	4	6	26	Oui
Collège O'Sullivan de Montréal Inc.	357 0 % 100 %	4	5	22	Oui
Collège de Secrétariat Notre-Dame	309 0 % 100 %	2	5	21	Oui
École de musique Vincent-d'Indy	71 100 % 0 %	1	— <sup>3</sup>	— <sup>5</sup>	Non
<b>Établissement privé sous permis</b>					
Formatronique Inc.	76 0 % 100 %	2 (CEC)	— <sup>3</sup>	5	X

1. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.

2. Sources : Association des collèges du Québec, *Destination collégial privé*, septembre 1989, 42 p. Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p., Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial*, 1988, s.p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un DEC, exception faite du collège Formatronique dont les programmes conduisent à un CEC.

3. Sources : Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il faut noter que le collège de l'Assomption, l'École de musique Vincent-d'Indy et Formatronique n'ont pas de structure départementale.

4. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1989-1990*, juin 1989, 110 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».

5. Cet établissement n'engage que des enseignants à la leçon.

X. Cette distinction ne s'applique pas.

**TABLEAU VI**  
Présentation des établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué  
en 1989-1990

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
<b>Établissements publics</b>					
Cégep de Trois-Rivières	4388 48 % 52 %	32	28	327	Oui
Cégep François-Xavier-Garneau	3796 59 % 41 %	20	22	248	Oui
Cégep de Saint-Laurent	3330 61 % 39 %	20	22	217	Oui
Cégep Lionel-Groulx	2378 61 % 39 %	20	20	149	Oui
Campus Saint-Lambert (Champlain Regional College)	2322 79 % 21 %	11	16	130	Oui
Cégep de Drummondville	1600 65 % 35 %	13	13	114	Oui
Cégep de Victoriaville	1469 51 % 49 %	10	20	125	Oui
Cégep d'Alma	1146 53 % 47 %	14	11	92	Oui
Cégep de La Pocatière	1111 40 % 60 %	12	11	90	Oui
<b>Établissements privés subventionnés</b>					
Collège Marie-Victorin (adultes)	3294 31 % 69 %	9	— <sup>3</sup>	35 <sup>5</sup>	Oui
Collège Marianopolis	1552 100 % 0 %	8	6	90 <sup>5</sup>	Non
Collège Marie-Victorin (régulier)	1411 56 % 44 %	16	11	107	Non
Collège Jean-de-Brébeuf	1290 100 % 0 %	8	8	75	Non

1. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1990-1991*, 1990, 124 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.
2. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1990-1991*, 1990, 124 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un DEC.
3. Sources : Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Le secteur de l'éducation des adultes, au collège Marie-Victorin, n'a pas de structure départementale.
4. Sources : Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1990-1991*, 1990, 124 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».
5. Concernant le collège Marianopolis, le nombre d'enseignants et d'enseignantes «équivalent à temps complet» est approximatif.
6. Le collège Marie-Victorin engagé 35 enseignants ou enseignantes «équivalent à temps complet» et 300 chargés de cours pour le secteur de l'éducation des adultes.

TABLEAU VI (suite)

Présentation des établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué en 1989-1990

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
<b>Établissements privés subventionnés</b>					
Collège O'Sullivan de Québec Inc.	318 0 % 100 %	1	— <sup>3</sup>	16	X
Collège de Lévis	215 60 % 40 %	7	5	13	Non
Académie Centennale Inc.	206 100 % 0 %	3	7	25	Non
Collège d'Affaires Ellis Inc.	200 0 % 100 %	1	— <sup>3</sup>	15	X
Conservatoire Lassalle Inc.	127 100 % 0 %	1	— <sup>3</sup>	— <sup>5</sup>	Non
<b>Établissements privés sous permis</b>					
Institut Carrière et Développement Ltée	100 <sup>6</sup> 0 % 100 %	3 (2 AEC et 1 CEC)	— <sup>3</sup>	12	X
Institut supérieur d'Électronique L.A. Enr.	90 0 % 100 %	4 (2 AEC et 2 CEC)	— <sup>3</sup>	5	X
Institut Informatique-Bureautique de Chicoutimi	69 0 % 100 %	2 (1 AEC et 1 CEC)	—	— <sup>5</sup>	X
Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke	62 0 % 100 %	2 (1 AEC et 1 CEC)	—	— <sup>5</sup>	X

- Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.
  - Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un DEC. Cependant, les établissements privés sous permis offrent des programmes qui conduisent exclusivement à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) ou d'un certificat d'études collégiales (CEC).
  - Sources: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Les établissements privés sous permis n'ont pas de structure départementale. Il en est ainsi pour le Collège O'Sullivan de Québec, le Collège d'Affaires Ellis et le Conservatoire Lassalle.
  - Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».
  - Le Conservatoire Lassalle engage 23 enseignants et enseignantes à la leçon. L'Institut informatique-Bureautique de Chicoutimi engage huit enseignants ou enseignantes dont trois «à temps complet» et celui de Sherbrooke engage sept enseignants ou enseignantes «à temps partiel».
  - L'Institut Carrière et Développement a une capacité d'accueil de cent élèves à la fois.
- X Cette distinction ne s'applique pas.

**TABLEAU VII**  
**Présentation des établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué**  
**en 1990-1991**

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
<b>Établissements publics</b>					
Cégep de Limoilou	5550 54 % 46 %	31	26	347	Oui
Cégep de Sherbrooke	5000 45 % 55 %	23	30	350	Oui
Cégep de Rimouski <sup>5</sup>	3157 38 % 62 %	34	34	249	Oui
Cégep de Lévis-Lauzon	3095 41 % 59 %	22	18	230	Oui
Cégep de Rosemont	2750 59 % 41 %	14	21	191	Oui
Cégep de Saint-Hyacinthe	2034 60 % 40 %	14	19	266	Oui
Cégep Joliette-De Lanaudière	1800 55 % 45 %	16	19	130	Oui
Cégep de la Gaspésie et des Îles <sup>5</sup>	1662 44 % 66 %	16	23	160	Oui
Cégep de Sorel-Tracy	1275 53 % 47 %	10	19	95	Oui
Champlain Regional College (Campus Lennoxville)	1060 79 % 21 %	11	15	80	Oui
(Campus Saint-Lawrence)	675 90 % 10 %	5	7	52	Non
<b>Établissement privé subventionné</b>					
Collège Lasalle	1180 0 % 100 %	6	5	215	Oui

1. Sources: Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1991-1992*, 1991, 124 p. Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.
2. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre de programmes conduisant à l'obtention d'un DEC. Le collège Lasalle offre des programmes qui conduisent à l'obtention d'un DEC ou d'un CEC.
3. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation.
4. Sources: Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 1991-1992*, 1991, 124 p. Comptes rendus de la visite de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».
5. Les nombres et pourcentages incluent le cégep de la Gaspésie et des Îles et ses trois centres.
6. Les nombres et pourcentages incluent le cégep de Rimouski et l'Institut maritime du Québec.

**TABLEAU VII (suite)**  
**Présentation des établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué**  
**en 1990-1991**

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉLÈVES <sup>1</sup> % préuniversitaire % technique	NOMBRE DE PROGRAMMES <sup>2</sup>	NOMBRE DE DÉPARTEMENTS <sup>3</sup>	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENSEIGNANTES <sup>4</sup>	COURS DISPENSÉS À L'ÉDUCATION DES ADULTES
Établissements privés sous permis					
Institut Herzing de Montréal Inc.	315 0 % 100 %	2 (2 CEC et 2 AEC)	—	7	X
Collège d'Informatique Marsan	120 0 % 100 %	2 (1 CEC et 1 AEC)	—	7	X
Institut Jean-Guy Leboeuf Inc.	100 0 % 100 %	1 (AEC)	—	5	X
Informatique Multihexa Inc.	80 0 % 100 %	2 (1 CEC et 1 AEC)	—	3	X
Collège de photographie Marsan	60 0 % 100 %	1 (AEC)	—	3	X
Collège Technique de Montréal Inc.	50 0 % 100 %	1 (AEC)	—	— <sup>5</sup>	X

1. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier.
  2. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Les établissements privés sous permis offrent des programmes qui conduisent exclusivement à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) ou d'un certificat d'études collégiales (CEC).
  3. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Les établissements privés sous permis n'ont pas de structure départementale.
  4. Source: Comptes rendus des visites de la Commission de l'évaluation. Il s'agit du nombre d'enseignants «équivalent à temps complet».
  5. Cet établissement n'engage pas d'enseignant ou d'enseignante à temps complet.
- X Cette distinction ne s'applique pas.

TABLEAU VIII

Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites d'examen de la mise en oeuvre

Nom de l'établissement	PERSONNELLE DE DIRECTION						PERSONNELLE PROFESSIONNELLE		ÉLÈVES	TOTAL DES PERSONNES RENCONTRÉES
	Direction générale		Autres membres de la Direction		Enseignant	Non enseignant				
	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Direction générale	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Autres membres de la Direction						
Établissements publics										
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	1	1	2	7	3				14	
Cégep Ahuntsic	1	1	2	10					14	
Cégep d'Alma	1	1	4	9	1			3	19	
Cégep de Baie-Comeau	1	1	3	10	8			4	27	
Cégep de Bois-de-Boulogne	—	—	3	16	—			—	19	
Campus Lennoxville	1 <sup>1</sup>	1	3	25	1			15	46	
Campus Saint-Lambert-Longueuil	1 <sup>1</sup>	1	6	6	—			13	27	
Campus Saint-Lawrence	1 <sup>1</sup>	1	3	21	1			8	35 <sup>3</sup>	
Cégep de Chicoutimi	1	1	2	7	—			—	11	
Cégep de Drummondville	1	1	4	9	1			2	18	
Cégep Édouard-Montpetit	1	1	3	1	—			—	6	
Cégep François-Xavier-Garneau	1	1 <sup>2</sup>	4	22	—			5	33	
Cégep de la Gaspésie et des Îles	1	1	10	33	4			11	60	
Cégep Joliette-De Lanaudière	1	1	2	6	2			—	12 <sup>3</sup>	
Cégep de Jonquière	—	1	4	14	9			—	28	
Cégep de La Pocatière	1	1	2	10	4			9	27	
Cégep de Lévis-Lauzon	1	1	4	25	1			1	33 <sup>4</sup>	
Cégep de Limoilou	1	1	3	10	3			4	22	
Cégep Lionel-Groulx	1	1	7	14	1			—	24	
Cégep de Maisonneuve	1	1	1	11	1			—	18 <sup>1</sup>	
Cégep Montmorency	1	1	2	—	1			—	5	
Cégep de la Région de l'Amiante	1	1	2	—	1			—	5	
Cégep de Rimouski	1	1	7	31	10			7	57 <sup>1</sup>	

1. Aux campus Lennoxville, Saint-Lambert-Longueuil et Saint-Lawrence, la Commission a rencontré les directeurs de campus et non le directeur général.  
 2. Au cégep François-Xavier-Garneau, la fonction de directeur des services pédagogiques était exercée par intérim au moment de la visite de la Commission.  
 3. Dans ce Collège, la Commission a également rencontré un membre du personnel de soutien.  
 4. Au cégep de Lévis-Lauzon, la Commission a également rencontré trois membres du personnel de soutien.

TABLEAU VIII (suite)

Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites d'examen de la mise en oeuvre

Nom de l'établissement	PERSONNEL DE DIRECTION						PERSONNEL PROFESSIONNEL		ÉLÈVES	TOTAL DES PERSONNES RENCONTRÉES
	Direction générale		Autres membres de la Direction		Enseignant	Non enseignant				
	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Direction générale	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Autres membres de la Direction						
<b>Établissements publics</b>										
Cégep de Rivière-du-Loup	1	1	3	2	1	1	10 <sup>2</sup>	1	19	
Cégep de Rosemont	1	1	6	11	3	3	33	11	10 <sup>1</sup>	
Cégep de Saint-Félicien	1	1	2	10	3	3	35 <sup>1</sup>	17	13	
Cégep de Sainte-Foy	1	1	6	12	—	—	20	—	20	
Cégep de Saint-Hyacinthe	1	1	6	21	7	7	54	18	54	
Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu	1	1	3	8	—	—	13	—	13	
Cégep de Saint-Jérôme	1	1	2	9	2	2	15	—	15	
Cégep de Saint-Laurent	1	1	2	12	4	4	21 <sup>1</sup>	1	21 <sup>1</sup>	
Cégep de Sept-Îles	1	1	1	8	11	11	22	—	22	
Cégep de Shawinigan	1	1	1	—	3	3	7	1	7	
Cégep de Sherbrooke	1	1	10	23	6	6	57	16	57	
Cégep de Sorel-Tracy	1	1	3	22	5	5	37	5	37	
Cégep de Trois-Rivières	1	1	3	12	4	4	26	5	26	
Cégep de Victoriaville	1	1	2	3	1	1	10	2	10	
<b>Établissements privés subventionnés</b>										
Académie Centennale Inc.	1	1	—	9	—	—	19	8	19	
Collège André-Grasset	1	1	1	6	1	1	10 <sup>1</sup>	—	10 <sup>1</sup>	
Collège d'Affaires Ellis Inc.	1	—	—	7	—	—	13	5	13	
Collège Jean-de-Brébeuf	1	—	—	7	2	2	13	2	13	
Collège Lasalle	1	1	4	5	5	5	21	5	21	
Conservatoire Lasalle Inc.	1	1	—	3	—	—	8	3	8	
Collège de l'Assomption	1	1	2	2	2	2	8	—	8	
Collège de Lévis	1	1	1	4	1	1	13	5	13	
Collège Marianopolis	1	1	—	9	3	3	33	19	33	
Collège Marie-Victorin	1	1	6	11	2	2	33	12	33	

1. Dans ce Collège, la Commission a également rencontré un membre du personnel de soutien.  
 2. Au cégep de Rivière-du-Loup, la Commission a également rencontré le vice-président du Conseil d'administration.  
 3. Au Collège d'Affaires Ellis, le directeur général assume aussi la fonction de directeur des services pédagogiques.  
 4. Dans cet établissement, le poste de directeur des services pédagogiques était vacant au moment de la visite de la Commission.

TABLEAU VIII (fin)

Les personnes et les groupes rencontrés lors des visites d'examen de la mise en oeuvre

Nom de l'établissement	PERSONNES ET GROUPES RENCONTRÉS						TOTAL DES PERSONNES RENCONTRÉES
	PERSONNEL DE DIRECTION			PERSONNEL PROFESSIONNEL		ÉLÈVES	
	Direction générale	Direction des services pédagogiques, éducatifs ou de formation	Autres membres de la Direction	Enseignant	Non enseignant		
<b>Établissements privés subventionnés</b>							
Collège Mérici	1	1	1	7	2	2	14
Campus Notre-Dame-de-Foy	1	1	1	6	2	2	13
Collège O'Sullivan de Montréal Inc.	1	1	1	2	—	3	8
Collège O'Sullivan de Québec Inc.	1	1	—	14	—	5	21
Le Petit Séminaire de Québec	1	1	—	—	—	—	2
Collège de Secrétariat Notre-Dame	1	1	1	10	1	4	18
Séminaire Saint-Augustin	1	1	—	4	—	—	6
Institut Teecart Inc.	1	1	—	2	—	—	4
École de musique Vincent-d'Indy	1	1	1	5	—	—	8
<b>Établissements privés sous permis</b>							
Formatronique Inc.	1	1	—	—	—	—	2
Collège d'informatique Marsan	1	—	—	4	—	3	8
Collège de photographie Marsan	1	—	—	3	—	—	7
Collège Technique de Montréal Inc.	1	—	—	3	—	3	7
Informatique Multihexa Inc.	1	1	—	2	—	7	11
ICD - Institut Carrière et Développement Ltée	1	1	—	4	—	5	11
Institut Informatique-Bureautique de Chicoutimi	—	1	—	3	—	5	9
Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke	1	—	1	3	—	3	8
Institut Herzog de Montréal Inc.	1	—	1	—	—	—	3
Institut Jean-Cuy Lebocuf Inc.	1	—	—	—	2	—	3
Institut supérieur d'Électronique L.A. Enr.	1	1	1	4	—	4	9
				2	—	2	7
<b>Total pour l'ensemble des établissements</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>158</b>	<b>593</b>	<b>123</b>	<b>272</b>	<b>1 271</b>

1. Au collège Formatronique Inc., la Commission a rencontré un groupe-classe d'une quinzaine d'étudiants et d'étudiantes.

2. Au collège d'informatique et de Photographie Marsan Inc., un enseignant agit comme directeur adjoint.

3. Au collège Informatique Multihexa Inc., le directeur des services pédagogiques enseigne également.

4. Le directeur général de l'Institut Informatique-Bureautique de Chicoutimi est aussi celui de l'Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke. Au moment de la visite de la Commission, le directeur général assume la fonction de directeur des services pédagogiques à l'Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke.

TABLEAU IX

Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages  
Constat effectué pour chacun des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1989-1990 et 1991-1992

Type d'établissement	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»										Gestion des plans de cours 1989-1990 1991-1992	
	Diffusion de la politique 1989-1990 1991-1992	Application générale de la politique 1989-1990 1991-1992	Politiques départementales obligatoires 1989-1990 1991-1992	Politiques départementales facultatives 1989-1990 1991-1992	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci 1989-1990 1991-1992	Reconnaissance d'activités étudiantes 1989-1990 1991-1992	Reconnaissance des acquis extrascolaires 1989-1990 1991-1992	Application de la politique à l'éducation des adultes 1989-1990 1991-1992				
<b>Établissements publics</b>												
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	A	A	—	(1)	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep Ahuntsic	A	P	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Baie-Comeau	A	A	A	—	P	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Bois-de-Boulogne	A	P	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Chicoutimi	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep Edouard-Montpetit	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Jonquière	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Maisonneuve	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep Montmorency	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de la Région de l'Amiante	A	A	—	A	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Rivière-du-Loup	P	P	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Saint-Félicien	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Sainte-Foy	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Saint-Jérôme	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Sept-Îles	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A	P
Cégep de Shawinigan	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A
<b>Établissements privés subventionnés</b>												
Collège André-Grasset	A	A	A	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Collège de l'Assomption	A	A	A	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Collège Mérici	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Collège de Secrétaire Notre-Dame	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Campus Notre-Dame-de-Foy	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Collège O'Sullivan de Montréal Inc.	P	A	—	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Le Petit Séminaire de Québec	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	A
Séminaire Saint-Augustin	A	P	—	—	A	—	—	—	—	—	A	A
Institut Tuccart Inc.	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A	A
École Vincent-d'Ind.	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A	A
<b>Établissement privé sous permis</b>												
Formatronique Inc.	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A

A La politique est appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie que toutes les responsabilités prévues dans la politique qui concernent ce repère sont exercées intégralement.  
 P La politique est partiellement appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie qu'il y a au moins l'une des responsabilités prévues dans la politique concernant ce repère qui n'est pas exercée intégralement.  
 — La politique ne prévoit pas de responsabilité à propos de la dimension considérée.  
 ♦ Ce repère n'est pas pertinent dans le cas de cet établissement.  
 (1) La politique du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue prévoit la possibilité pour les départements de se doter d'une politique spécifique mais aucun département ne s'en est prévalu.

TABLEAU X

Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages  
Constat effectué pour chacun des 21 établissements visités en 1989-1990 : années 1990-1991 et 1991-1992

Type d'établissement	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»											Gestion des plans de cours		
	Diffusion de la politique	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes	1990-1991	1991-1992	1990-1991	1991-1992	1990-1991	1991-1992
<b>Établissements publics</b>														
Cégep d'Alma	A	A	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	P	A
Campus Saint-Lambert-Longueuil (Champlain Regional College)	A	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	P	P
Cégep de Drummondville	P	P	P	—	P	—	—	—	—	—	—	—	A	A
Cégep François-Xavier-Garneau	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A	A
Cégep de La Pocatière	A	A	A	—	A	—	—	—	—	—	—	—	A	A
Cégep Lionel-Groulx	A	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	P	P
Cégep de Saint-Laurent	A	P	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	P	A
Cégep de Trois-Rivières	A	A	A	—	P	—	—	—	—	—	—	—	A	A
Cégep de Victoriaville	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A	A
<b>Établissements privés</b>														
<b>subventionnés</b>														
Académie Centennale Inc.	A	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège d'Affaires Ellis Inc.	P	A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège Jean-de-Brébeuf	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège de Lévis	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège Marianopolis	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège Marie-Victorin (régulier)	A	A	A	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège Marie-Victorin (adultes)	A	P	N	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège O'Sullivan de Québec Inc.	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Conservatoire Lassalle Inc.	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
<b>Établissements privés sous permis</b>														
Institut Carrière et Développement Lée	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Institut Informatique-Bureautique de Chicoutimi	A	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke	P	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A
Institut Supérieur d'Électronique L.A. Enr.	P	A	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—	A

A : La politique est appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie que toutes les responsabilités prévues dans la politique qui concernent ce repère sont exercées intégralement.  
P : La politique est partiellement appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie qu'il y a au moins l'une des responsabilités prévues dans la politique concernant ce repère qui n'est pas exercée intégralement.  
N : La politique n'est pas appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie qu'aucune des responsabilités prévues dans la politique qui concerne le repère n'est exercée intégralement.  
◆ : Ce repère ne prévoit pas de responsabilité à propos de la dimension considérée.  
◇ : Ce repère n'est pas pertinent dans le cas de cet établissement.  
○ : Le Collège Marie-Victorin a élaboré une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages à l'enseignement régulier et une autre à l'éducation aux adultes.

TABLEAU XI

Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages  
Constat effectué pour chacun des 18 établissements visités en 1990-1991 : années 1990-1991 et 1991-1992

Type d'établissement	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»										Gestion des plans de cours 1990-1991 1991-1992	
	Diffusion de la politique 1990-1991 1991-1992	Application générale de la politique 1990-1991 1991-1992	Politiques départementales obligatoires 1990-1991 1991-1992	Politiques départementales facultatives 1990-1991 1991-1992	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci 1990-1991 1991-1992	Reconnaissance d'activités étudiantes 1990-1991 1991-1992	Reconnaissance des acquis extrascolaires 1990-1991 1991-1992	Application de la politique à l'éducation des adultes 1990-1991 1991-1992				
<b>Établissements publics</b>												
Campus Lennoxville (Champlain Regional College)	A	A	P	A	—	—	A	—	—	—	A	A
Campus Saint-Lawrence (Champlain Regional College)	A	P	P	P	—	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de la Gaspésie et des îles	A	A	P	A	A	—	—	—	—	—	—	P
Cégep Joliette-De Lanaudière	A	A	P	A	A	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Lévis-Lauzon	A	A	—	A	A	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Limoilou	A	A	P	A	—	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Rimouski	A	A	A	A	—	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Rosemont	P	A	P	A	P	—	—	—	—	—	—	P
Cégep de Saint-Hyacinthe	A	A	P	A	—	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Sherbrooke	A	A	—	A	A	—	—	—	—	—	—	A
Cégep de Sorel-Tracy	P	A	P	A	P	—	—	—	—	—	—	A
<b>Établissement privé subventionné</b>												
Collège Lasalle	A	A	♦	♦	A	—	—	—	—	—	A	A
<b>Établissements privés sous permis</b>												
Collège d'informatique Marsan	A	A	♦	♦	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège de photographie Marsan	A	A	♦	♦	—	—	—	—	—	—	—	A
Collège Technique de Montréal	P	A	♦	♦	—	—	—	—	—	—	—	A
Informatique Multihexa Inc.	A	A	♦	♦	A	—	—	—	—	—	—	P
Institut Herzog de Montréal Inc.	N	N	♦	♦	—	—	—	—	—	—	—	P
Institut Jean-Guy Leocuf Inc.	A	A	♦	♦	A	—	—	—	—	(1)	A	A

A : La politique est appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie que toutes les responsabilités prévues dans la politique qui concernent ce repère sont exercées intégralement.  
P : La politique est partiellement appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie qu'il y a au moins l'une des responsabilités prévues dans la politique concernant ce repère qui n'est pas exercée intégralement.  
N : La politique n'est pas appliquée au regard du repère considéré. Ceci signifie qu'aucune des responsabilités prévues dans la politique qui concerne le repère n'est exercée intégralement.  
♦ : La politique ne prévoit pas de responsabilité à propos de la dimension considérée.  
(1) : Ce repère n'est pas pertinent dans le cas de cet établissement.  
— : La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de cet établissement inclut un article à propos de la reconnaissance des activités étudiantes mais l'établissement n'a pas encore reconnu d'unité pour ces activités.

**TABLEAU XII**  
**Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages**  
**Constat effectué pour l'ensemble des établissements visités**  
**Premier constat et en 1991-1992**

État de l'application	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»								Gestion des plans de cours	
	Diffusion de la politique	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes		
<b>Appliquée</b>										
Premier constat	57 (+6)	51 (+7)	15 (+10)	3 (+2)	27 (+3)	4 (—)	12 (+1)	34 (+1)	51	
1991-1992	63	58	25	5	30	4	13	35	61	
<b>Partiellement appliquée</b>										
Premier constat	10 (-6)	17 (-7)	18 (-10)	2 (-2)	7 (-3)	1 (—)	5 (-1)	7 (-1)	17	
1991-1992	4	10	8	0	4	1	4	6	7	
<b>Non encore appliquée</b>										
Premier constat	1 (—)	0 (—)	1 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0	
1991-1992	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
<b>TOTAL</b>										
Premier constat	68 <sup>1</sup>	68 <sup>1</sup>	34 <sup>1</sup>	5 <sup>3</sup>	34 <sup>1</sup>	5 <sup>1</sup>	17 <sup>1</sup>	41 <sup>1</sup>	68 <sup>1</sup>	
1991-1992	68 <sup>1</sup>	68 <sup>1</sup>	34 <sup>1</sup>	5 <sup>3</sup>	34 <sup>1</sup>	5 <sup>1</sup>	17 <sup>1</sup>	41 <sup>1</sup>	68 <sup>1</sup>	

1. Nombre de politiques où l'on traite du repère indiqué.  
2. Dans les faits, six politiques prévoient la possibilité pour les départements de se doter d'une politique spécifique. Cependant, dans un établissement, aucun département ne s'est prévalu de cette possibilité. Au regard de ce repère, la politique de ce collège ne peut être considérée ni comme étant appliquée, ni comme étant partiellement appliquée.  
3. Ce nombre inclut tous les collèges qui appliquent leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au secteur de l'éducation des adultes.



**TABEAU XIII**  
**Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages**  
**Constat effectué pour l'ensemble des 28 établissements visités en 1988-1989 : années 1989-1990 et 1991-1992**

État de l'application	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»								Gestion des plans de cours	
	Diffusion de la politique	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes		
<b>Appliquée</b>										
1989-1990	25 (+1)	23 (+2)	9 (+3)	1 (+1)	10 (+1)	3 (-)	8 (+1)	20 (+1)	20 (+5)	
1991-1992	26	25	12	2	11	3	9	21	25	
<b>Partiellement appliquée</b>										
1989-1990	3 (-1)	5 (-2)	6 (-3)	1 (-1)	2 (-1)	0 (-)	4 (-)	3 (-1)	8 (-5)	
1991-1992	2	3	3	0	1	0	4	2	3	
<b>Non encore appliquée</b>										
1989-1990	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	
1991-1992	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>TOTAL</b>										
1989-1990	28 <sup>1</sup>	28 <sup>1</sup>	15 <sup>1</sup>	2 <sup>2</sup>	12 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	12 <sup>1</sup>	23 <sup>3</sup>	28	
1991-1992	28 <sup>1</sup>	28 <sup>1</sup>	15 <sup>1</sup>	2 <sup>2</sup>	12 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	13 <sup>1</sup>	23 <sup>3</sup>	28	

1. Nombre de politiques où l'on traite du repère indiqué.

2. Dans les faits, trois politiques prévoient la possibilité pour les départements de se doter d'une politique spécifique. Cependant, dans un de ces établissements, aucun département ne s'est prévalu de cette possibilité. Ce collège n'est donc pas considéré dans ce tableau.

3. Ce nombre inclut tous les collèges qui appliquent leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au secteur de l'éducation des adultes.

TABLEAU XIV

Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages  
 Constat effectué pour l'ensemble des 21 établissements visités en 1989-1990 : années 1990-1991 et 1991-1992

État de l'application	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»							Gestion des plans de cours	
	Diffusion de la politique	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concentration sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires		Application de la politique à l'éducation des adultes
<b>Applicquée</b>									
1990-1991	18 (+3)	16 (+1)	5 (+1)	0 (-)	11 (-)	1 (-)	1 (-)	5 (-)	18 (+2)
1991-1992	21	17	6	0	11	1	1	5	20
<b>Partiellement applicquée</b>									
1990-1991	4 (-3)	6 (-1)	5 (-1)	0 (-)	2 (-)	0 (-)	0 (-)	2 (-)	4 (-2)
1991-1992	1	5	4	0	2	0	0	2	2
<b>Non encore applicquée</b>									
1990-1991	0 (-)	0 (-)	1 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)
1991-1992	0	0	1	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>									
1990-1991	22 <sup>1</sup>	22 <sup>1</sup>	11 <sup>1</sup>	0 <sup>1</sup>	13 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	7 <sup>2</sup>	22 <sup>1</sup>
1991-1992	22 <sup>1</sup>	22 <sup>1</sup>	11 <sup>1</sup>	0 <sup>1</sup>	13 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	7 <sup>2</sup>	22 <sup>1</sup>

1. Nombre de politiques où l'on traite du repère indiqué. Il faut noter qu'en 1989-1990, la Commission a visité 21 établissements et examiné la mise en oeuvre de 22 politiques puisque le collège Marie-Victorin a élaboré une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages pour le secteur de l'enseignement régulier et une autre pour le secteur de l'éducation des adultes.

2. Ce nombre inclut les collèges qui appliquent leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes.

TABLEAU XV

Application de la politique selon les trois repères qui contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages  
Constat effectué pour l'ensemble des 18 établissements visités en 1990-1991 et 1991-1992

État de l'application	Ventilation du repère «exercice des responsabilités prévues dans la politique»										Gestion des plans de cours	
	Diffusion de la politique	Application générale de la politique	Politiques départementales obligatoires	Politiques départementales facultatives	Concertation sur le contenu des plans de cours et sur les activités d'évaluation et la coordination de celles-ci	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes				
<b>Appliquée</b>												
1990-1991	14 (+2)	12 (+5)	1 (+6)	2 (+1)	6 (+2)	0 (-)	3 (-)	8 (-)	13 (+3)			
1991-1992	16	17	7	3	8	0 (-)	3	8	16			
<b>Partiellement appliquée</b>												
1990-1991	3 (-2)	6 (-5)	7 (-6)	1 (-1)	3 (-2)	1 (-)	1 (-)	2 (-)	5 (-3)			
1991-1992	1	1	1	0	1	1	0	2	2			
<b>Non encore appliquée</b>												
1990-1991	1 (-)	0 (-)	0	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)			
1991-1992	1	0	0	0	0	0	0	0	0			
<b>TOTAL</b>												
1990-1991	18 <sup>1</sup>	18 <sup>1</sup>	8 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	9 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	4 <sup>1</sup>	10 <sup>2</sup>	18 <sup>1</sup>			
1991-1992	18 <sup>1</sup>	18 <sup>1</sup>	8 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	9 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	10 <sup>2</sup>	18 <sup>1</sup>			

1. Nombre de politiques où l'on traite du repère indiqué.
2. Ce nombre inclut tous les collèges qui appliquent leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes.

**TABLEAU XVI**

**Liste des 52 établissements d'enseignement collégial qui ont déposé à la Commission, pour fins d'examen, des amendements à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, entre le 30 novembre 1988 et le 30 novembre 1992**

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEP
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue Cégep Ahuntsic Cégep d'Alma Cégep de Baie-Comeau Cégep de Bois-de-Boulogne Campus Lennoxville Campus Saint-Laurent Cégep de Chicoutimi Cégep de Drummondville Cégep Édouard-Montpetit Cégep François-Xavier-Garneau Cégep de la Gaspésie et des Îles Cégep Joliette-De Lanaudière Cégep de Jonquière Cégep de Lévis-Lauzon Cégep de Limoilou Cégep de Maisonneuve Cégep de Matane Cégep de Sainte-Foy Cégep de Saint-Hyacinthe Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu Cégep de Saint-Jérôme Cégep de Saint-Laurent Cégep de Sept-Îles Cégep de Trois-Rivières Collège Vanier	Académie Centennale Inc. Collège André-Grasset École Commerciale du Cap Inc. Collège d'Affaires Ellis Inc. Collège Jean-de-Brébeuf Collège Laflèche Conservatoire Lassalle Inc. Collège de l'Assomption Collège de Lévis Collège Mérici Campus Notre-Dame-de-Foy Collège O'Sullivan de Québec Inc. Le Petit Séminaire de Québec Séminaire Saint-Augustin Institut Teccart Inc.	Académie internationale de la Mode et du Design Collège Inter Dec ICD - Institut Carrière et Développement Ltée Institut Demers Inc. Informatique Multihexa Inc. Institut Informatique-Bureautique de Chicoutimi Institut Informatique-Bureautique de Sherbrooke Institut Jean-Guy Leboeuf Inc.	Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe
<b>TOTAL : 26 / 48</b>	<b>TOTAL : 15 / 26</b>	<b>TOTAL : 8 / 27</b>	<b>TOTAL : 2 / 11</b>

Annexe 2

**Extrait du rapport du Conseil des collèges**

***L'enseignement collégial: des priorités pour  
un renouveau de la formation***

(pages 263 à 268)

## LES ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER

On peut être convaincu de la nécessité de l'évaluation, percevoir l'urgence d'en faire et même vouloir, avec détermination, en faire. Et pourtant cela peut demeurer des vœux pieux, ou encore, après avoir amorcé une entreprise d'évaluation, on risque de piétiner, de dériver et de provoquer, à la limite, des rejets plus ou moins avoués de l'évaluation elle-même, si on ne prend pas soin, dès le départ, de préciser ce que doit être l'évaluation, ce qu'on attend d'elle, dans quel esprit on veut la faire, quels sont les objets névralgiques sur lesquels elle doit porter, quelles sont les conditions minimales pour en assurer le succès.

À la lumière des expériences vécues au collégial au cours de la dernière décennie, et inspiré par les attentes et les recommandations des divers groupes consultés, le Conseil des collèges croit important de rappeler et de formuler ici les finalités, les objets et les conditions qui devraient inspirer et baliser les pratiques d'évaluation pour permettre aux collèges et au Ministère d'assurer un enseignement de qualité.

### **Les finalités de l'évaluation**

Il faut affirmer, d'entrée de jeu, que l'évaluation doit essentiellement poursuivre trois finalités majeures, des finalités qui ont entre elles des liens de complémentarité, de régulation et de synergie. **On doit évaluer, en effet, pour améliorer, gérer et rendre compte.**

### ***Évaluer pour améliorer***

L'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle a d'abord comme visée d'améliorer la qualité de la formation. **Améliorer** doit être entendu, selon les circonstances et les situations, tantôt au sens de développer et de faire croître la qualité ; tantôt au sens de renouveler, de raviver, de changer ce qui doit assurer la qualité ; enfin, au sens de redresser et de corriger les éléments qui peuvent compromettre la qualité. Dans chacun de ces cas, c'est le caractère formatif de l'évaluation qui est mis en relief.

Cette finalité implique, entre autres choses, que l'évaluation n'a pas pour fin de faire échouer, d'éliminer, de punir ou de dénoncer sur la place publique. Parce qu'elle permet d'établir la valeur des choses, de mesurer les écarts entre les résultats obtenus et les résultats attendus, de comprendre les facteurs et les causes de ces écarts, l'évaluation éclaire sur les mesures à mettre en œuvre, sur la révision des objectifs à poursuivre, sur les stratégies à adopter.

Dans le monde de l'éducation, à tous les échelons, la préoccupation de s'améliorer doit demeurer vive. Et toute stratégie d'amélioration doit avoir comme point de départ et comme point d'arrivée l'évaluation. À défaut de cela, beaucoup de projets d'amélioration seront vains, illusoire et constitueront souvent un gaspillage de temps, d'énergie et d'argent.

### ***Évaluer pour bien gérer***

Les théoriciens de l'administration moderne considèrent l'évaluation comme un des éléments essentiels de tout processus de gestion. Que l'on gère un cours, un programme, un établissement ou un ministère, l'évaluation fait partie intégrante de ses responsabilités.

En effet, tout gestionnaire, quels que soient le champ et l'étendue de ses responsabilités, doit non seulement définir des objectifs, choisir des moyens, réaliser des activités et contrôler, il doit aussi périodiquement procéder à des évaluations pour faire, entre autres choses, le point sur la justesse des objectifs, la pertinence et l'efficacité des moyens et la qualité des résultats obtenus.

Sans cette étape d'évaluation, on se condamne à improviser ses décisions, à avancer sans savoir si c'est dans la bonne direction, à laisser s'aggraver les dysfonctionnements éventuels sans apporter les correctifs appropriés.

Les enjeux de la formation pour les élèves et pour la société sont trop importants pour qu'il soit tolérable de négliger l'évaluation, et cela peu importe le niveau où se situent les actions : de la salle de classe au Ministère, du cours au programme d'études.

### ***Évaluer pour rendre des comptes***

Dans le domaine de l'éducation collégiale, on a affaire à une chaîne de délégations : l'État, qui reçoit sa mission éducative de la société, délègue, par l'intermédiaire d'une administration ministérielle centrale, à chaque collège la responsabilité d'assurer la prestation d'un certain nombre de programmes d'études et de gérer à cette fin les ressources qu'il met à sa disposition ; le

collège engage du personnel et plus particulièrement des professeurs à qui il délègue des fonctions de gestion et d'enseignement.

Ces délégations sont inévitablement accompagnées d'autonomie et de marges de manœuvre, sans quoi il n'y aurait pas de délégation. Mais une délégation confère des responsabilités pour lesquelles il faut rendre des comptes à celui de qui l'on tient la délégation.

On comprend aisément que celui ou celle qui n'évalue pas la façon dont il s'acquitte des responsabilités qu'on lui a déléguées (que ce soit un professeur, un coordonnateur de département ou un directeur), se met dans l'impossibilité de rendre des comptes, d'attester la valeur de ce qu'il a fait. Seule une évaluation fiable et rigoureuse permet de rendre des comptes et d'échapper ainsi aux préjugés, aux rumeurs, aux jugements qui condamnent ou qui approuvent sans preuve à l'appui. Paul-Émile Gingras écrit, à propos du «Palmarès des collèges» de l'*Actualité*, que «faute de s'être bien évalués eux-mêmes, les collèges ont subi les conséquences d'être mal évalués par d'autres»<sup>159</sup>. On peut supposer que les professeurs, les coordonnateurs de département et les directeurs de services ou d'établissement font un travail professionnel de qualité, mais, s'il n'y a pas eu d'évaluations sérieuses et crédibles, il leur est difficile d'en rendre compte.

La transmission d'une donnée chiffrée (par exemple, une note sur 100) n'est pas une évaluation, mais elle suppose qu'il y a eu évaluation. Une reddition de comptes a justement pour fonction d'attester qu'il y a effectivement eu évaluation ; elle permet de comprendre le sens et la portée des résultats obtenus, d'identifier les facteurs qui ont influé positivement ou négativement sur ces résultats, d'expliquer les causes des échecs et des succès... La Commission Sullivan<sup>160</sup> a bien distingué les deux formes d'imputabilité : celle qui porte sur la gestion des fonds publics et l'application des lois et des règlements («Procedural accountability») et celle qui porte sur les résultats obtenus, l'efficacité et le rendement («Consequential accountability»). Une reddition de comptes n'échappe ni à l'une ni à l'autre de ces deux formes d'imputabilité.

Il importe cependant de rappeler que la reddition de comptes, qui est inhérente à la délégation et à l'imputabilité, sera toujours partielle. Il est, en effet, impossible de rendre compte dans sa totalité d'une activité éducative qui est, par définition, complexe et diverse. L'évaluation des apprentissages,

159. *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, déc. 1991.

160. British Columbia Royal Commission on Education, *A Legacy for Learners*, 1988. Voir Réginald Grégoire inc., *L'Enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, Coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial» (à paraître).

par exemple, ne peut être que partielle. Pour qu'une telle évaluation soit crédible, il faut que l'instrument de mesure, son application et la correction soient de qualité. Ainsi toute reddition de comptes devrait avoir comme point d'appui une évaluation formelle et fiable. Il s'agit ici du caractère sommatif de l'évaluation.

Ces trois finalités – améliorer, gérer et rendre des comptes –, même si on peut, selon les contextes, les formuler différemment et en donner plusieurs variantes, constituent des finalités de l'évaluation qu'on doit considérer comme complémentaires et indissociables. Le danger serait de ne mettre l'accent que sur l'une de ces finalités au détriment des deux autres. Si, par exemple, on se concentre exclusivement sur la reddition de comptes, l'évaluation engendrera du formalisme (on fera ce qui est valorisé, on travaillera «pour les notes»). Les équipes françaises du Secrétariat d'État au Plan ont bien fait voir la nécessité et les interrelations de ces trois finalités, quand elles écrivent dans *Éduquer pour demain* :

Dans un contexte, ainsi marqué par l'instabilité, l'école est sommée de s'améliorer et ne peut le faire sans évaluer son action non seulement pour rendre compte et produire les bilans que l'on exige d'elle, mais surtout pour mieux se piloter, éclairer ses décisions, mobiliser ses hommes et ses femmes.<sup>161</sup>

**Le Conseil considère donc que l'évaluation doit viser trois finalités : améliorer, gérer et rendre des comptes.**

### **Les objets d'évaluation**

Quand on a imposé aux collèges l'obligation de se donner une politique d'évaluation des apprentissages, on a vite pris conscience qu'il fallait tenir compte des liens qui existent entre les apprentissages et les programmes d'études ; entre les programmes d'études et les établissements qui les dispensent ; entre les établissements et l'ensemble de l'encadrement légal, réglementaire, financier et politique du réseau collégial. Vouloir faire l'évaluation d'une seule partie du système éducatif, c'est se priver d'éclairages complémentaires souvent indispensables.

Sans entrer dans tous les détails, le Conseil est d'avis qu'au moins quatre ensembles d'éléments doivent être objets d'évaluation au collégial. Ces ensembles forment un tout organique et intégré. Cette vision systémique des objets d'évaluation ne doit pas cependant constituer un alibi pour ne pas agir : il serait impensable, par exemple, qu'on se refuse à évaluer les apprentissages sous prétexte qu'on n'est pas encore équipé pour évaluer correctement les programmes ou les établissements.

161. *Éduquer pour demain*, 1991, p. 176.

- Les **apprentissages** doivent évidemment être évalués. Les élèves ont-ils appris ce qu'ils devaient apprendre, ont-ils acquis les habiletés et les attitudes attendues ? A-t-on mesuré, de façon fiable, ces apprentissages, après avoir déterminé les objectifs ? C'est sur la preuve d'une évaluation rigoureuse que l'on peut attester la qualité des apprentissages et garantir la valeur des diplômes. Même s'il est nécessaire d'évaluer les autres objets, le Conseil considère que la priorité doit être accordée à l'évaluation des apprentissages.
- Il faut également évaluer **les programmes** parce que les apprentissages acquis dans chacun des cours ne prennent tout leur sens qu'en fonction d'un programme d'études. À ce propos, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* est explicite : le diplôme est décerné «à l'élève qui a atteint les objectifs du programme auquel il est inscrit». La Commission de l'évaluation, dans un cadre de référence publié en juin 1991<sup>162</sup>, a identifié toutes les dimensions à considérer et à analyser dans une évaluation de programmes (des intrants aux extrants) et a suggéré une liste d'indicateurs qui peuvent servir d'assises à un jugement éclairé sur la valeur de «l'application locale» d'un programme. Évaluer un programme et sa prestation est certes une entreprise d'une grande ampleur et d'une grande complexité. Mais c'est là, à sa face même, une entreprise essentielle à la qualité de la formation et à la fiabilité des diplômes d'études.
- L'évaluation d'un programme conduit à **l'évaluation de l'établissement** qui le dispense. La qualité des apprentissages et de la prestation d'un programme est indéniablement en lien avec l'établissement : sa dynamique, ses valeurs, ses orientations, son climat organisationnel, ses politiques, sa façon de gérer ses enseignements et ses ressources humaines, financières et matérielles, la nature des liens qu'il entretient avec son environnement, la vitalité de ses services, etc.
- Enfin, il faut évaluer **l'ensemble des encadrements du réseau** : la mission confiée aux collèges, les grands objectifs nationaux d'accessibilité, de polyvalence, de cohérence, de qualité ; la loi, les règlements, les programmes-cadres, les modes de gestion et de contrôle du réseau, les politiques budgétaires, etc. Tous ces éléments influent fortement sur la qualité des établissements, la qualité de la prestation des programmes d'études et la qualité des apprentissages des élèves.

**Le Conseil juge qu'il est essentiel d'évaluer les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau collégial et de le faire dans une perspective systémique.**

162. *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental*, Conseil des collèges, 1991.

## La nécessaire concertation des acteurs

La Commission de l'évaluation, dans ses rapports annuels, revient fréquemment sur l'indispensable contribution de toutes les instances et de toutes les personnes concernées pour concevoir et mettre en œuvre des politiques et des pratiques efficaces d'évaluation. Elle écrivait en mars 1990 :

La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages par les collèges est une opération délicate (...) Elle suppose la réalisation de tâches diverses et complexes, touchant notamment l'encadrement des modalités de l'évaluation, l'actualisation de la reddition de comptes (...) Toutes ces opérations demandent une participation active des personnes concernées, puisqu'elles sont fondées non pas sur la contrainte, mais bien sur la concertation, le consensus et la gestion par les pairs.<sup>163</sup>

Paul-Émile Gingras reprenait récemment cette idée :

L'avenir de l'évaluation demeure toujours lié à la sensibilisation et à la mobilisation du milieu. Les intervenants iront de l'avant, en concertation, lorsqu'ils reconnaîtront le besoin d'évaluation, lorsqu'ils se seront approprié son concept, son esprit, son approche et ses méthodes.<sup>164</sup>

S'il n'est pas nécessaire d'attendre d'avoir la participation de tous pour évaluer, il est sûrement indiqué de s'assurer que la majorité des acteurs concernés comprend les enjeux de l'évaluation et partage les convictions de ceux qui doivent assumer le leadership en matière d'évaluation. C'est à cette condition que l'évaluation donnera des résultats positifs et durables et que pourra naître dans les collèges «une véritable culture d'évaluation».

**Le Conseil considère donc que la sensibilisation, la mobilisation et la concertation du personnel concerné sont nécessaires à la réussite d'entreprises d'évaluation.**

---

163. *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Rapport 1988-1989, Conseil des collèges, mars 1990, p. 64.

164. Paul-Émile Gingras, *op. cit.*

## **Commission de l'évaluation 1992-1993**

**Présidente: Nicole Simard**

### **Membres**

**Jean-Claude Deschênes\***  
Adjoint au développement  
pédagogique  
Cégep de Saint-Jérôme

**Patrick Moran**  
Adjoint du secrétaire  
Conseil du trésor

**Odette Fillion**  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des  
Manoirs

**Sarto Roy**  
Directeur des services professionnels  
et de réadaptation  
Service d'adaptation Osmose

**Louise Landry**  
Conseillère pédagogique  
Cégep de Rosemont

**Marcel Sénéchal**  
Directeur de l'analyse et du  
développement  
Fédération des CLSC du Québec

**Michelle Lauzon**  
Professeure  
Cégep de Maisonneuve

Coordonnateur de la Commission: **Claude Moisan**

Recherche et rédaction: **Hélène Bergeron**

---

\* En février 1993, Mme Nicole Lafleur a remplacé M. Jean-Claude Deschênes dont le mandat était terminé. Mme Lafleur est directrice des services pédagogiques au cégep de Lévis-Lauzon.



Conseil  
des colleges

BEST COPY AVAILABLE

91

ERIC  
Full Text Provided by ERIC