



Conseil
des collèges

L'évaluation des programmes de formation dans les collèges

Guide opérationnel – Deuxième version

Hélène Allaire
Claude Moisan

Commission de l'évaluation

No. 6433

E37C54

E88/19

1993

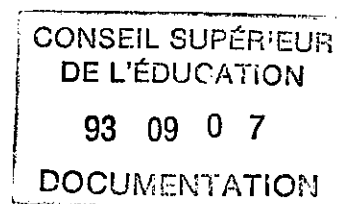
QCSE

COLLECTION ÉTUDES ET RÉFLEXIONS
SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION DANS LES COLLÈGES

Guide opérationnel – Deuxième version

HÉLÈNE ALLAIRE
CLAUDE MOISAN



COMMISSION DE L'ÉVALUATION
JUN 1993

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

ISSN: 0831-1897
ISBN: 2-550-28005-9

AVERTISSEMENT

Les textes publiés dans la collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial ne reflètent pas les positions officielles du Conseil des collèges. Commandités par le Conseil, ces textes expriment le résultat d'une recherche ou le point de vue des auteurs.

Remerciements

La publication de ce document n'aurait pas été possible sans la précieuse collaboration de nombreux partenaires.

Nous tenons à remercier particulièrement la Présidente et les membres de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges qui, depuis trois ans, ont participé activement à de nombreux échanges et réflexions sur l'évaluation de programmes, sur les orientations à poursuivre ainsi que sur la mise en opération d'un processus d'évaluation qui devrait répondre aux besoins des collèges. Ces personnes sont les suivantes: Mme Nicole Simard, présidente de la Commission de l'évaluation; Mme Louise Bertrand, adjointe à la direction des services pédagogiques, cégep de Trois-Rivières; M. Jean-Claude Deschênes, adjoint au développement pédagogique, cégep de Saint-Jérôme; Mme Odette Fillion, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Manoirs; Mme Louise Gaudreau, professeure et chercheure, Université du Québec à Montréal; Mme Nicole Lafleur, directrice des services pédagogiques, cégep de Lévis-Lauzon; Mme Louise Landry, conseillère pédagogique, cégep de Rosemont; Mme Michelle Lauzon, conseillère pédagogique, cégep de Maisonneuve; M. Patrick Moran, adjoint au secrétaire du Conseil du trésor; M. Jean-Marie Morand, conseiller pédagogique, cégep de Limoilou; M. Georges Picard, conseiller en éducation; Mme Nicole Pourchot, professeure, collège Marianopolis; M. Sarto Roy, directeur des services professionnels et de réadaptation, Service d'adaptation Osmose; M. Marcel Sénéchal, directeur de l'Analyse et du Développement, Fédération des CLSC du Québec.

Nous tenons également à souligner l'apport précieux des membres des collèges expérimentateurs qui, par leur volonté d'expérimenter l'approche en évaluation de programmes, ont permis de confirmer certaines prémisses et d'enrichir d'autres aspects du processus. Leurs diverses expériences en éducation et en évaluation ont permis des échanges intéressants, fructueux et porteurs de perspectives. Il s'agit, pour le cégep de Bois-de-Boulogne, de M. André Campagna, directeur des services pédagogiques; de M. Claude St-Hilaire, conseiller pédagogique; de Mmes Micheline Labonté et Claudette St-Pierre, responsables de la coordination départementale du programme de Soins infirmiers. Pour le cégep de Drummondville, il s'agit de Mme Françoise Richer, adjointe à la direction des services pédagogiques; de M. Donald Grondin, conseiller pédagogique et de Mme Céline Caron, responsable de la coordination départementale du programme de Bureautique. Pour le cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, il s'agit de M. Régis Dubuisson, directeur des services pédagogiques; de M. Robert Sondack, conseiller pédagogique; de MM. Jacques Garneau et Yves Boisvert, professeurs au programme de Sciences humaines.

D'autres collèges se sont portés volontaires pour être réacteurs à l'approche et au processus d'évaluation de programmes développés par la Commission de l'évaluation. Ces derniers ont participé, par leurs rétroactions, à l'enrichissement de l'approche. Nous tenons à remercier particulièrement les directeurs et directrices des services pédagogiques des collèges suivants: cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Académie Centennale, Dawson College, cégep Édouard-Montpetit, collège Lasalle, cégep de Lévis-Lauzon, collège Mérici, cégep Montmorency, séminaire Saint-Augustin, cégep de Saint-Laurent, cégep de Sept-Îles, cégep de Sherbrooke, cégep de Victoriaville, cégep du Vieux Montréal.

D'autres partenaires du réseau collégial ont accepté de nous faire part de leur expérience en évaluation des programmes de formation; ils nous ont parlé des conditions de réussite, des difficultés qu'ils ont rencontrées et des moyens de les surmonter; ils nous ont fourni des documents, des guides, des questionnaires, des devis et rapports d'évaluation. Nous les remercions chaleureusement de leur collaboration, celle-ci nous a été très précieuse dans notre démarche. Ces partenaires sont les suivants: du cégep Ahuntsic, M. Jean-Claude Solange, adjoint à la direction des services pédagogiques et Mme Maria Baruffaldi, conseillère pédagogique; du cégep André-Laurendeau, Mme Micheline Allard et M. Michel Sylvestre, adjoints à la direction des services pédagogiques, M. Yvon Brassard, professeur de Soins infirmiers; du cégep Édouard-Montpetit, M. Paul Filion, adjoint à la direction des services pédagogiques, Mme Diane Charlebois, conseillère pédagogique, Mmes Sylvie Déom et Nicole Fredette-Dion, professeures de Soins infirmiers; du cégep de Bois-de-Boulogne, M. Marcel Deneux, adjoint à la direction des services pédagogiques et Mme Lina Rahal, professeure de Soins infirmiers; du cégep François-Xavier-Garneau, M. Gaston Faucher, adjoint à la direction des services pédagogiques; du cégep de Limoilou, Mme Micheline Demers, conseillère au programme de maîtrise Performa en Soins infirmiers; du cégep de Maisonneuve, M. Guy Lefebvre, directeur des services pédagogiques, Mme Michelle Lauzon, conseillère pédagogique, Mme Louise Picard, professeure de Soins infirmiers; du cégep Montmorency, Mme Nicole Boutin, directrice des services pédagogiques, M. Robert Howe, conseiller pédagogique, Mmes Hélène Lefebvre et Lise Chetagne, professeures de Soins infirmiers; du cégep de Rosemont, Mmes Lucie Hogue et Louise Landry, conseillères pédagogiques; du cégep de Sainte-Foy, Mme Louise Chené, directrice des services pédagogiques, M. Sylvain Rossignol, adjoint à la direction des services pédagogiques et Mme Carole Sexton, professeure; du cégep de Saint-Laurent, M. Pierre Léonard, directeur des services pédagogiques, M. Raymond Frégeau et Mmes Francine Sanscartier et Françoise Trudel, professeurs de Soins infirmiers; du cégep du Vieux Montréal, Mme Luce Goerlach, directrice des services pédagogiques, Mmes Monique Dupuis et Marie Lacoursière, conseillères pédagogiques.

Nous tenons également à remercier les collèges et organismes suivants pour l'envoi de documentation très pertinente en gestion et en évaluation de programmes: cégep de Baie-Comeau, cégep de Jonquière, cégep de La Pocatière, campus Notre-Dame-de-Foy, cégep de Saint-Jérôme, cégep de Sherbrooke, cégep de Victoriaville, École québécoise du meuble et du bois ouvré, École nationale d'aérotechnique, le sous-comité en gestion des programmes (composé de membres de la Fédération des cégeps et de la Direction générale de l'enseignement collégial), le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes de Techniques de génie électrique, le Service de développement des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial, la Fédération des cégeps, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain, le ministère de l'Éducation du Québec, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation du Nouveau-Brunswick.

Nous remercions également toutes les personnes qui ont participé à des consultations sur le *Cadre de référence* et le *Guide opérationnel en évaluation de programmes*. Ces personnes ont participé à titre personnel ou à titre de représentants de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, de la Fédération autonome du collégial, de la Fédération des enseignantes et des enseignants du Québec (CEQ), de la Fédération des cégeps, de l'Association des collèges du Québec, de la Direction générale de l'enseignement collégial, de Performa.

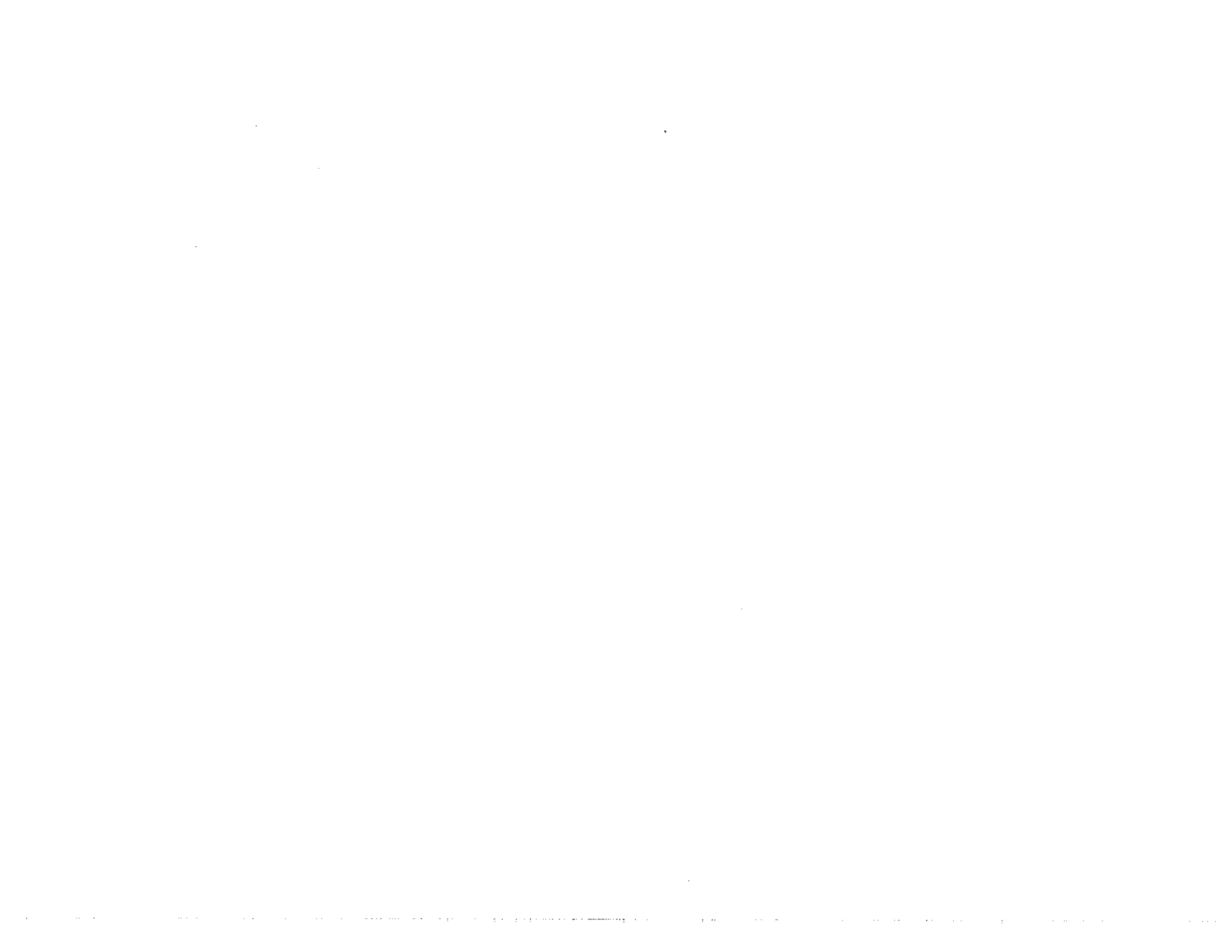
Finalement, nous tenons à remercier toutes les personnes du Conseil des collèges qui ont contribué, par leurs commentaires et leurs critiques, à la réalisation de ce document. Un remerciement particulier est adressé à Mme Ginette Lepage pour sa grande disponibilité ainsi que pour le traitement du texte et la conception des tableaux.

Table des matières

Remerciements	V
Introduction	1
 Première partie	
Cadre théorique	7
1. Évolution du concept de programme au collégial	9
2. Définition de programme de formation	11
3. Les modèles en évaluation de programmes	12
4. L'approche en évaluation de programmes de formation	18
5. Impacts de l'évaluation des programmes de formation	27
 Deuxième partie	
Processus d'évaluation des programmes de formation dans les collèges	31
Planification-organisation	39
Réalisation	48
Contrôle	56
Évaluation du processus	58
 Troisième partie	
Illustration de la collecte et de l'analyse des données	61
Quels sont les objectifs poursuivis par le programme? Sont-ils clairs et précis? Quel est le profil du sortant à former?	67
Quel est le degré de réalisation des objectifs du programme? Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants?	76
Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il intégré et organisé de façon cohérente? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?	94
Le programme répond-il aux besoins de formation des étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?	103

Quatrième partie	
Principes méthodologiques	111
L'élaboration des instruments de collecte de données	114
La collecte des données	127
Le traitement des données	132
L'analyse des données	134
Cinquième partie	
Principes et considérations éthiques	143
Les standards d'utilité	147
Les standards de faisabilité	150
Les standards de propriété	152
Les standards de précision	157
Bibliographie	163
Annexes	173
Annexe 1	
Les variables pour la collecte de données perceptuelles	175
Annexe 2	
L'échantillonnage	181
Annexe 3	
Caractéristiques des répondants	183
Annexe 4	
Exemple d'un tableau de fréquence fait à partir d'une question posée aux employeurs	185
Annexe 5	
Exemple d'un tableau présentant la répartition des employeurs selon le niveau d'encadrement et la taille de l'établissement	187
Annexe 6	
Exemple d'un questionnaire pour les employeurs	189
Titres déjà parus dans la collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial	197

Introduction



Ce guide est l'aboutissement de réflexions et d'actions que mène, depuis quelques années, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Il a été précédé par la publication d'un *Cadre de référence* en 1991 et d'un *Guide opérationnel* en 1992. L'élaboration de ces documents et l'expérimentation de son approche ont permis à la Commission de préciser sa vision de l'évaluation de programmes ainsi que la manière dont cette activité pourrait être réalisée.

Ce document se présente sous la forme d'une trousse de l'évaluation. Il cherche davantage à sensibiliser et à informer qu'à imposer un modèle unique et à uniformiser les pratiques en évaluation de programmes. En fait, l'objectif poursuivi est d'offrir aux collèges une information qui devrait leur permettre de définir leur démarche en évaluation de programmes et de construire leurs propres instruments de collecte et d'analyse des données. Ainsi, cet ouvrage devrait intéresser tout particulièrement ceux qui auront à développer et à consolider l'évaluation de programmes au cours des prochaines années. Il contient une approche en évaluation qui est inspirée, d'une part, par les modèles existants en évaluation de programmes de formation et, d'autre part, par les résultats de plusieurs consultations que la Commission a menées, d'abord auprès des nombreux collèges qui avaient déjà réalisé des évaluations et, ensuite, auprès d'intervenants reconnus pour leur connaissance et leur expérience dans le domaine. Il en a résulté un modèle original et systémique qui respecte à la fois les assises théoriques en évaluation de programmes, les particularités et les exigences du réseau collégial.

La Commission a cru important de valider son approche en l'expérimentant auprès de trois collèges soit, Bois-de-Boulogne pour le programme de Soins infirmiers, Drummondville pour le programme de Bureautique et Saint-Jean-sur-Richelieu pour le programme de Sciences humaines. Les caractéristiques de ces collèges, la taille de leur population étudiante, leur expérience en évaluation de programmes et le type de programme évalué dans le cadre de l'expérimentation, ont été les critères retenus pour le choix de ces collèges.

Le travail avec les collèges expérimentateurs a débuté à l'automne 1992. Il s'est agi, pour la Commission, de valider le processus d'évaluation qu'elle a conçu et, plus particulièrement, les étapes qui ont trait à la planification (identification des questions d'évaluation et les données à recueillir) et à la réalisation (façon de recueillir les données et diverses possibilités d'analyse). Au moment de la publication de ce document, une partie importante de la réalisation des évaluations est terminée dans chacun des trois collèges expérimentateurs. La collecte des données est presque achevée, l'analyse des données se fera au

cours de l'été et, finalement, un rapport d'évaluation sera publié cet automne dans chacun des trois collèges. Même si ce guide n'y réfère pas toujours de façon explicite, l'apport de l'expérimentation a été précieux sur plusieurs plans. Celle-ci n'étant pas terminée, les trois collèges expérimentateurs pourront faire connaître éventuellement, s'ils le jugent à propos, l'analyse critique de la démarche qu'ils ont effectuée.

Ce document contient de l'information utile à la compréhension des divers enjeux de l'évaluation. Il présente également des questions d'évaluation et identifie l'information essentielle pour quiconque veut comprendre et expliquer un programme de formation et ses résultats. Les nombreux exemples qu'il apporte et les divers choix d'analyse qu'il présente, devraient faciliter la mise en place d'un processus d'évaluation de programmes dans chacun des établissements.

Le guide comprend cinq parties. **La première partie** présente le cadre théorique sur lequel repose l'approche de la Commission. Le nombre de publications en évaluation de programmes a augmenté d'une manière importante au cours des dernières années. Or, pour les fins de ce document, il a été décidé de se référer uniquement aux modèles théoriques largement reconnus dans les milieux scientifiques au Québec et ailleurs. On y retrouve les éléments suivants: la définition de programme de formation, les modèles en évaluation de programmes, l'approche en évaluation de programmes de formation et enfin, les impacts de l'évaluation de programmes de formation.

La deuxième partie du document décrit les quatre étapes du processus d'évaluation de programmes: la planification-organisation, la réalisation, le contrôle et l'évaluation du processus. On y traite principalement des activités qui composent ces différentes étapes en identifiant, pour chacune d'elles, la façon dont elle doit être accomplie.

La troisième partie présente une illustration de la collecte et de l'analyse des données et ce, pour chacune des quatre questions d'évaluation requises par l'approche de la Commission. Elle contient également les grilles de collecte des données qui doivent être utilisées ainsi que divers scénarios d'interprétation des résultats.

La quatrième partie contient certains des principes méthodologiques parmi les plus importants à considérer en évaluation des programmes. Ces principes sont présentés en référence à chacune des étapes de la réalisation de l'évaluation, soit l'élaboration des instruments de collecte des données, la collecte des données, le traitement des données et l'analyse des données.

Enfin, la **cinquième partie** propose un certain nombre de principes et de considérations éthiques formulés sous forme de standards d'évaluation pouvant servir de guide à toute démarche d'évaluation de programmes de formation.

Au cours des prochaines années, l'évaluation de programmes sera appelée à connaître un essor important. En effet, le renouveau de l'enseignement collégial, concrétisé par l'adoption des Lois 82 et 83 en juin 1993, accorde une place déterminante à l'évaluation de programmes. Ainsi, tous les acteurs, qu'ils soient du Ministère, des collèges ou de la nouvelle Commission d'évaluation, seront invités, chacun à leur manière, à participer à ce nouveau développement. Dans ce contexte, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges souhaite que la publication et la diffusion de ce document contribuent au développement de l'évaluation de programmes dans le réseau collégial.

Première partie

Cadre théorique

- **Évolution du concept de programme au collégial**
- **Définition de programme de formation**
- **Modèles en évaluation de programmes**
- **Approche privilégiée pour l'évaluation des programmes de formation**
- **Impacts**

1. Évolution du concept de programme au collégial

Depuis la création des cégeps en 1967, le programme a toujours constitué l'assise de la formation au collégial. L'étudiant s'inscrit dans un programme et est diplômé d'un programme. La notion de programme a connu toutefois une évolution constante tant sur le plan de sa conception que de son application. Voici quelques données historiques qui permettent de retracer et de comprendre cette évolution.

Au début des cégeps, le programme est défini comme un agencement de cours et il vise à favoriser la polyvalence de la formation de l'étudiant. Le programme est donc associé à une grille de cours (obligatoires, spécialisés, complémentaires) comportant divers contenus et activités juxtaposés, cours dont la réussite donne lieu à l'obtention de crédits. L'étudiant choisit ses cours parmi un certain éventail et il doit réaliser lui-même l'intégration de ses apprentissages; le programme est alors conçu comme un ensemble de cours et ceux-ci ne sont pas nécessairement interreliés.

En 1975, le «Rapport Nadeau»¹ et, en 1978, le «Livre Blanc»² remettent en question l'organisation et l'application des programmes de formation au collégial. «L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas toujours à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de "cafétéria" où l'on retrouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe d'intégration permette la cohérence de l'ensemble. L'équilibre souhaité entre formation de base et spécialisation n'est pas toujours atteint: tantôt c'est la première qui est tronquée ou qui n'arrive pas à s'organiser autour d'un axe, tantôt c'est la seconde qui est hâtive ou appuyée sur des fondements ruineux. La polyvalence – celle du moins qui a été en fait pratiquée – a conduit trop souvent à l'éparpillement et à l'encombrement de l'esprit»³. Ces documents présentent une nouvelle vision du programme en le situant au centre des opérations pédagogiques et administratives du collège. Leur conception, axée

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975, 185 p.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les collèges du Québec – Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, 1978.

3. *Ibid.*, p. 23.

sur la cohérence des divers aspects d'un programme, s'apparente aux objectifs poursuivis actuellement par les tenants de «l'approche programme»⁴.

Dans les collèges, depuis quelques années, les principaux partenaires remettent en question l'organisation des programmes de formation qui, dans la pratique, se réduisent le plus souvent à une somme de cours isolés et hétérogènes. En effet, même si les cours d'une discipline, particulièrement en formation professionnelle, peuvent présenter l'apparence d'une organisation cohérente, l'ensemble du programme n'est pas nécessairement vécu de cette façon. Les cours obligatoires et les cours complémentaires demeurent souvent juxtaposés les uns aux autres sans véritable lien avec les cours de concentration ou de spécialisation quant aux objectifs fondamentaux à atteindre. Par conséquent, certains étudiants réussissent à intégrer l'ensemble des éléments de leur formation, alors que d'autres ne sont pas nécessairement capables de le faire et ce, pour diverses raisons: acquis de formation et d'expérience insuffisants, difficultés d'apprentissage, lacunes méthodologiques, éléments du programme trop disparates, absence d'un processus guidant l'apprentissage ou de modalités d'intégration inscrites dans le programme, etc. Conscients de ce problème, plusieurs agents éducatifs du réseau collégial ont mis en place divers moyens pour améliorer la qualité de la formation: collaboration interdisciplinaire entre les professeurs d'un même programme, réflexions sur la formation fondamentale, concertation sur les compétences et les habiletés à développer dans un programme de formation, mise en place de mécanismes d'évaluation de programmes, etc. Ces diverses pratiques du réseau collégial favorisent l'appropriation du concept intégré de programme tel que présenté dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* de 1984; elles facilitent également le développement de la gestion et de l'évaluation des programmes.

Dans les chapitres qui suivent, en faisant état de ses réflexions sur les concepts de programme de formation et d'évaluation de programmes, la Commission de l'évaluation montre comment elle s'est engagée dans ce débat-réseau et ce, dans une perspective de développement pédagogique et institutionnel des collèges.

4. «L'approche-programme, c'est un moyen (...) de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiantes et des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation des connaissances sans liens ni suite.» DORAIS, Sophie, «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 38.

2. Définition de programme de formation

La définition de programme de formation privilégiée par la Commission s'inscrit dans la continuité de celles du «Rapport Nadeau», du «Livre Blanc», et du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et se formule ainsi:

Un programme est un ensemble intégré, cohérent et organisé d'objectifs, d'objets d'apprentissage, d'activités d'enseignement, d'activités d'apprentissage et de ressources, orientés vers la satisfaction des besoins de formation des étudiantes et des étudiants de même que des besoins manifestés ou anticipés dans la société.

Cette définition de la Commission repose sur une vision cohérente et organisée de toutes les composantes du programme de formation. Ainsi, le programme doit être plus qu'une simple somme de cours puisque la formation comporte une logique interne et que le programme doit obéir à cette logique. L'enchaînement des différents éléments d'un programme est donc nécessaire pour soutenir le développement du processus d'apprentissage, celui-ci exigeant qu'il y ait une cohésion entre les objectifs de la formation, les différents objets d'apprentissage, les activités d'enseignement et d'apprentissage et leur évaluation, et ce, dans toutes les disciplines qui font partie du programme. La séquence de cours (logigramme), la grille de cours et les activités d'enseignement doivent être conçues pour permettre un cheminement d'apprentissage progressif chez les étudiants.

Le programme est le centre de l'action pédagogique et administrative d'un collège et l'assise de sa mission éducative. Orienter l'action des divers partenaires d'un collège vers le programme permet de situer l'étudiant et ses besoins de formation au coeur des préoccupations. Il devient alors conséquent, pour l'établissement, de se donner comme responsabilité première de faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants inscrits dans un programme, au lieu de leur laisser l'entière responsabilité de cette réalisation. Dans cette perspective, l'intégration des apprentissages devient une responsabilité partagée entre les étudiants, les divers agents éducatifs du collège et l'établissement lui-même.

Pour analyser et évaluer les résultats qui seront produits, pour améliorer si nécessaire les activités pédagogiques et administratives de l'établissement, ou pour remettre en question le programme ministériel, s'il y a lieu, l'évaluation de l'application locale des programmes devient intéressante et indispensable pour les collèges. Cette idée sera approfondie au cours des prochains chapitres: auparavant, la Commission présente les

divers modèles qui l'ont inspirée en évaluation de programmes, l'approche qu'elle privilégie et les impacts anticipés chez les divers partenaires.

3. Les modèles en évaluation de programmes

La Commission de l'évaluation s'est inspirée de différents modèles, considérés comme des classiques dans le domaine, pour déterminer sa propre conception de l'évaluation de programmes. L'analyse de ces modèles a permis de développer une approche particulière en évaluation de programmes qui tient compte du partage des responsabilités entre les collègues et le Ministère ainsi que des **trois buts visés par les politiques institutionnelles d'évaluation à savoir, le développement pédagogique et institutionnel, le soutien à la gestion ainsi que l'attestation de la qualité des programmes offerts.**

Il ressort de la revue de littérature en évaluation de programmes que différents auteurs ont marqué, à leur façon, l'évolution du concept d'évaluation de programmes. La brève présentation de leurs modèles vise à mieux faire comprendre les assises théoriques sur lesquelles la Commission s'est appuyée pour élaborer son propre modèle.

Tyler (1949), un pionnier dans le domaine, présente l'évaluation de programmes comme un processus qui détermine si le programme permet d'atteindre les objectifs fixés. Ce modèle est innovateur pour l'époque, car il introduit la notion d'objectifs qui se traduisent en comportements observables. Son modèle d'évaluation de programmes est centré principalement sur la détermination d'objectifs et sur la mesure de la réalisation de ces objectifs. Plus un programme atteint ses objectifs, plus il est adéquat et efficace, selon ce modèle.

Scriven (1967), à l'instar de Tyler, précise que l'évaluation de programmes doit mesurer ce que les étudiants ont appris. Toutefois, il ajoute une autre dimension à l'évaluation en insistant sur l'importance de considérer la pertinence des objectifs du programme. Selon Scriven, les résultats prennent leur sens véritable lorsqu'il est démontré que les objectifs poursuivis correspondent aux besoins de l'environnement pédagogique.

Afin de mieux comprendre le sens rattaché aux résultats d'un programme, Scriven suggère d'étudier quatre éléments de congruence:

- congruence entre les buts et le contenu des cours;
- congruence entre les buts et le contenu des examens;

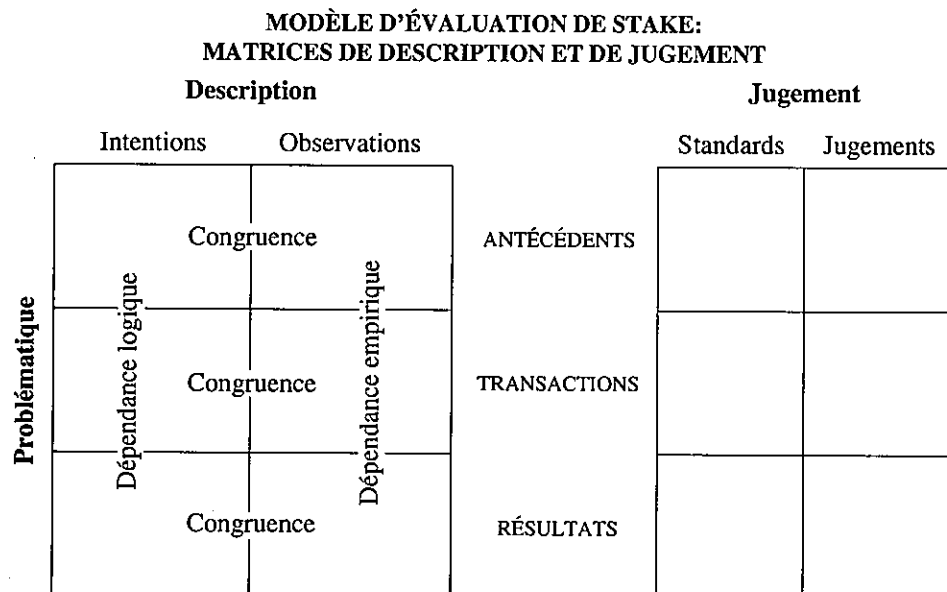
- congruence entre le contenu des cours et les examens;
- congruence entre les buts et un «idéal».

Selon Scriven, le but de toute évaluation est de porter un jugement, à partir de critères et de standards, sur la valeur d'un programme. Il apporte cependant une distinction importante entre les deux rôles fondamentaux que peut jouer l'évaluation, un rôle formatif et un rôle sommatif. Lorsque l'évaluation se réalise en cours de processus et vise à améliorer le programme, c'est au caractère formatif de l'évaluation auquel il fait référence. Tandis que lorsque l'évaluation porte sur les résultats d'un programme et se réalise au terme d'un processus de formation, il s'agit de l'évaluation sommative et, elle seule, peut conduire à porter un jugement sur le programme.

Stake (1967) présente également l'évaluation de programmes comme un processus permettant de déterminer la valeur d'un programme à partir de critères et de standards explicites. La réalisation des objectifs fait aussi partie de son modèle. Cependant, Stake précise que l'évaluation de programmes ne doit pas se limiter à cette seule mesure ou à la collecte de quelques opinions. Pour être compris, un programme doit être décrit et jugé dans son ensemble.

L'apport principal de Stake est d'avoir insisté sur l'importance de dépasser la mesure de la réalisation des objectifs pour véritablement prendre en compte ce qui détermine les résultats d'un programme. De la sorte, Stake présente un modèle intégré qui permet d'établir des liens de dépendance entre les diverses phases d'un programme: les antécédents (analyse de besoins, élaboration et implantation du programme, les ressources attribuées, les caractéristiques de l'effectif étudiant, etc.), les transactions (l'application du programme, les interactions professeur-élèves, le processus d'enseignement et d'apprentissage, etc.) et les résultats (effets du programme: évaluations des apprentissages, satisfaction des partenaires, étude des coûts). Ainsi, les résultats du programme sont interprétés à la lumière de l'analyse de besoins précédant son élaboration ainsi que du processus de formation mis en place.

Son modèle est présenté sous la forme de deux matrices, une de description et l'autre de jugement⁵.



Selon Stake, la description du programme de formation est essentielle pour établir la congruence entre les intentions du programme (objectifs souhaités, effets désirés...) et les observations de la réalité du programme en ce qui a trait aux antécédents, au processus de formation et aux résultats du programme. En somme, cette matrice permet de vérifier si ce qui a été planifié a été réalisé. L'autre matrice comporte les standards qui sont utilisés ainsi que les jugements qui sont portés sur le programme à toutes ses phases.

Stufflebeam (1971), pour sa part, présente un modèle d'évaluation centré sur la prise de décision. Selon cet auteur, l'évaluation permet de déterminer, d'obtenir et de fournir aux décideurs concernés l'information nécessaire pour être en mesure de prendre des décisions touchant le programme de formation. L'évaluation est donc utile et liée directement à la gestion. Son modèle comprend quatre types d'évaluation:

5. Extrait de: NADEAU, Marc-André, *L'évaluation de programme Théorie et pratique*, 2^e édition, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988, p. 89.

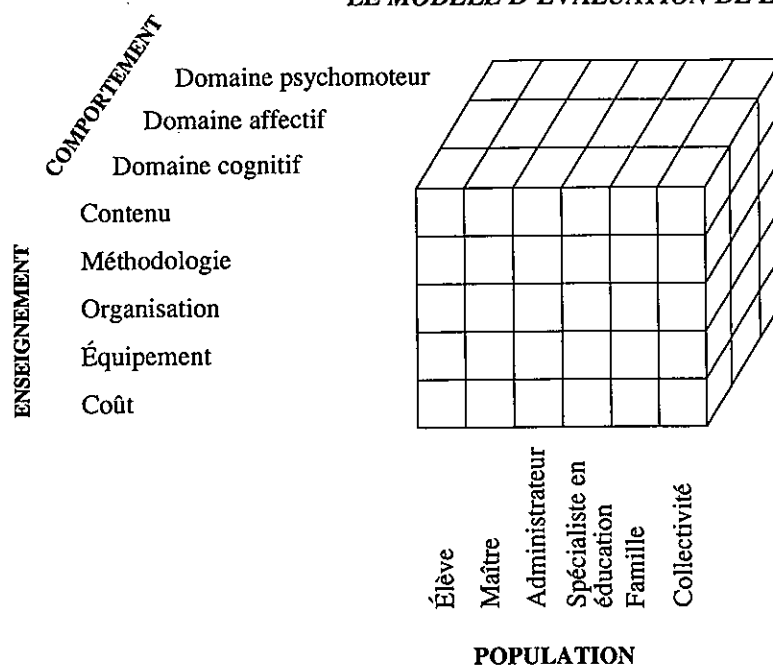
- Évaluation du contexte (analyse de besoins, de l'environnement, du système éducatif, etc.) qui conduit à des décisions de planification (détermination des objectifs à atteindre dans un système d'éducation).
- Évaluation des intrants (ressources humaines, matérielles et financières disponibles, etc.) qui conduit à des décisions de structuration (choix des moyens, des stratégies à mettre en place pour atteindre les objectifs fixés).
- Évaluation du processus (vérifier si le programme se réalise tel que prévu) qui conduit à des décisions de mise en oeuvre du programme.
- Évaluation des extrants ou des produits (buts atteints) qui conduit à des décisions de révision (continuer, interrompre, modifier le programme ou certaines activités). Cette évaluation est facilitée si l'évaluation du processus a été réalisée car elle fournit un fondement pour interpréter la raison du résultat; l'évaluation du processus et du produit sont donc très liées.

Les deux derniers modèles, celui de Stake et de Stufflebeam, présentent l'évaluation de programmes de façon systémique et intégrée. Ils permettent de mettre en relation ce qui a été réalisé au cours des diverses étapes d'un programme, de la planification aux résultats, dans le but de bien interpréter les résultats atteints par un programme et de poser un jugement qui soit le plus judicieux possible. Or, ce qui les différencie fondamentalement, c'est l'accent mis par Stufflebeam sur les liens existant entre l'évaluation et le processus de gestion.

Le Centre d'évaluation EPIC en Arizona (1973), dans son modèle d'évaluation de programmes, mieux connu sous le nom de son auteur, Hammond, reprend le but poursuivi par Tyler sur l'évaluation de l'efficacité d'un programme en mesurant la réalisation des objectifs. Cependant, il précise que cette efficacité est déterminée par l'interaction de diverses variables présentes dans un environnement pédagogique. L'intérêt de ce modèle est d'apporter des précisions quant à la nature des variables explicatives. Le cube⁶ suivant indique les dimensions et les variables qui peuvent avoir une incidence sur la réalisation des objectifs.

6. Tableau extrait de: STUFFLEBEAM, Daniel et al., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, traduction de DUMAS, Jules, Victoriaville, Éditions NHP, 1980, p. 308.

LE MODÈLE D'ÉVALUATION DE L'EPIC

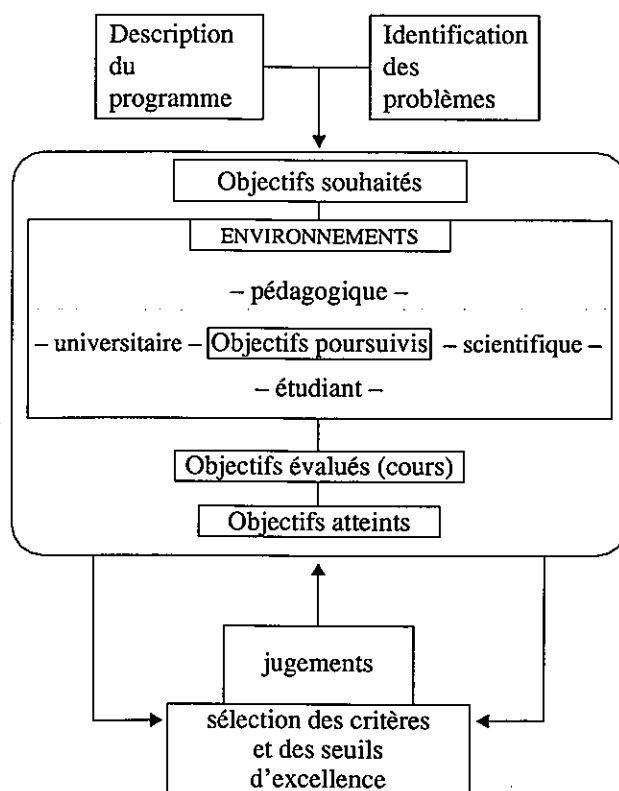


Les trois dimensions retenues sont la population, l'enseignement et les comportements. La population fait référence aux principaux partenaires d'un programme et à leurs caractéristiques. L'enseignement comporte les variables liées au contenu, à la méthodologie (les activités d'enseignement, les interactions professeurs-élèves et les principes d'apprentissage), à l'organisation (la structure du programme, la pondération des cours, la classification des élèves...) à l'équipement (espace, matériel...) et au coût. Les comportements ont trait aux objectifs des domaines d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur du programme. Ce modèle permet une vision dynamique des facteurs qui peuvent influencer la réalisation des apprentissages des étudiants. Il permet de mettre en relation les trois dimensions et leurs variables. Par exemple, lorsqu'il s'agit de vérifier la réalisation d'un objectif d'ordre cognitif, il est possible d'établir un lien entre des variables qui concernent les élèves (âge, niveau scolaire) et celles qui ont trait à la méthodologie.

Gaudreau (1991), s'inspirant des modèles précédents, présente l'évaluation de programmes en quatre phases: la description du programme, l'identification des problèmes, l'évaluation des objectifs du programme et les jugements sur le programme. Son modèle permet de mettre en relation les principales cibles de l'évaluation: les objectifs souhaités, les objectifs poursuivis, les objectifs évalués et les objectifs atteints. Gaudreau apporte une distinction intéressante entre ces objectifs. Les objectifs *souhaités* correspondent aux objectifs que

l'on retrouve dans les documents officiels du programme, lesquels devraient concorder avec les besoins du milieu. Les objectifs *poursuivis* sont les objectifs réellement visés par les professeurs du programme. Les objectifs *évalués* sont les objectifs testés par les évaluations des apprentissages réalisés dans les cours. Les objectifs *atteints* sont les résultats à ces évaluations des apprentissages. Le jugement sur le programme sera finalement porté à partir de critères et de seuils d'excellence. Les résultats seront analysés à la lumière des divers environnements présents: l'environnement étudiant, universitaire, pédagogique et scientifique. Voici le schéma de son modèle⁷:

MODÈLE D'ÉVALUATION DE GAUDREAU



7. Extrait de: GAUDREAU, Louise, *Faudrait-il établir le modèle d'évaluation avant, pendant ou après l'évaluation d'un programme?* La Revue canadienne d'évaluation de programme, vol. 6, n° 2, 1991, p. 37.

Il ressort, de tous ces modèles, que le but premier de l'évaluation de programmes est de porter un jugement sur les programmes de formation. Ce qui les distingue, toutefois, c'est la nature des données requises pour porter ce jugement. À cet égard, l'évolution des diverses conceptions est éloquent. D'une conception restreinte axée principalement sur la mesure de la réalisation des objectifs, les auteurs ont intégré d'autres dimensions et les ont mises en relation les unes avec les autres pour arriver à bien comprendre le programme de formation et ses résultats. Les conceptions ont aussi évolué dans le sens d'une plus grande intégration des résultats de l'évaluation dans le processus de gestion. L'évaluation revêt dès lors un caractère davantage utilitaire en ce qu'elle facilite la prise de décision des divers partenaires.

4. L'approche en évaluation de programmes de formation

Définition de l'évaluation de programmes

À partir de ces modèles, la Commission retient la définition suivante de l'évaluation de programmes.

L'évaluation de programmes est une collecte et une analyse de données qualitatives et quantitatives 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 les prises de décision qui affectent en tout ou en partie ces programmes de formation. Elle s'inscrit dans un processus systématique et continu.

L'évaluation de programmes s'appuie sur la description et l'interprétation de la réalité du programme tel qu'appliqué dans le collège. L'évaluation permet d'identifier les forces et les faiblesses d'un programme dans le but de consolider les aspects satisfaisants, 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, autrement, exigeraient des réaménagements majeurs. L'évaluation de programmes permet donc de demeurer vigilants et de procéder à des ajustements périodiques pour que le programme soit constamment à jour, qu'il s'ajuste aux modifications de la population scolaire et aux besoins évolutifs du marché du travail, des universités et de la société.

Lors de l'évaluation, l'analyse des données recueillies permet aux partenaires de constater l'état des apprentissages des étudiants, d'identifier les causes des réussites et des échecs et d'apporter, par la suite, les meilleures solutions pour que la formation favorise un processus intégré d'apprentissage et la réalisation 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.

La Commission de l'évaluation poursuit donc trois buts en retenant cette conception de l'évaluation de programmes: **le développement pédagogique et institutionnel, le soutien à la gestion et l'attestation de la qualité des programmes offerts.** Ces trois buts sont complémentaires bien que l'attestation de la qualité soit le but ultime. Ces buts sont également indissociables car l'évaluation permet de poser un jugement sur les programmes, mais elle prend tout son sens si elle est utilisée avant tout dans une perspective de développement et d'amélioration des programmes. Par conséquent, les décisions qui découlent d'une évaluation doivent viser prioritairement l'amélioration de la qualité des programmes offerts. Ultérieurement, l'évaluation de programmes devrait permettre aux départements et aux collèges d'attester publiquement la qualité de la formation offerte et acquise.

Présentation de l'approche en évaluation de programmes

L'approche en évaluation de programmes privilégiée par la Commission de l'évaluation vise à constater et à analyser les résultats d'un programme de formation de façon à vérifier si le programme répond aux besoins de formation, s'il atteint ses objectifs, si les groupes concernés sont satisfaits de la formation offerte et acquise et si les ressources investies étaient suffisantes pour atteindre les résultats souhaités. Cette approche retient donc, à l'instar de Tyler, la mesure de la réalisation des objectifs du programme car ce résultat est essentiel pour évaluer son efficacité. Cependant, comme le préconisent Stake et Scriven, l'analyse des résultats ne doit pas se limiter à ce seul aspect. Elle doit également intégrer les effets d'un programme relatifs aux besoins de formation, à la satisfaction des groupes concernés, aux ressources investies.

Pour rendre justice aux programmes de formation, un jugement sur leur qualité ne peut être basé uniquement sur les résultats obtenus compte tenu des diverses variables qui peuvent venir influencer ces résultats. Par conséquent, tel que préconisé par Stake, Stufflebeam, Hammond et Scriven, l'approche vise à mettre en relation les diverses variables qui peuvent avoir une incidence sur la réalisation des apprentissages des étudiants et des objectifs du programme.

Parmi ces variables, certaines relèvent de la responsabilité du collège et d'autres du Ministère. Certaines sont contrôlables par le collège alors que d'autres sont liées au contexte sociopolitique et économique. Ces variables peuvent concerner la clarté des objectifs poursuivis, l'intégration et l'organisation cohérente du processus de formation, la pertinence des contenus offerts, l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage utilisées, la rigueur des évaluations des apprentissages pratiquées, les caractéristiques des étudiants inscrits au programme, la qualité et la quantité de ressources attribuées, les encadrements nationaux tels que la pertinence, la cohérence, le réalisme du programme cadre et, enfin, les éléments du contexte institutionnel, sociopolitique et économique.

Toutes ces variables peuvent avoir un impact sur les résultats d'un programme. Il faut donc les mettre en relation, les analyser et les interpréter de façon à pouvoir identifier correctement les forces et les faiblesses du programme.

Par ailleurs, l'approche retient, dans les modèles de Stake et de Gaudreau, l'importance de recueillir des données descriptives qui sont le reflet objectif de l'application du programme. De cette façon, il sera possible d'interpréter les résultats d'un programme de formation en ayant des données sur les objectifs réellement poursuivis par les professeurs et les objectifs qui ont été évalués par les évaluations des apprentissages. Ces données descriptives permettront de donner un sens aux résultats sur la pertinence et sur l'efficacité du programme. Ces données pourront être, ensuite, comparées à celles qui sont de l'ordre des intentions du programme.

Le jugement sur l'application locale du programme de formation sera porté à partir de critères et de standards explicites tel que préconisé par Stake, Scriven et Gaudreau. Les données recueillies devront alimenter également la prise de décision, tel que proposé par Stufflebeam, afin d'assurer que l'évaluation ait des retombées et que des actions puissent être entreprises dans le but d'apporter les correctifs nécessaires. L'attestation de la qualité du programme ne sera possible que par la mise en place de ce processus d'évaluation centré sur l'amélioration de la qualité.

Voici présentée, de façon schématique, l'approche proposée par la Commission pour évaluer les programmes de formation. Par la suite, chacun des éléments qui la compose est décrit.

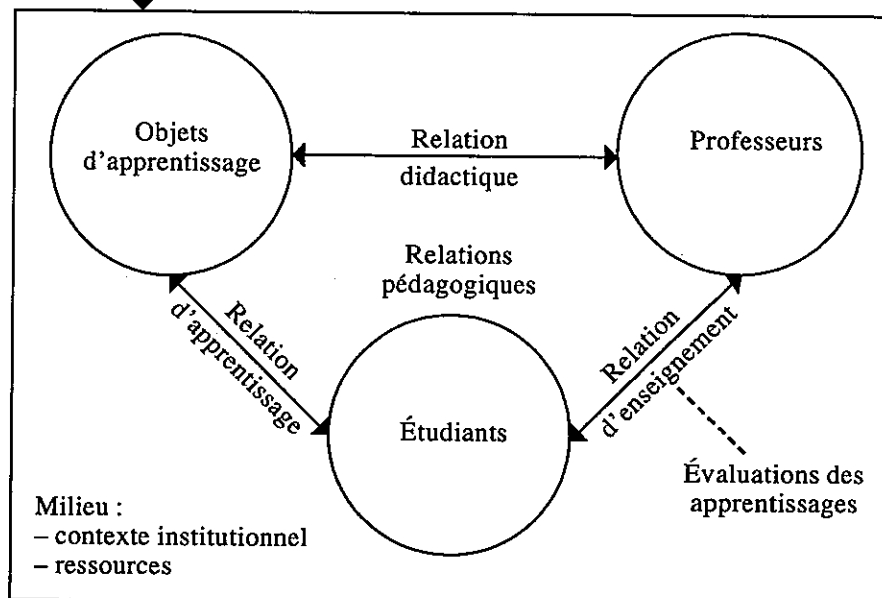
Planification du programme

Milieu

- sociopolitique
- économique

Besoins de formation → Objectifs souhaités

Application du programme



Résultats du programme relatifs :

- aux objectifs atteints
- aux besoins de formation
- aux cheminements scolaires
- à la satisfaction des groupes concernés
- aux ressources investies

Jugement sur le programme à partir de critères et de standards

Prise de décision

Suivi des décisions

Description des différents éléments

- Les **objectifs souhaités ou les compétences attendues**⁸ sont définis lors de l'étape de planification du programme. Ces objectifs sont déterminés à la suite d'une analyse de besoins. Ces besoins incluent les besoins de formation des étudiants et ceux qui sont manifestés ou anticipés dans la société (besoins d'ordre social et éducationnel). Le programme de formation, tel que conçu par la Direction générale de l'enseignement collégial, traduit les besoins de formation sous forme d'objectifs et le programme tel qu'appliqué par les collèges vise à répondre à ces besoins de formation. Ces objectifs sont (ou devraient être) inscrits dans le plan cadre des *Cahiers de l'enseignement collégial* ou dans le plan cadre local s'il s'agit de programmes locaux conduisant, par exemple, à un diplôme d'attestation d'études collégiales.
- **L'application du programme** fait référence au processus de formation mis en place dans un collège pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants et des objectifs du programme. Dans ce processus, sont présentes les trois principales composantes d'une situation pédagogique ainsi que leurs interrelations⁹. Ces composantes sont les **objets d'apprentissage** (les objectifs poursuivis et les contenus), les **professeurs** et les **étudiants**. La **relation** établie entre les professeurs et les étudiants en est une **d'enseignement**; celle entre les étudiants et les objets d'apprentissage en est une **d'apprentissage** et celle entre les professeurs et les objets d'apprentissage en est une de **didactique**.

Une distinction est apportée entre les objectifs souhaités et les objectifs réellement poursuivis car ces derniers sont les objectifs du plan cadre tels que traduits localement. Au moment de l'implantation du programme dans le collège, les objectifs terminaux du plan cadre ont fait l'objet d'une appropriation par les professeurs offrant le programme. Les professeurs ont interprété ces objectifs, ils leur ont donné une «couleur locale», ils les ont pondérés, ils ont défini des objectifs spécifiques pour chacun des cours du programme. En évaluant l'application d'un programme dans un collège, il importe

8. Dans ce texte, la notion d'objectif peut être traduite en termes de compétence selon le programme de formation auquel il est fait référence.

9. Cette présentation s'inspire du modèle d'étude de curriculum présenté par LAVALLÉE, Marcel (1981). Ce modèle est basé sur les éléments fondamentaux d'un système éducatif, c'est-à-dire le sujet (l'étudiant), l'agent (le professeur), l'objet d'apprentissage ainsi que les interrelations qui s'établissent entre eux. LEGENDRE, Renald (1983) reprend ce modèle pour présenter, de façon systémique, la situation pédagogique.

d'identifier les objectifs réellement poursuivis par les professeurs et d'en vérifier la pertinence et la précision.

La **relation d'enseignement** établie entre les professeurs et les étudiants fait référence à l'ensemble des stratégies, des méthodes, des activités utilisées par l'enseignant dans le but de susciter la motivation des étudiants ainsi que de favoriser la réalisation des apprentissages et des objectifs du programme. Les activités d'enseignement sont planifiées en tenant compte de l'**objet d'apprentissage** (objectif d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur), des **étudiants** (caractéristiques, acquis de formation, préalables, styles d'apprentissage, etc.), des **enseignants** eux-mêmes (qualifications, expérience, approche pédagogique, etc.) et du **milieu** dans lequel se réalise le programme de formation (ressources disponibles, contexte institutionnel, ministériel, socio-politique, économique, etc.). Les évaluations des apprentissages font partie de cette relation d'enseignement.

La **relation d'apprentissage** est celle qui s'établit entre l'étudiant et l'objet d'apprentissage. Elle fait référence au cheminement, au processus de l'étudiant qui le conduit à l'acquisition de connaissances, au développement d'habiletés et d'attitudes ainsi qu'à la réalisation des objectifs du programme. Ces activités d'apprentissage peuvent se dérouler dans le cadre des cours, des stages, des laboratoires prévus au programme mais également dans un cadre plus large d'études, de lectures, de travaux, d'activités périscolaires accomplies par l'étudiant, selon un plan d'études qu'il s'est donné.

La **relation didactique** fait référence à la relation qui s'établit entre le professeur et les objets d'apprentissage. Cette relation fait appel à tout ce qui relève de la planification de l'enseignement notamment au choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, à la confection d'examens, à la sélection du matériel didactique, à l'appropriation des objectifs du programme de formation... Elle fait également référence aux moyens (lectures, études, perfectionnement, stages en entreprise...) pris par l'enseignant pour assurer sa compétence pédagogique et disciplinaire ainsi que l'actualisation de ses connaissances et de ses habiletés. Cette relation se manifeste, notamment, dans le plan de cours, dans le contenu des cours, dans le matériel didactique utilisé par le professeur (exactitude, mise à jour, exhaustivité), dans les stratégies d'enseignement utilisées (congruence avec les objectifs poursuivis).

Dans le tableau de la page 21, l'encadré autour de l'application du programme fait référence à la structure et à l'organisation du programme notamment à la séquence de cours, à la pondération des cours, au logigramme du programme.

Les **résultats** sont les effets d'un programme relatifs à la réalisation des objectifs, à la réponse aux besoins de formation, à la satisfaction des groupes concernés, aux chemine-ments scolaires et aux ressources investies.

Les **objectifs atteints** sont les objectifs auxquels sont parvenus les étudiants d'un programme. Il s'agit des résultats obtenus suite aux évaluations des apprentissages réalisées dans les cours, les laboratoires, les stages et les activités synthèses. Les évaluations des apprentissages permettent de mesurer le degré de réalisation des objectifs du programme conformément à des critères d'évaluation prédéterminés.

La **satisfaction** des groupes concernés (professeurs, étudiants, diplômés, employeurs, universités, etc.) et les **cheminements scolaires** (taux de réussite, d'échec, d'abandon, de diplomation, de placement, d'admission dans les universités, etc.) sont des données qui, une fois analysées et interprétées, permettent d'identifier l'impact, les effets, les retombées d'un programme et de vérifier dans quelle mesure le programme **répond aux besoins de formation**.

Le **jugement** qui est porté sur le programme est basé sur des critères et des standards d'évaluation. Voici une brève présentation de ces critères d'évaluation:

- *La pertinence du programme tel que défini et appliqué par le collège.* Ce critère consiste à évaluer, d'une part, si les objectifs poursuivis correspondent aux besoins de formation et, d'autre part, si les résultats obtenus dans le programme satisfont les besoins de formation des étudiants de même que les besoins manifestés ou anticipés dans la société: exigences de la société, des universités, des employeurs, des corporations professionnelles; exigences liées à la formation fondamentale, à la fonction de travail, au développement de la science et de la technologie, etc.

Évaluer la pertinence d'un programme relève de la Direction générale de l'enseignement collégial et des collèges. L'analyse des besoins, la définition des objectifs souhaités, la relance des diplômés à l'échelle provinciale sont du ressort du Ministère. Par contre, les collèges ont la responsabilité de procéder à la relance de leurs propres diplômés afin de vérifier le degré de satisfaction des employeurs qui ont embauché leurs sortants¹⁰ ainsi que des universités qui les accueillent. Ainsi, ces données locales sur la pertinence du programme vont notamment permettre de porter un jugement sur l'application du

10. Le terme sortant est celui qui doit être utilisé pour désigner ceux que l'on appelle habituellement les finissants.

programme cadre, sur la sélection des cours au choix des collèges ainsi que sur le degré d'importance à accorder à chacun des objectifs du programme. Par ailleurs, si ces données remettent en cause la pertinence même du programme cadre, il est important que cette information soit transmise au Ministère afin qu'il puisse procéder, si nécessaire, à une nouvelle analyse des besoins et à une évaluation du programme ministériel.

- *L'efficacité du programme.* Ce critère consiste à évaluer le degré de réalisation des objectifs du programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer. Il s'agit d'établir un rapport entre les objectifs poursuivis et les objectifs atteints.

Pour évaluer le degré de réalisation des objectifs, certains préalables sont nécessaires. Il faut, d'une part, que les objectifs du programme soient définis de façon claire et précise, et, d'autre part, que le processus de formation mis en place favorise la réalisation de ces objectifs. Finalement, il faut que ces objectifs soient évalués à l'aide d'instruments qui respectent les critères habituels de validité et de fidélité. De la sorte, le critère d'efficacité sous-tend trois autres critères. Il s'agit de:

- *La clarté et la précision des objectifs du programme tels que traduits localement.* Ce critère permet de vérifier si les professeurs ont une compréhension et une interprétation communes du profil du sortant à former dans le programme ainsi que des objectifs à poursuivre en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer. Il permet également de s'assurer que les étudiants connaissent les objectifs qu'ils doivent atteindre dans le programme de formation.
- *La congruence entre les objectifs poursuivis et les évaluations des apprentissages.* Il s'agit de vérifier si les évaluations des apprentissages mesurent bien le degré de réalisation des objectifs du programme tout en respectant la pondération accordée à chacun de ces objectifs et les critères d'évaluation déterminés. Par exemple, si plusieurs objectifs du programme visent le développement d'habiletés et que les instruments d'évaluation ne mesurent que des connaissances, il n'y a pas de congruence ou de validité curriculaire de l'instrument de mesure.
- *L'intégration et l'organisation cohérente du programme.* Ce critère consiste à évaluer la cohésion des composantes du programme tel qu'appliqué dans le collège: objectifs, objets d'apprentissage, activités d'enseignement, activités d'apprentissage, évaluations des apprentissages, ressources. Évaluer si le programme favorise le développement d'un processus d'apprentissage progressif: continuité, progression et intégration des

objectifs, des objets d'apprentissage et des évaluations des apprentissages entre les cours et ce, d'une session à l'autre et dans toutes les disciplines qui composent le programme de formation.

Évaluer l'efficacité d'un programme permet également de mettre en relation diverses variables qui peuvent avoir une incidence sur la réalisation des objectifs d'un programme. Il s'agit notamment des caractéristiques de l'effectif étudiant inscrit au programme, des caractéristiques du personnel enseignant, des ressources affectées au programme, des éléments du contexte organisationnel, sociopolitique et économique.

- *L'efficience du programme.* Ce critère consiste à évaluer le rapport entre les résultats obtenus et les ressources utilisées, les moyens mis en oeuvre, les efforts consentis. Ainsi, une activité d'enseignement ou d'apprentissage peut s'avérer efficace mais non efficiente si le résultat obtenu est insuffisant eu égard aux ressources et au temps investis. Par exemple, si les étudiants admis dans un programme ont une cote au secondaire très faible, il peut s'avérer nécessaire d'instaurer des mesures particulières de soutien à ces élèves telles que des cours d'appoint, des cours en petits groupes, des projets d'encadrement particulier par des pairs ou des professeurs. Évaluer l'efficience permet de porter un jugement sur les résultats atteints par ces diverses mesures en fonction des efforts consentis par les personnes concernées et des ressources humaines et financières investies.

Les **décisions** à prendre à la suite du jugement qui est porté sur l'application du programme de formation doivent viser l'amélioration de la qualité de la formation offerte. Ainsi, les décisions qui seront prises peuvent avoir un effet sur les composantes du programme ou sur les politiques pédagogiques et administratives du collège qui ont eu une incidence sur le programme. Ces politiques peuvent concerner, par exemple, l'attribution des ressources, le perfectionnement des professeurs, l'admission des étudiants, l'aide à l'apprentissage.

Les actions entreprises à la suite de ces décisions devront être réalisées en respectant le partage des responsabilités dévolues à chacun des partenaires ou instances du collège. Par exemple, les résultats de l'évaluation pourraient amener les professeurs du programme à modifier leurs instruments d'évaluation des apprentissages pour qu'ils soient congruents avec les objectifs poursuivis, à améliorer leurs activités d'enseignement en se donnant un perfectionnement sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement d'habiletés et d'attitudes chez les étudiants, à repenser le processus d'apprentissage pour qu'il soit davantage cohérent et progressif, à favoriser

la tenue d'activités synthèses dans le processus de formation, à proposer des modifications à la grille de cours du programme, à revoir certains plans de cours pour éviter des redondances. Toutes ces actions relèvent de leur champ de compétences individuelles ou départementales.

La réalisation de ces activités devrait être faite, normalement, selon un ordre de priorités déterminé par le degré d'importance accordé à chacune de ces décisions. En outre, ces décisions devront tenir compte des ressources disponibles et se réaliser selon un échéancier de travail réaliste autant pour le collège que pour les départements concernés.

Certaines recommandations faites dans le cadre d'une évaluation de l'application locale des programmes de formation pourront être acheminées à la Direction générale de l'enseignement collégial si elles concernent les plans cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*: par exemple, des recommandations sur la pertinence des besoins de formation identifiés et des objectifs poursuivis dans le plan cadre, la cohérence du programme national, les ressources attribuées à ce programme.

Un **suivi des décisions** permet de vérifier si les actions proposées se sont réalisées, si elles ont eu l'effet escompté et s'il y a d'autres modifications à apporter au programme de formation. Ainsi, l'évaluation de programmes est envisagée dans un processus continu et dynamique.

5. Impacts de l'évaluation des programmes de formation

L'implantation de l'évaluation de programmes dans les collèges contribue notamment à l'implantation et à l'appropriation du concept de programme intégré dans la mesure où des activités de coordination, de concertation et de recherche pédagogique sont mises en place pour réaliser cette évaluation. Les retombées possibles de l'évaluation peuvent concerner les étudiants, les professeurs, les gestionnaires, la Direction générale de l'enseignement collégial et la société.

L'évaluation de programmes donne la possibilité aux **étudiants** de participer de façon formelle, par leurs rétroactions et leurs suggestions, au développement et à l'amélioration des programmes. Ils peuvent ainsi s'engager davantage dans leur formation et leur apprentissage, développant, entre autres choses, un sentiment d'appartenance à leur programme et au collège.

Pour les étudiants, un programme appliqué de façon cohérente favorisera également la réalisation de leurs apprentissages et l'intégration de leur formation. En effet, un programme intégré permet un meilleur encadrement de l'étudiant 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 ainsi que des objectifs à atteindre, notamment au regard de la formation fondamentale et générale. Ayant reçu une formation qui répond davantage à leurs besoins, ils se sentiront prêts, à la suite de leurs études collégiales, à poursuivre des études universitaires ou à s'intégrer au marché du travail. L'évaluation de programmes vient donc consolider le droit des étudiants à une formation intégrée, articulée, cohérente, pertinente et de qualité.

Pour le **personnel enseignant**, l'évaluation de programmes, si elle est envisagée dans une perspective d'ouverture et de développement professionnel, 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. Les modifications qui résulteront de cette analyse pourront toucher les composantes du programme ou d'autres activités liées davantage à la gestion des programmes.

Également, l'évaluation de programmes est une des occasions pour le personnel enseignant de situer son enseignement dans un ensemble et de considérer l'apport des diverses disciplines présentes dans un programme et leurs interrelations. Elle permet de faire les liens entre les apprentissages réalisés dans les différents cours et leur contribution réelle à la formation globale de l'étudiant. Par conséquent, cette démarche peut accroître la cohérence entre les contenus de cours du programme, les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation.

Dans un tel contexte, la création de lieux de concertation intra et inter-départementaux devient intéressante pour assurer une coordination, une intégration et une complémentarité de toutes les composantes du programme. Cette concertation permet aux professeurs de sortir de leur isolement et paraît également propice à leur ressourcement, à leur perfectionnement et à des échanges pédagogiques.

Pour les **gestionnaires**, l'évaluation de programmes devrait faciliter la gestion du projet éducatif d'un collège en fonction d'objectifs institutionnels visant à assurer une cohérence entre les diverses activités pédagogiques et administratives liées aux programmes. En se basant sur des objectifs clairs, des critères et des standards précis, une information crédible sur l'ensemble des programmes offerts, les interprétations et les analyses faites par les gestionnaires seront plus solides, mieux étayées, plus équitables et mèneront à des jugements éclairés. Cette évaluation peut déterminer la valeur des services offerts, des pratiques et des politiques établies, dans le but de consolider ce qui va bien, d'ajuster ou de modifier ce qui ne va pas et d'introduire, si nécessaire, de nouvelles façons de faire qui répondront davantage aux besoins et aux attentes exprimés et ce, toujours dans une perspective de développement institutionnel.

Pour la **Direction générale de l'enseignement collégial**, l'évaluation de programmes sur le plan local, si elle est réalisée dans plusieurs collèges, fournira des données fiables sur l'application des programmes ministériels dans les collèges, information qui lui sera précieuse lors de la révision de programmes. Pour réaliser cette jonction entre l'évaluation ministérielle et locale, il faudra nécessairement mettre en place des mécanismes de concertation entre la Direction générale de l'enseignement collégial et les collèges. Sans cette concertation, les collèges seront réticents à évaluer leurs programmes, ne voulant surtout pas être tenus responsables d'éléments sur lesquels ils n'ont aucune prise; par exemple, ils ne voudront pas porter l'odieux d'une situation où les étudiants n'atteignent pas les objectifs d'un programme ministériel mal défini, flou ou irréaliste.

Pour la **société**, l'évaluation de programmes contribue à garantir une formation collégiale de qualité et à assurer la fiabilité du diplôme d'études collégiales.

Enfin, comme tout acte éducatif peut toujours être amélioré, un programme de formation peut l'être aussi. L'évaluation permet de demeurer vigilant et de vérifier la concordance entre les moyens utilisés et les buts recherchés. L'évaluation vise donc à mettre en place les meilleures stratégies en vue d'atteindre les objectifs du programme.

Deuxième partie

**Processus d'évaluation des programmes
de formation dans les collèges**

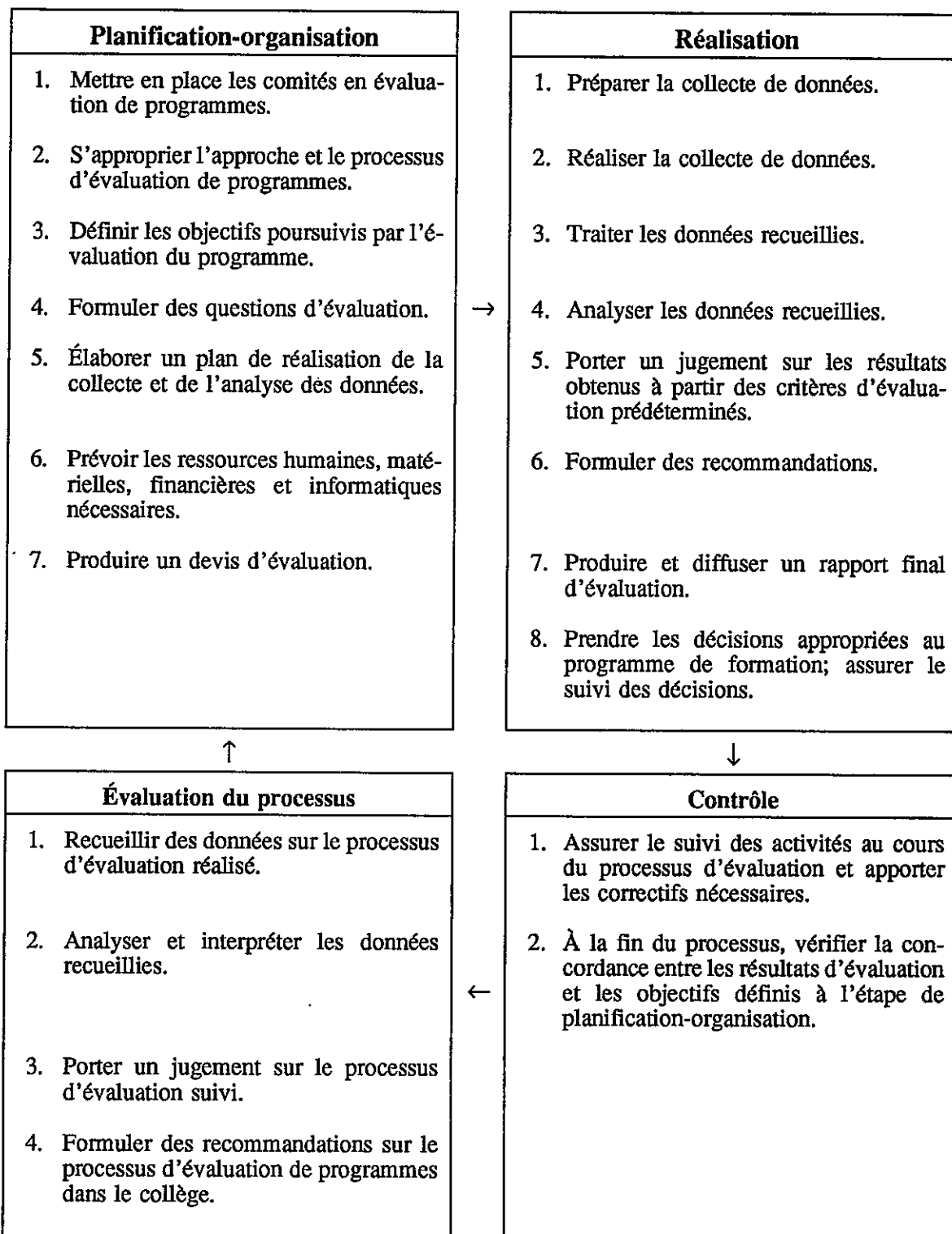
- planification-organisation
- réalisation
- contrôle
- évaluation du processus

Introduction

Cette deuxième partie présente le processus d'évaluation de programmes qui a été expérimenté dans les trois collèges. Le but de cette présentation est de rendre opérationnel le cadre théorique décrit dans la première partie. Cette seconde partie porte sur quelques démarches de mise en route de l'évaluation de programmes et sur les conditions de réussite d'un tel processus. Elle précise également les principales activités à réaliser tout au long du processus d'évaluation.

Le processus d'évaluation dont il est fait état comporte quatre étapes: la planification-organisation, la réalisation, le contrôle et l'évaluation du processus. À chacune de ces étapes, des activités sont prévues. Celles-ci appellent, notamment, la mise en place de comités, la formulation de questions d'évaluation, la collecte et l'analyse de données et la production d'un rapport d'évaluation. À la page suivante, est présenté, de façon schématique et globale, ce processus d'évaluation avec, pour chacune des étapes, les activités à réaliser.

**TABLEAU SYNTHÈSE DES ÉTAPES D'UN PROCESSUS
D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES DANS UN COLLÈGE**



Diverses **démarches de mise en route** d'un processus d'évaluation de programmes sont possibles. Les deux démarches les plus usitées se présentent ainsi:

- La Direction des services pédagogiques peut désirer obtenir l'adhésion du milieu à une **conception de l'évaluation** de programmes et à un **processus d'évaluation** avant d'évaluer un programme particulier. Elle procède donc à des consultations auprès des instances et des partenaires concernés. Par la suite, les consensus qui s'en dégagent pourront être traduits dans une **politique institutionnelle d'évaluation de programmes** ou tout simplement dans un **document de référence** qui servira à l'évaluation des programmes.
- La Direction des services pédagogiques peut procéder d'abord à l'évaluation de **quelques programmes** et, par la suite, **utiliser cette expérimentation** pour déterminer, pour l'ensemble du collège, une conception de l'évaluation de programmes et un processus qui répondent aux besoins du milieu. Toutefois, si cette deuxième approche est privilégiée, il importe d'informer régulièrement les instances et les partenaires concernés dans le collège sur le processus d'évaluation réalisé dans ce ou ces programme(s) afin de favoriser une appropriation progressive de ce dossier.

Quelle que soit la démarche de mise en route retenue, il importe que les **partenaires et les instances concernés s'approprient le dossier de l'évaluation de programmes**. Cette appropriation permet aux personnes intéressées de comprendre les orientations et les objectifs poursuivis par cette opération, de saisir les enjeux de l'évaluation, de voir l'utilité d'une telle démarche, d'identifier leurs rôles et leurs responsabilités, d'assurer le suivi de l'évaluation et de diminuer, par conséquent, leurs craintes à l'égard de ce processus. Ainsi, la Direction des services pédagogiques, tout en étant responsable de l'évaluation des programmes dans un collège, s'assure de l'adhésion et de la collaboration des différents partenaires lors de la réalisation de cette opération. **L'appropriation institutionnelle, la concertation et la participation des partenaires et des groupes concernés sont des facteurs clés à considérer dans un processus d'évaluation de programmes dans un collège.**

À cet égard, voici quelques réflexions que suscite l'expérimentation dans les trois collèges:

Le processus d'évaluation qui a été expérimenté se présente comme une démarche d'auto-évaluation encadrée: auto-évaluation par les principaux partenaires du programme (les professeurs et les départements) et encadrée à l'interne par la direction des services

pédagogiques (adjoint ou conseiller pédagogique) et à l'externe par la Commission de l'évaluation du Conseil des collègues.

Les collègues soulignent que ce processus d'évaluation est intéressant car il favorise la participation de plusieurs personnes. Il ressort que le processus lui-même génère une dynamique particulière au sein de l'équipe professorale. Il favorise la concertation et la réflexion entre les professeurs. Il permet une meilleure compréhension du programme de formation et incite les professeurs à définir les objectifs terminaux du programme, à s'informer mutuellement des objectifs poursuivis dans chacun des cours, à clarifier les objectifs de certains cours, à identifier l'apport de chacun des cours à la réalisation des objectifs du programme, ce qui favorise une vision intégrée du programme de formation.

En étant liés directement au processus d'évaluation, les professeurs sont amenés, au fur et à mesure de la collecte de données, à clarifier certains aspects du programme, à les analyser et à déterminer les améliorations possibles à la suite de l'évaluation. En permettant aux professeurs d'envisager progressivement les modifications à apporter au programme et à leur pratique professorale, ils seront plus en mesure d'accepter les résultats de l'évaluation et les décisions qui seront prises afin d'en assurer le suivi. Un tel processus a des chances d'avoir plus d'impact qu'une évaluation réalisée seulement par un évaluateur externe au département.

En même temps, ce processus exige un travail constant d'animation auprès des professeurs et des départements pour qu'ils s'approprient le processus d'évaluation et pour assurer une continuité dans la démarche. Il est clair également que ce processus ne peut éliminer toutes formes de résistances au changement; un travail d'animation devra se poursuivre après le dépôt du rapport d'évaluation pour assurer le suivi des décisions. Par ailleurs, ce travail d'appropriation et d'animation est accentué lorsque le département est composé de 30 à 40 personnes. Dans ce contexte, il faut davantage travailler à partir de comités ayant des mandats clairs pour faciliter la démarche. Le département dans son ensemble est alors informé et consulté mais plusieurs tâches sont déléguées au comité d'évaluation ou à des comités de travail ponctuels.

Les collègues expérimentateurs soulignent l'intérêt d'avoir un cadre d'évaluation qui provient d'un organisme externe car il facilite la démarche. Il permet aux responsables de l'évaluation de se centrer sur une approche, de mieux cerner les objets à évaluer et d'économiser du temps lors de la planification et de la réalisation de l'évaluation.

Certaines conditions de réussite d'une évaluation de programmes émergent de leur expérience¹¹. Il s'agit de:

- l'établissement d'une relation de confiance entre les personnes responsables de l'évaluation de programmes et le département;
- la présence d'un leadership pédagogique qui soit réellement assumé par la Direction des services pédagogiques pour que les orientations et les mandats soient clairs et la démarche transparente;
- un partage de responsabilités clairement défini entre la Direction des services pédagogiques, le conseiller pédagogique, les professeurs, les départements et le comité d'évaluation;
- un travail de collaboration, de concertation et d'équipe entre tous les partenaires liés à l'évaluation de programmes;
- l'apport d'un soutien aux professeurs membres du comité d'évaluation tout au cours de la démarche d'évaluation;

-
11. La réflexion des collègues expérimentateurs sur les conditions de réussite d'une évaluation de programmes est pertinente et elle rejoint les conclusions de plusieurs auteurs et praticiens qui se sont intéressés à cette question. Ces conditions ont trait à la qualité du leadership qui est exercé (crédibilité et compétence des leaders, reconnaissance dans leur milieu, etc.); à l'approche participative en évaluation dont l'accent est mis sur le facteur humain, élément primordial dans l'amélioration d'un programme (formation d'une équipe d'évaluation, motivation des partenaires, etc.); au climat de confiance qui s'est établi (transparence du processus, climat propice aux changements, etc.); à la planification du projet d'évaluation (réponse aux attentes des personnes intéressées, utilité du projet, choix de sources d'information diversifiées et fiables, etc.).

Les ouvrages suivants font état, notamment, de ces conditions:

BARAK, Robert J., BREIER, Barbara E, *Successful Program Review. A Practical Guide to Evaluating Programs in Academic Settings*, San Francisco, Oxford, Jossey-Bass Publishers, 1990.

HERMAN, Joan L., LYONS-MORRIS, Lynn, TAYLOR-FITZ-GIBBON, Carol *Evaluator's Handbook, Center for the Study of Evaluation*, University of California, Los Angeles, Sage Publications, 1987.

KELLS, H.R., *Self-study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service - Oriented Institutions and Programs*, Third Edition, American council on education and Macmillan publishing company, New-York, 1988.

MILLER, Richard, *Using Change Strategies to Implement Assessment Programs*, In *Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils*, New Directions for Institutional Research, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.

PAQUETTE, Claude, *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions NHP, 1984.

- le maintien d'un climat de travail sain;
- la présence d'une gestion transparente de la part de la Direction des services pédagogiques et des départements;
- une clarification des règles en ce qui concerne la diffusion et l'utilisation des données et des résultats d'évaluation ainsi qu'une entente sur les règles d'éthique à respecter¹². Le contenu de l'information à diffuser à chacun des partenaires ou instances est dépendant des responsabilités qui leur sont attribuées et des décisions qu'ils auront à prendre.

Sur le plan des **ressources humaines**, les collèges jugent nécessaire qu'il y ait un coordonnateur permanent affecté uniquement au dossier de l'évaluation des programmes dans chacun des collèges. Cette ressource devrait être qualifiée dans le domaine. Cette personne devrait assurer la formation des professeurs membres du comité d'évaluation afin que ces derniers puissent s'approprier la démarche d'évaluation et se sentir à l'aise dans leur rôle d'animation auprès du département.

Finalement, il ressort que l'évaluation de programmes, si elle est réalisée dans un esprit de concertation, favorise réellement le développement pédagogique dans un collège. Elle permet aux partenaires de se centrer sur l'étudiant et ses besoins de formation. Toutefois, les collèges auront besoin de s'approprier cette pratique et ils devront être soutenus dans cette démarche afin de pouvoir utiliser l'évaluation de programmes pour l'amélioration de la qualité de la formation offerte ainsi que pour le développement institutionnel.

Dans les pages qui suivent, sont décrites les activités à réaliser à chacune des étapes du processus d'évaluation, de la planification à l'évaluation du processus.

12. À cet égard, la cinquième partie présente certains principes et considérations éthiques en évaluation de programmes.

Planification-organisation

Planifier et organiser, c'est mettre en place les **conditions nécessaires à la réalisation de toute évaluation institutionnelle des programmes de formation**. Il importe d'investir le temps nécessaire à la réussite de cette première étape du processus car elle permet aux partenaires concernés de s'approprier l'approche d'évaluation, de déterminer les orientations et les objectifs à poursuivre, les données à recueillir ainsi que l'ensemble des opérations qui seront réalisées aux étapes subséquentes. Cette étape se termine par la production d'un devis d'évaluation qui synthétise dans un texte écrit les ententes convenues lors de la planification-organisation. Ce devis devient le document de base pour l'étape de réalisation.

Planification-organisation: les activités à réaliser
1. Mettre en place les comités en évaluation de programmes. 2. S'approprier l'approche et le processus d'évaluation de programmes. 3. Déterminer les objectifs poursuivis par l'évaluation du programme. 4. Formuler des questions d'évaluation. 5. Élaborer un plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données. 6. Prévoir les ressources humaines, matérielles, financières et informatiques nécessaires. 7. Produire un devis d'évaluation.

1. Mettre en place les comités en évaluation de programmes

Le nombre de comités à mettre en place pour l'évaluation des programmes de formation peut varier d'un collège à l'autre. Toutefois, il serait intéressant de former un comité dont la responsabilité première serait de réaliser l'ensemble des opérations prévues dans une évaluation de programmes. Le comité qui aurait ce mandat pourrait se composer de

professeurs et de responsables à la coordination départementale (un à trois) du programme évalué, d'un conseiller pédagogique et d'un membre de la direction des services pédagogiques. Ce comité est dénommé, dans ce document, **comité d'évaluation**.

Quant aux personnes qui feraient partie de ce comité, il est important qu'elles soient reconnues dans leur milieu comme étant crédibles, honnêtes, capables de faire montre d'impartialité, franches et dignes de confiance, sinon le processus d'évaluation risque d'échouer et les jugements ou recommandations du comité contestés. En outre, il serait intéressant qu'à l'intérieur de ce comité, il y ait un membre possédant certaines compétences en évaluation de programmes ou, du moins, ayant la possibilité de se référer à une personne qui a cette compétence.

Au sein du **comité d'évaluation**, un des membres pourrait exercer un **rôle de coordination** afin d'assurer un fonctionnement transparent et efficace. Des tâches de supervision, d'information, d'animation lui seraient attribuées. Voici une brève description de ces tâches:

- **Superviser** le déroulement du processus d'évaluation; assurer le suivi des activités; voir à ce que les tâches soient effectuées et les responsabilités accomplies; assurer la rigueur, la fiabilité du processus d'évaluation ainsi que le respect des règles d'éthique établies; vérifier la concordance des activités réalisées avec les objectifs et les orientations poursuivis, les procédures établies, les conditions à respecter; voir au respect de l'échéancier établi.
- **Inform**er régulièrement les partenaires intéressés par l'évaluation du programme: les professeurs, les départements, la Commission pédagogique, la Direction des services pédagogiques, les étudiants. Il est important de prévoir des mécanismes d'information et de communication (premier point à l'ordre du jour de chacune des réunions départementales, rapports d'étape réguliers, feuillets d'information...) durant tout le processus d'évaluation du programme, de la planification à l'évaluation, afin que les personnes directement touchées par l'évaluation soient au courant de ce qui se passe, qu'elles conservent un intérêt à l'égard de la démarche entreprise et qu'elles puissent être partie prenante du processus à certaines étapes importantes. La transparence dans un tel processus permet d'assurer un climat sain et ouvert à l'évaluation et de faciliter les actions qui devront en découler.
- **Animer** le projet d'évaluation dans le milieu; motiver les gens, les soutenir, les encourager; susciter des débats, des réflexions; faciliter les consensus; dénouer des conflits, etc.

Au sein du comité d'évaluation, il importe également de **prévoir un "regard externe"**, regard qui est nécessaire à toute évaluation de programmes pour en assurer la fiabilité. Le membre de la direction des services pédagogiques ou le conseiller pédagogique pourrait jouer ce rôle dans le comité d'évaluation. Le rôle de ce "regard externe" est de confirmer la pertinence des objets évalués, la rigueur, l'objectivité et la justesse des analyses, des jugements et des recommandations qui ressortent de l'évaluation réalisée par les professeurs et les départements ainsi que d'assurer une certaine équité. Ce regard externe permet d'atténuer le fait que les gens soient juge et partie ou parfois en conflit d'intérêt dans un processus d'évaluation. Cet élément exogène permet aux personnes directement touchées par l'application du programme d'être questionnées de l'externe, de confronter leurs points de vue et leurs analyses avec une personne extérieure à leur groupe, de prendre un recul et d'avoir une vision globale de leur programme de formation et non seulement un point de vue parcellaire. Ce regard externe doit être exercé à toutes les étapes du processus d'évaluation.

2. S'approprier l'approche et le processus d'évaluation de programmes

Avant de commencer une démarche d'évaluation de programmes, les partenaires qui s'engagent dans une telle démarche devraient s'approprier l'approche et le processus d'évaluation. De la sorte, ils pourraient partager une conception commune de l'évaluation, des buts et des orientations poursuivis, ce qui faciliterait leur participation et leur engagement ultérieurs. Des lectures, des rencontres d'échanges entre les partenaires concernés, une session de formation lors d'une réunion départementale ou d'une journée pédagogique sont des moyens qui favorisent cette appropriation.

Les éléments sur lesquels devrait porter cette appropriation sont les suivants: l'approche en évaluation de programmes; les orientations et les objectifs à poursuivre; le processus d'évaluation à mettre en place; les responsabilités à partager; les tâches à accomplir; les données à recueillir, à analyser et à interpréter; les critères d'évaluation à définir; les jugements à poser; le rapport à diffuser; les règles d'éthique à respecter; les décisions à prendre.

Par ailleurs, cette appropriation permet de déterminer les valeurs, les principes et l'esprit qui prévaudront lors de la réalisation du processus d'évaluation de programmes.

Les orientations poursuivies pourraient se traduire ainsi:

- L'évaluation de programmes vise à soutenir le développement et l'amélioration des programmes de formation.
- L'évaluation de programmes contribue à garantir la qualité et la pertinence de la formation offerte aux étudiants.
- L'évaluation de programmes permet de vérifier le degré de réalisation des objectifs du programme, lesquels doivent répondre aux besoins de formation des étudiantes et des étudiants de même que des besoins manifestés ou anticipés dans la société.
- L'évaluation de programmes est réalisée dans un esprit de développement professionnel des partenaires.
- L'évaluation de programmes s'effectue avec rigueur afin d'assurer des décisions équitables et appropriées.
- L'évaluation de programmes s'inscrit dans un processus fiable, réaliste et respecte les règles d'éthique établies par les divers partenaires.
- Etc.

3. Déterminer les objectifs poursuivis par l'évaluation du programme

Premièrement, déterminer les objectifs généraux poursuivis en évaluation de programmes.

Ces objectifs visent à fournir aux partenaires engagés dans l'évaluation une information valide et pertinente sur l'application locale du programme et sur ses résultats. L'analyse et l'interprétation de cette information permettront de porter un jugement sur le programme, d'en déterminer les forces et les faiblesses, d'apporter des correctifs, s'il y a lieu, et ce, dans le but d'améliorer la qualité de la formation offerte. Les objectifs généraux poursuivis en évaluant l'application locale du programme de formation pourraient se traduire ainsi:

- Connaître les résultats du programme relatifs: au degré de réalisation des objectifs du programme; à la réponse aux besoins de formation; à la satisfaction des groupes concernés; aux cheminements scolaires; aux ressources investies.

- Comprendre, analyser et interpréter les résultats du programme à la lumière des diverses variables qui peuvent avoir une incidence sur ces résultats.
- Porter un jugement sur le programme de formation à partir des critères d'évaluation déterminés.
- Formuler des recommandations, prendre des décisions et en assurer le suivi, afin d'améliorer la qualité du programme de formation, s'il y a lieu.

Deuxièmement, définir les **objectifs spécifiques** poursuivis par l'évaluation de l'application locale du programme de formation.

Alors que les objectifs généraux sont identiques pour l'ensemble des programmes de formation qui sont évalués dans un collège, les objectifs spécifiques sont particuliers à chacun. Ils dépendent de la problématique du programme évalué. Ils sont la traduction des attentes exprimées par les différents groupes concernés. Ces attentes ressortent d'une enquête auprès des divers partenaires. Cette enquête vise à identifier ce que les gens attendent d'une évaluation de programmes, ce qui les motive à évaluer leur programme, ce qu'ils voient comme problèmes, ce qu'ils désirent évaluer précisément, ce qu'ils entendent valider par l'analyse des forces et des faiblesses du programme. Ces objectifs spécifiques deviennent sous-jacents aux objectifs généraux poursuivis. Par exemple, ces objectifs peuvent traduire la volonté des partenaires de s'arrêter à un objet particulier d'évaluation, tel que le degré d'intégration d'une habileté spécifique, la progression d'un objectif d'apprentissage, la pertinence de tel objectif.

4. Formuler des questions d'évaluation

Les questions d'évaluation traduisent, sous forme interrogative, les objectifs généraux et spécifiques formulés. Les réponses à ces questions vont permettre de porter un jugement sur le programme à partir des critères d'évaluation prédéterminés¹³. Ces questions vont également déterminer la collecte de données qui sera réalisée. Ces questions pourraient se formuler ainsi:

- Le programme est-il **pertinent**? Répond-il aux besoins de formation des étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?

13. Voir les critères d'évaluation déterminés dans la première partie, p. 24 à 26.

- Le programme de formation est-il **efficace**? Quel est le degré de réalisation des objectifs poursuivis dans le programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants?
- Le programme de formation est-il **efficient**? Est-ce que le rapport entre les résultats obtenus et les ressources utilisées ainsi que les moyens mis en oeuvre est adéquat?

La question de l'efficacité sous-tend trois autres questions afin d'être en mesure d'y répondre adéquatement. Voici ces questions:

- Quels **objectifs** sont poursuivis dans le programme? Quel est le profil du sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Ces **objectifs** sont-ils **clairs et précis**?
- Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il **intégré et organisé de façon cohérente**? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?
- Les objectifs poursuivis sont-ils évalués? Y a-t-il une congruence entre les **objectifs poursuivis** et les **évaluations des apprentissages**?

5. **Élaborer un plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données**

Afin d'être en mesure de répondre aux questions d'évaluation et de prendre, par la suite, des décisions judicieuses, il importe de recueillir une information pertinente et valide. Cette information, après avoir été traitée, analysée et interprétée, servira à identifier les forces et les faiblesses du programme et à alimenter la prise de décision. Pour chacune des questions d'évaluation, il faudra préciser:

- **Le quoi:** quelle information est-il utile et nécessaire d'aller chercher pour répondre adéquatement à la question d'évaluation? Les données à recueillir peuvent être de trois ordres: les données **descriptives, perceptuelles et statistiques**¹⁴.

14. Dans la troisième partie de ce document, des exemples venant illustrer la collecte et l'analyse de données seront présentés à partir de chacune des questions d'évaluation.

- **Où et auprès de qui aller chercher l'information?** Il s'agit alors d'identifier les sources d'information internes et externes au collège qui sont pertinentes et qui vont permettre d'aller chercher des données significatives. Celles-ci peuvent être regroupées en trois catégories: les documents, les personnes ou les groupes de personnes, les organismes et les services des collèges et du Ministère.
- **Comment aller chercher l'information?** C'est ici l'étape du choix des techniques et des instruments de collecte de données (questionnaires, entrevues individuelles et de groupes, analyses de contenus, grille d'analyse de données statistiques...).
- **Qui fait quoi, quand (selon quel échéancier)?** Le plan de réalisation définit l'ensemble des responsabilités à partager et des tâches à effectuer dans un processus d'évaluation de programmes et en précise l'attribution. Dans ce plan, seront identifiées les responsabilités du comité d'évaluation, des professeurs, des départements et de la Direction des services pédagogiques. Les tâches à accomplir sont liées à la préparation de la collecte de données, au traitement et à l'analyse de ces données, au jugement à porter à partir des critères d'évaluation, aux décisions à prendre et au suivi de ces décisions.

Voici un exemple pour illustrer ce plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données:

Question d'évaluation	Le quoi	Où et auprès de qui	Comment	Tâches	Par qui	Quand
	Données descriptives, perceptuelles et statistiques.	Documents; personnes et groupes de personnes; organismes et services des collèges et du Ministère.	Techniques et instruments de collecte de données.	Préparation; collecte; traitement; analyse; jugement; décision; suivi.	Comité d'évaluation; professeurs; départements; Direction des services pédagogiques.	Échéancier de travail.

6. Prévoir les ressources humaines, matérielles, financières et informatiques nécessaires

Cette prévision des ressources doit tenir compte de différents facteurs:

- La taille du programme à évaluer à savoir, le nombre de cours offerts, le nombre de professeurs, le nombre d'étudiants, le nombre de diplômés.
- Les instruments et les techniques de collecte de données choisis pour évaluer le programme: instruments déjà élaborés ou non, questionnaires informatisés ou non pour le traitement et l'analyse, etc.
- La compétence des ressources humaines affectées à l'évaluation du programme: expérience en évaluation de programmes, capacité à organiser et diriger des entrevues collectives, capacité à analyser les données d'évaluation.
- Etc.

7. Produire un devis d'évaluation

Un devis d'évaluation est une synthèse écrite des ententes conclues au cours de l'étape de planification-organisation. Ce devis servira de guide de référence pour l'étape subséquente, la réalisation. Ce devis spécifie l'ensemble des éléments énumérés précédemment:

- Titre du programme.
- État de la situation du programme: historique, caractéristiques, taille, éléments de problématique...
- Orientations poursuivies en évaluation de programmes.
- Approche d'évaluation.
- Critères d'évaluation.
- Objectifs généraux et spécifiques poursuivis dans ce projet d'évaluation; attentes exprimées par les partenaires intéressés.

- Questions d'évaluation.
- Plan de réalisation de la collecte de données: le quoi, où et auprès de qui, comment, par qui, quand (calendrier d'opérations).
- Prévision des ressources nécessaires.

Réalisation

La réalisation permet de mettre en oeuvre tout ce qui a été planifié et organisé à l'étape précédente. Cette étape est liée directement au "faire", à l'accomplissement des activités et des opérations d'évaluation proprement dites. Comme pour l'étape précédente, la réalisation exige aussi la collaboration et l'engagement soutenus de tous les membres du comité d'évaluation. En fait, le nombre de tâches à réaliser et leur complexité relative obligera, à un moment ou à un autre, que chaque personne ayant un intérêt dans le programme apporte sa contribution. La tâche de certains consistera à développer des instruments de collecte des données, pour d'autres, ce sera l'analyse des données recueillies et enfin, d'autres seront invités, lors d'une entrevue ou en complétant un questionnaire, à donner leur opinion en tant que partenaires. Finalement, tous les membres du comité d'évaluation devront être étroitement associés au jugement final qui sera porté sur le programme.

Bien que toutes les étapes de l'évaluation soient importantes, celle qui a trait à la réalisation occupe une place déterminante et significative. C'est d'abord celle qui apporte l'information permettant de porter le jugement final sur le programme et qui supporte, le cas échéant, les modifications requises à la suite de l'évaluation. Ensuite, c'est l'étape la plus longue car elle occupe généralement la majeure partie du calendrier de l'évaluation. La réalisation comporte les activités suivantes:

Réalisation: les activités à effectuer
1. Préparer la collecte de données. 2. Réaliser la collecte de données. 3. Traiter les données recueillies. 4. Analyser les données recueillies. 5. Porter un jugement sur les résultats. 6. Formuler des recommandations. 7. Produire et diffuser un rapport final d'évaluation. 8. Prendre les décisions appropriées au programme de formation; assurer le suivi des décisions.

Ces activités se présentent comme une suite d'étapes successives du processus de réalisation de l'évaluation. Le chevauchement entre les activités doit être évité, dans la mesure du possible, afin de permettre que la réalisation d'une activité prenne appui sur l'information générée par l'activité précédente.

La réalisation de l'évaluation nécessite d'être soutenue par des principes de rigueur ainsi que par des normes et des standards lorsqu'une méthodologie de recherche doit être utilisée. Chacune des activités a ses propres exigences et le comité d'évaluation devra en tenir compte, sans quoi c'est toute la confiance accordée aux résultats qui en souffrira et, par voie de conséquence, la justesse et la crédibilité des décisions qui seront prises à la suite de l'évaluation.

1. Préparer la collecte des données

La préparation de la collecte des données se réalise à partir du devis d'évaluation qui précise l'information utile à recueillir pour répondre aux questions d'évaluation. Cette activité débute par le choix d'un instrument capable de rendre opérationnelle chacune des variables¹⁵ en les transposant en questions auxquelles les partenaires du programme auront à répondre. Le choix d'un instrument de collecte des données devrait être fait, normalement, en considérant les avantages et les inconvénients qu'il représente pour recueillir l'information requise. Plusieurs facteurs pourront guider les collègues dans le choix d'un instrument. Il leur faudra d'abord considérer la problématique du programme évalué en se demandant s'il vaut mieux quantifier les phénomènes à l'étude et en donner un ordre de grandeur ou tenter, plutôt, de comprendre leur sens profond ou, peut-être même, les deux à la fois. La réponse à ces questions donnera de bonnes indications sur l'opportunité d'utiliser un questionnaire ou une entrevue structurée de groupe. Mais d'autres contraintes peuvent aussi influencer ce choix méthodologique comme, par exemple, le nombre de personnes à questionner ou encore l'expérience déjà acquise par un collègue dans l'utilisation d'un instrument ou d'une technique.

15. Les variables représentent les aspects du programme qui devront être documentés afin d'avoir l'information nécessaire pour répondre aux questions de l'évaluation. Il peut s'agir, à titre d'exemple, de l'âge des étudiants, de leurs résultats scolaires ou encore des caractéristiques liées aux composantes du programme telles que les objectifs, le contenu, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. On retrouve aux pages 117 à 119 de ce document un exemple concernant l'utilisation des variables ainsi qu'en annexe 1, un exemple des variables retenues pour la collecte des données perceptuelles.

Avant d'utiliser un instrument ou une technique pour l'évaluation proprement dite, il importe de vérifier, à l'aide d'un prétest, la pertinence des questions et la richesse de l'information qu'elle générera. Pour ce faire, chaque instrument ou technique doit être testé, auprès de quelques personnes, afin de vérifier si les questions sont bien comprises et si les données qui en ressortent sont significatives pour atteindre les objectifs de l'évaluation. À la lumière des résultats de cette vérification, les instruments pourront être modifiés en fonction des commentaires et des réponses reçues.

Une fois fait le choix d'un instrument, la préparation de la collecte consiste à déterminer les conditions du déroulement de l'opération, c'est-à-dire la durée de la collecte, la période où elle se déroulera, le taux de réponse désiré, les stratégies pour rejoindre la population visée et pour l'intéresser à l'évaluation.

2. Réaliser la collecte des données

La collecte des données consiste à administrer les instruments ou à utiliser les techniques auprès de la population visée par l'évaluation. Le comité devra veiller, tout au long de la réalisation de cette activité, à ce que les procédures et les normes d'utilisation des instruments et des techniques soient bien respectées, de même qu'il devra assurer un suivi rigoureux du déroulement de la collecte et apporter, le cas échéant, certaines modifications au processus.

Il importe que les instruments ou les techniques soient utilisés selon chacune des exigences qui leur sont propres car la qualité des données dépendra, dans une large mesure, de la façon dont la collecte aura été accomplie. À cet effet, la collecte des données doit être empreinte d'une grande uniformité du début à la fin de telle sorte que toutes les données recueillies portent sur la même réalité.

Lorsque les instruments et les techniques ont fait l'objet d'un prétest, il est peu probable que leur utilisation à une plus grande échelle pose des problèmes. La part d'imprévu que comporte fréquemment la collecte des données est plutôt reliée à la difficulté de rejoindre les personnes questionnées ou encore de les intéresser suffisamment à l'évaluation pour qu'elles acceptent de collaborer. Dans le cas de l'évaluation des programmes de formation, cette difficulté risque d'être rencontrée avec les diplômés et leurs employeurs qui, de façon générale, n'entretiennent pas directement de liens avec les collèges. C'est pourquoi le comité devra assurer un suivi méticuleux lors de la collecte des données afin d'être en mesure de contourner les difficultés au fur et à mesure de leur émergence.

3. Traiter les données recueillies

Cette activité consiste à saisir les données recueillies lors de la collecte et à les aménager de manière à en faciliter l'accès pour ainsi accélérer l'analyse et, dans certains cas, la rendre plus juste.

Bien qu'elle soit une activité technique, la saisie requiert beaucoup d'attention et exige que certaines précautions soient prises afin de ne pas fausser la nature des données. Il est important de s'assurer, à la fin de l'opération, que ce soit par échantillonnage ou autrement, que la saisie ne comporte aucune erreur significative. Il importe de bien comprendre que des erreurs dans la saisie des données entraîneront probablement d'autres lors de la réalisation des activités subséquentes: les résultats pourraient être faussés, l'interprétation aussi, et le jugement final porté sur le programme risquerait d'être biaisé.

La saisie des données est une opération qui consiste à enregistrer chacune des réponses des personnes ayant été questionnées. Cet enregistrement peut se faire sur un support papier, mais il est généralement beaucoup plus avantageux de le faire sur un support informatique. Cela vaut très certainement pour les questionnaires, alors que, pour les entrevues structurées de groupe, ce sera le nombre de répondants qui permettra de déterminer lequel des supports est le plus avantageux pour la saisie.

Plusieurs évaluations exigeront probablement que l'information saisie soit structurée et ordonnée avant que l'on procède à son analyse. Cet exercice se fera lors du traitement des données et pourrait nécessiter, entre autres, la catégorisation des données obtenues avec une entrevue structurée de groupe, la codification des données obtenues avec les questions ouvertes dans un questionnaire, la création de nouvelles variables, le regroupement de certaines catégories de réponse. Peu importe le travail effectué, les fichiers informatiques contenant les données devraient toujours être facilement accessibles et explicites quant à leur contenu. Cela devrait permettre une lecture judicieuse des données.

4. Analyser les données recueillies

Cette étape vise à examiner, comprendre, commenter, expliquer et interpréter l'information recueillie afin que celle-ci puisse devenir significative pour le comité d'évaluation qui devra répondre aux questions d'évaluation. L'analyse peut se faire en trois temps. Tout d'abord, il s'agit de décrire les données obtenues, d'en faire une première lecture et un bilan, de les situer dans leur contexte et d'en ressortir les éléments significatifs. L'analyse s'attardera

aux données de satisfaction obtenues avec les partenaires (les étudiants, les sortants, les diplômés, les enseignants, les employeurs) et elle décrira les données statistiques du cheminement scolaire et celles qui portent sur l'application du programme. Dans un deuxième temps, l'analyse cherchera à expliquer les résultats décrits et présentés à l'étape précédente. Enfin, dans un troisième temps, les données seront interprétées. Il s'agit de donner un sens plus large aux données et aux résultats, de comparer les données entre elles, de les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en mieux comprendre le sens.

À cette étape, il importe d'obtenir le point de vue de tous les partenaires de l'évaluation du programme, de faire connaître leurs analyses, d'en discuter afin que le comité d'évaluation soit en mesure de fournir une interprétation juste et complète des données recueillies. Cette étape est cruciale car elle influencera le jugement qui sera porté ultérieurement sur les forces et les faiblesses du programme.

5. Porter un jugement sur les résultats

Toute évaluation doit conduire à un jugement. C'est l'objectif ultime de l'évaluation, son aboutissement logique. Alors que l'étape précédente (l'analyse des données) a permis de présenter l'ensemble des résultats de l'évaluation, il s'agit maintenant, à l'aide des résultats les plus significatifs, de nommer les forces et les faiblesses du programme.

Le jugement doit préférablement être posé par l'ensemble des membres du comité d'évaluation après qu'ils aient pris connaissance des données et bien compris le sens de chacun des résultats de l'évaluation. À cet effet, il peut être souhaitable que les responsables de l'analyse des données prennent une part active aux travaux du comité et expliquent aux autres membres la teneur des résultats. Afin que le jugement ne se transforme pas en jugement partial, il doit être basé uniquement sur les données et les résultats de l'évaluation tout en étant balisé par des critères d'évaluation prédéterminés. En fait, il faut éviter que le jugement devienne une occasion pour chaque groupe représenté au comité d'évaluation de faire valoir son interprétation sans égard au contenu de l'évaluation.

Le jugement porté sur un programme de formation comportera quelques grands constats qui pourront, d'une certaine façon, constituer la réponse à chacune des questions d'évaluation. Afin de s'assurer que le plus grand nombre possible de partenaires du programme fassent une lecture identique des résultats de l'évaluation, il est souhaitable que ces quelques constats fassent d'abord l'objet d'un consensus au sein du comité d'évaluation.

Par ailleurs, le jugement peut prendre différentes formes et être diffusé de plusieurs façons. Il sera certainement intégré dans le rapport d'évaluation, mais il est possible, par exemple, que certains comités d'évaluation décident de le faire connaître publiquement en organisant toute une série de rencontres avec les partenaires du programme.

Plusieurs évaluations aboutiront probablement à un jugement qui ne fera qu'appuyer à nouveau les grandes conclusions de l'analyse. Lorsqu'il aura été démontré que tous les résultats convergent dans le même sens, le jugement s'inscrira inévitablement dans cette direction en lui conférant une portée positive ou négative, selon le cas. Par contre, d'autres résultats pourront conduire à un jugement plus nuancé et plus difficile à formuler, notamment lorsque les résultats seront ambigus et n'apporteront qu'une réponse partielle aux questions d'évaluation.

6. Formuler des recommandations

À partir du jugement porté sur le programme, il importe de consolider ce qui va bien et de trouver des solutions pour améliorer les éléments déficients du programme de formation. Ces recommandations devraient se présenter sous la forme d'actions à entreprendre selon un échéancier déterminé afin d'assurer un suivi à l'évaluation.

Les recommandations constituent un incitatif important pour amener les partenaires du programme à passer à l'action dans la mesure où elles permettent d'identifier très clairement les améliorations à apporter. Pour avoir plus de chances d'être acceptées, les recommandations devront être réalistes et tenir compte des contraintes de l'organisme lui-même (Gauthier, 1992). Il n'y a pas de limites quant au nombre de recommandations qui peuvent être formulées, bien qu'il semble plus approprié de cibler les aspects les plus importants et de s'assurer, au moins pour ceux-là, que des modifications seront apportées.

Les recommandations doivent s'adresser aux instances qui ont le pouvoir de consolider ou de modifier les composantes du programme évalué. Il peut s'agir des enseignants dans leur salle de cours, lorsque les recommandations portent sur les pratiques pédagogiques, de la Direction des services pédagogiques et d'un département, lorsque la séquence des cours ne semble pas adéquate, ou du Ministère, lorsqu'un objectif du programme n'est plus considéré comme pertinent. Par ailleurs, il peut arriver, dans certains cas, que plusieurs instances d'un établissement soient touchées par une même recommandation. Pour toutes les personnes visées par les recommandations, il est important que ces dernières prennent

appui sur les résultats de l'évaluation et qu'elles apparaissent comme une suite logique et incontournable de l'analyse et du jugement.

7. Produire et diffuser un rapport final d'évaluation

Le rapport d'évaluation est la transposition écrite de ce qui a été planifié et réalisé dans le cadre de l'évaluation. Ce document doit être rédigé avec le souci de bien faire comprendre les tenants et les aboutissants de l'évaluation aux partenaires du programme. Pour tous ceux qui n'auront pas participé à l'évaluation, ce document revêt une grande importance car c'est à travers lui que se construira leur opinion sur le programme.

Le contenu du document doit être le reflet fidèle de ce qui s'est déroulé lors de l'évaluation. En fait, la rédaction du rapport ne doit, d'aucune façon, être guidée par le souci de plaire à des personnes ni par la volonté de cacher une partie de l'information. Cependant, il est démontré que la facture du rapport en évaluation de programmes peut contribuer à mieux faire accepter les conclusions difficiles¹⁶. Il est suggéré, entre autres choses, de ne pas présenter uniquement les faiblesses du programme, mais de mettre l'accent aussi sur les forces et d'informer à l'avance les personnes qui seront touchées par les conclusions du rapport.

Le rapport d'évaluation devrait normalement présenter les éléments suivants:

- Le programme évalué: l'historique, les objectifs terminaux du programme, la structure du programme, les caractéristiques de l'effectif étudiant (nombre, âge, antécédents scolaires, etc).
- Le contexte dans lequel s'inscrit le programme: les modifications apportées au programme au cours des dernières années, les résultats des évaluations précédentes, s'il y a lieu, les problèmes rencontrés, etc.
- Les objectifs poursuivis par le processus d'évaluation: notamment la présentation des motifs qui ont nécessité l'évaluation.

16. Pour une bonne synthèse sur les stratégies à adopter, voir GAUTHIER, Benoît et al., *Recherche sociale*, 2^e édition, Éditions des Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 447-450.

- Les objets et les questions d'évaluation: la problématique du programme, les composantes du programme évalué, les variables retenues, etc.
- Les procédures suivies: la méthodologie utilisée pour l'élaboration des instruments de collecte des données et l'analyse des données, l'échantillonnage, les tests statistiques, etc.
- L'analyse: la présentation des résultats, leur description, leur explication et leur interprétation, etc.
- Le jugement: la présentation des quelques grands constats qui se dégagent de l'analyse en identifiant les forces et les faiblesses du programme.
- L'impact de l'évaluation: les recommandations retenues, les scénarios de suivi à effectuer, les décisions à prendre, les actions à entreprendre et les améliorations à apporter, etc.

8. Prendre les décisions appropriées au programme de formation et assurer le suivi des décisions

Les décisions découlant de l'évaluation du programme devront être prises en respectant le partage des responsabilités dévolues à chacune des instances d'un établissement, soit les professeurs, les départements, la Direction des services pédagogiques, la Direction générale, le conseil d'administration. Par ailleurs, il apparaît souhaitable que le processus visant à consolider ou à améliorer certaines composantes du programme soit enclenché rapidement après le dépôt du rapport final d'évaluation car, d'une part, l'urgence d'agir pour certaines personnes s'estompera au fil du temps et, d'autre part, les conclusions de l'évaluation perdront leur pertinence à moyen terme.

Il est important que le comité d'évaluation ou la Direction des services pédagogiques assure le suivi des décisions et la réalisation du plan d'action qui découle de l'évaluation. Il leur faudra, entre autres choses, s'assurer que les responsabilités sont assumées, que les améliorations au programme sont réellement apportées et que les retombées sont analysées. Sans ces suites à l'évaluation, le processus aura été vain.

Contrôle

Contrôle: les activités à réaliser
1. Assurer le suivi des activités au cours du processus d'évaluation et apporter les correctifs nécessaires. 2. À la fin du processus, vérifier la concordance entre les résultats de l'évaluation et les objectifs définis à l'étape de planification-organisation.

La fonction contrôle est une action ponctuelle qui se réalise à certains moments au cours du processus d'évaluation et à la toute fin. Cette fonction peut être accomplie par la personne qui coordonne le comité d'évaluation.

En cours de processus, il s'agit:

- D'assurer le suivi des activités, de voir à ce que les tâches soient réalisées et que les responsabilités soient assumées.
- De vérifier si l'ensemble des opérations d'une étape donnée ont été effectuées avant de passer à l'étape subséquente.
- De vérifier la concordance des opérations réalisées avec les objectifs poursuivis, les procédures établies, les conditions à respecter et, s'il y a lieu, la politique institutionnelle d'évaluation des programmes en vigueur.
- De vérifier l'utilisation des ressources en conformité avec les prévisions budgétaires.
- D'apporter des correctifs en cours d'opération.

À la toute fin du processus d'évaluation, l'opération contrôle permet de:

- Vérifier les résultats de l'évaluation de programmes en fonction des objectifs généraux et spécifiques identifiés à l'étape de planification-organisation.
- Vérifier si la collecte de données réalisée a permis de répondre à l'ensemble des questions d'évaluation.
- Vérifier la rigueur, l'utilité, la fiabilité du processus d'évaluation ainsi que le respect des règles d'éthique établies.

Évaluation du processus

Évaluation du processus: les activités à réaliser
1. Recueillir des données sur le processus d'évaluation réalisé. 2. Analyser et interpréter les données recueillies. 3. Porter un jugement sur le processus d'évaluation suivi. 4. Formuler des recommandations sur le processus d'évaluation de programmes dans le collège.

Cette étape vise à évaluer le processus d'évaluation réalisé dans le programme de formation. Ainsi les responsables de l'évaluation de programmes dans le collège pourront vérifier si l'expérience a été satisfaisante pour les partenaires, si elle a permis d'améliorer la qualité de la formation offerte, si elle a développé de nouvelles habitudes de concertation et d'échanges entre les professeurs et les professionnels non enseignants rattachés au programme, etc.

Pour réaliser cette évaluation, les tâches suivantes sont proposées:

- Collecte de données auprès des divers partenaires ayant participé à l'évaluation du programme. Cette collecte vise à connaître leur degré de satisfaction au regard du processus d'évaluation de programmes, à identifier les points forts et les points à améliorer dans cette démarche.
- Analyse et interprétation des résultats.
- Jugement sur le processus suivi.
- Recommandations sur le processus d'évaluation de programmes dans le collège dans le but de consolider ce qui a bien fonctionné et d'améliorer ce qui a été insatisfaisant.

De cette façon, les responsables profitent de l'expérience acquise lors de l'évaluation d'un programme pour la réinvestir ultérieurement en y apportant les modifications nécessaires. Ainsi, ils rentabilisent l'expérience acquise et s'assurent que tous les programmes d'un collège seront évalués avec la même rigueur.

Troisième partie
Illustration de la collecte
et de l'analyse des données

- **Plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données**
- **Questions d'évaluation: données descriptives, perceptuelles et statistiques à recueillir**
- **Exemples de résultats, d'interprétations et de décisions possibles**

Cette troisième partie vise à illustrer une collecte et une analyse de données en évaluation de programmes de formation. Cette illustration permet de rendre opérationnelle l'approche préconisée par la Commission de l'évaluation. La collecte de données s'appuie sur les questions d'évaluation présentées dans la deuxième partie de ce guide (p. 43, 44). Pour chacune d'elles, des données descriptives, perceptuelles et statistiques sont recueillies et mises en relation les unes avec les autres.

Les données **descriptives** se rapportent à ce qui est tangible, à ce qui existe, à savoir les objectifs poursuivis tels que définis dans les plans de cours ou dans le devis pédagogique du programme, les activités d'enseignement et d'apprentissage utilisées par les professeurs et les étudiants, les objectifs évalués par les instruments d'évaluation des apprentissages, les objectifs atteints par les étudiants, les caractéristiques des étudiants (âge, sexe, formation antérieure), la formation académique du personnel enseignant, etc. Il s'agit également des données sur les coûts de fonctionnement du programme c'est-à-dire les ressources humaines, matérielles, financières et technologiques mises à la disposition du programme: professeurs, appariteurs, techniciens, laboratoires, matériel didactique, budget de fonctionnement, etc. Les données descriptives peuvent être des données qualitatives ou quantitatives.

Les données d'ordre **perceptuel** réfèrent aux opinions exprimées par des personnes ou par des groupes. Il s'agit notamment des données recueillies sur le degré de satisfaction des divers partenaires à l'égard du programme de formation, des opinions des étudiants sur le processus de formation, sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Les données d'ordre perceptuel sont des données qualitatives ou quantitatives.

Les données **statistiques** informent sur les cheminements scolaires, la relance des diplômés, le milieu économique dans lequel évolue le programme. Ces données touchent notamment les taux de réussite, d'échec, d'abandon, de placement, de chômage dans la profession, d'accès à l'université. Elles font référence, entre autres choses, aux indicateurs sur les cheminements scolaires du Service régional d'admission de Montréal (SRAM) et de Québec (SRAQ) et aux indicateurs sur les programmes publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Les données statistiques sont des données quantitatives.

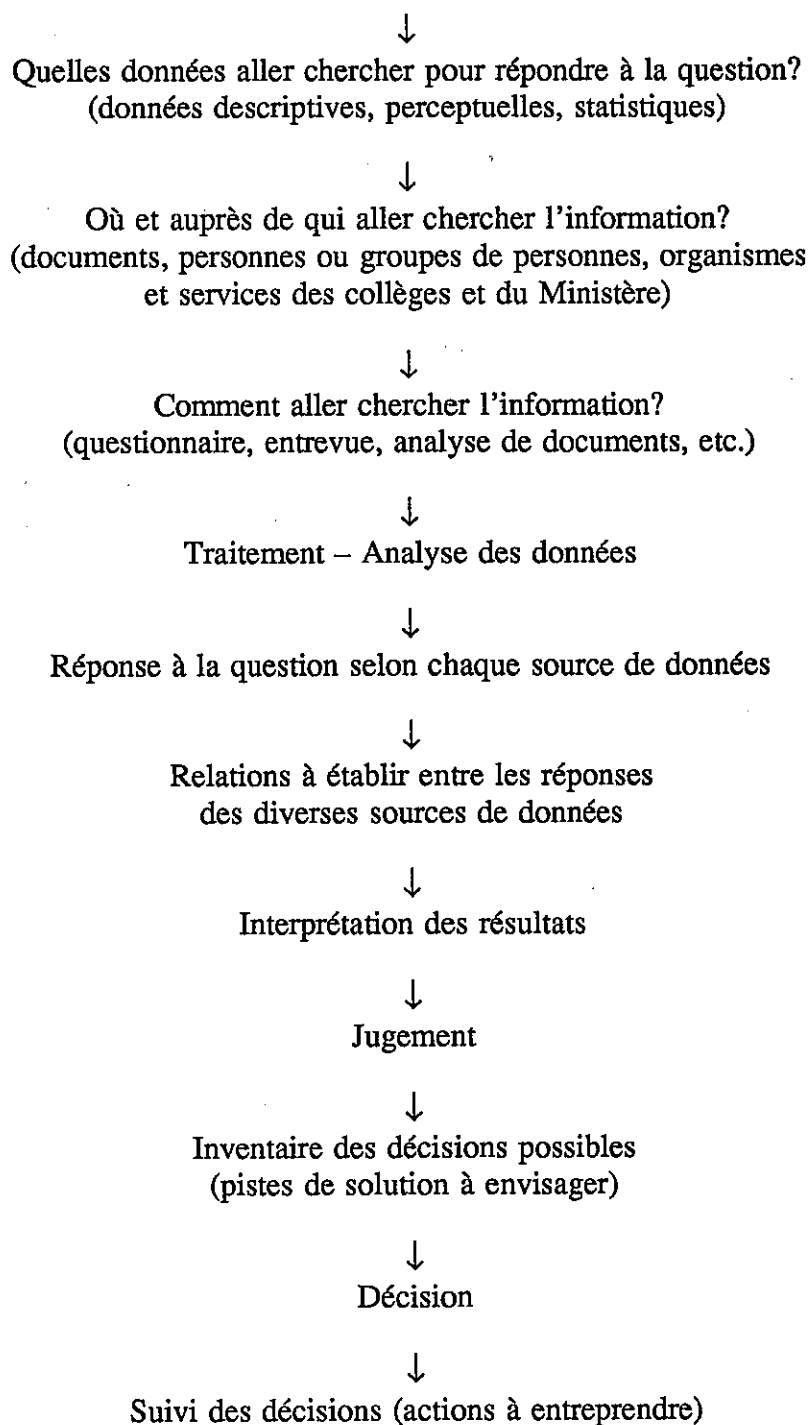
Les sources d'information pour la collecte de ces données sont regroupées en trois catégories:

- Les **documents**: plans de cours, instruments d'évaluation des apprentissages, recherches, comptes rendus de réunions départementales ou de comités, textes de politiques en vigueur, grille de cours, horaire-maître.
- Les **personnes ou les groupes de personnes**: étudiants, diplômés, professeurs, départements, professionnels non enseignants, cadres, employeurs, milieux de stage, universités, associations et corporations professionnelles.
- Les **organismes et les services des collèges et du Ministère**: données statistiques du SRAM et du SRAQ, de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Cette partie présente, dans un premier temps, le plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données. Par la suite, sont précisées, pour chacune des questions d'évaluation, les données qui pourraient faire partie du recueil de données. Des grilles permettant de recenser ces données sont ensuite proposées. Ces grilles sont suivies de pistes d'interprétations et de décisions possibles.

PLAN DE RÉALISATION DE LA COLLECTE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

QUESTIONS D'ÉVALUATION



Présentation de questions d'évaluation

Les quatre questions d'évaluation qui sont présentées à titre d'exemples, dans cette illustration, sont regroupées selon deux axes: l'axe de l'efficacité du programme et celui de la pertinence. Ces questions sont regroupées ainsi:

A) Évaluation de l'efficacité du programme

Question 1

Quels objectifs sont poursuivis dans le programme? Quel est le profil du sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Les objectifs du programme sont-ils clairs et précis?

Question 2

Quel est le degré de réalisation des objectifs du programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants?

Question 3

Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il intégré et organisé de façon cohérente? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?

B) Évaluation de la pertinence du programme

Question 1

Quels objectifs sont poursuivis dans le programme? Quel est le profil du sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Les objectifs du programme sont-ils clairs et précis?

Question 4

Le programme répond-il aux besoins de formation des étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?

1- Question d'évaluation

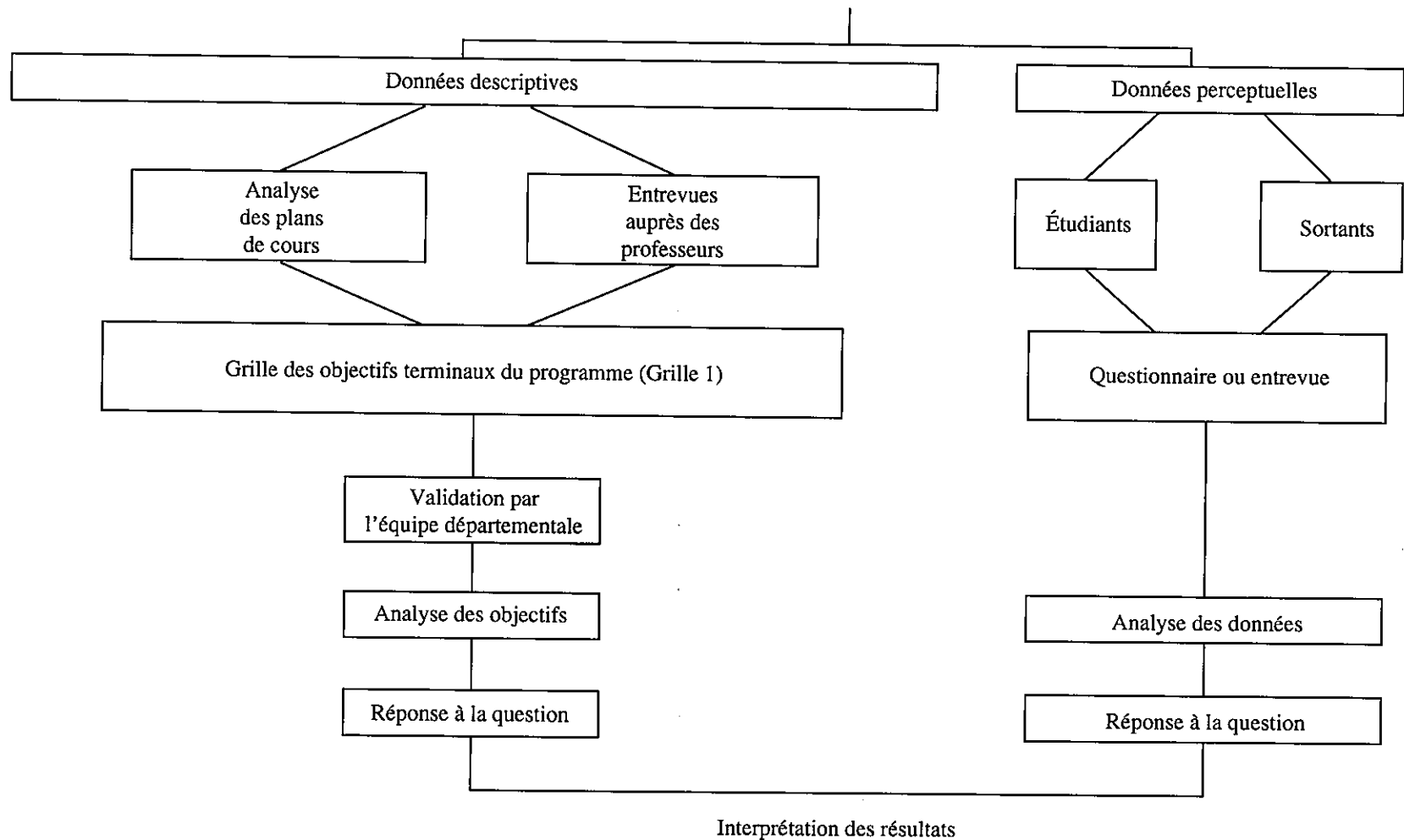
Quels objectifs sont poursuivis dans le programme?

**Quel est le profil du sortant à former
en ce qui a trait aux connaissances à acquérir,
aux habiletés et aux attitudes à développer?**

Les objectifs du programme sont-ils clairs et précis?

QUESTION D'ÉVALUATION

Quels objectifs sont poursuivis dans le programme? Quel est le profil du sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Les objectifs du programme sont-ils clairs et précis?



Question d'évaluation

Quels objectifs sont poursuivis dans le programme?

Quel est le profil du sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer?

Les objectifs poursuivis dans le programme sont-ils clairs et précis?

Données descriptives

Pour répondre à ces questions, il importe de recueillir des données sur les objectifs réellement poursuivis par les professeurs du programme. Cette collecte fait référence aux objectifs terminaux (ou compétences terminales) du programme et non à l'ensemble des objectifs intermédiaires. Les objectifs terminaux viennent expliciter les objectifs généraux du programme et *expriment les changements utiles et durables qui doivent survenir chez les étudiants et dont la présence est appréciable au terme d'une démarche prolongée d'apprentissage*¹⁷. Les objectifs intermédiaires sont des *objectifs spécifiques conduisant vers un résultat ultime d'apprentissage: l'objectif terminal*¹⁸. Les objectifs intermédiaires traduisent donc les étapes d'apprentissage qui conduisent à la réalisation des objectifs terminaux.

Où et comment aller chercher l'information relative aux objectifs terminaux?

1. Analyse des plans de cours

Par l'analyse de contenus des plans de cours, il est possible de faire émerger les objectifs terminaux du programme de formation tels qu'ils sont véhiculés auprès des étudiants.

17. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Larousse, 1988.

18. *Idem*.

Étapes:

- Recensement des plans de cours de tous les cours du programme de formation.
- Lecture des objectifs poursuivis.
- Catégorisation des objectifs. Plusieurs possibilités sont offertes pour catégoriser les objectifs. En voici quelques-unes.
 - À partir des fils conducteurs du programme de formation. Par exemple, dans un programme tel que celui de Soins infirmiers, les objectifs pourraient être regroupés selon les fils conducteurs du programme: connaissance de la personne, démarche de soins, communication, actualisation de soi, engagement professionnel.
 - À partir des catégories et des niveaux taxonomiques¹⁹. Regrouper les objectifs d'ordres cognitif, affectif, psycho-moteur et les classer selon leur complexité. Dans le domaine cognitif, par exemple, il peut s'agir de la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation.
 - À partir des catégories de produits d'apprentissage tels que définis par Gagné²⁰. Ces types d'apprentissage sont les suivants: information verbale, habiletés intellectuelles, habiletés motrices, attitudes, stratégies cognitives.
 - À partir des objectifs de formation générale, fondamentale et professionnelle.

19. Plusieurs ouvrages traitent des niveaux taxonomiques. Il s'agit notamment de:

BLOOM, B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1: Domaine cognitif, traduit par Marcel Lavallée, Québec, PVQ, 1975.

D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1977.

DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1975.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIAVU, B.U.B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II*, Domaine affectif traduit par Marcel Lavallée, Montréal, Édition nouvelle, 1970.

NADEAU, Marc-André, *L'évaluation de programme, théorie et pratique*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 251 à 284.

20. GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*, Traduit par: BRIEN, Robert et PAQUIN, Raymond, Montréal, Éditions HRW Ltée, 1976, p. 45-63.

- À partir d'une combinaison de deux ou trois des possibilités énumérées précédemment.
 - Synthèse des objectifs terminaux qui se rapportent aux catégories choisies et les intégrer dans la grille 1 présentant les objectifs du programme de formation.
2. Entrevues auprès des professeurs pour compléter, corriger, valider la grille d'objectifs afin de s'assurer que ces derniers concordent avec les objectifs effectivement poursuivis dans le cadre du programme.

GRILLE 1

Grille des objectifs terminaux (ou des compétences terminales) du programme de formation

Le sortant du programme de (nom du programme) sera capable de:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

Après avoir déterminé les objectifs du programme, il serait important de vérifier si ces objectifs sont clairs et précis. Pour ce, il est possible de demander aux professeurs, à des conseillers pédagogiques ou à un spécialiste externe en éducation de compléter une grille d'appréciation présentant la définition de chacun des objectifs terminaux du programme et

d'indiquer leur degré de satisfaction au regard de la clarté et de la précision de leur formulation.

Cet outil²¹ pourrait se présenter ainsi:

Objectifs terminaux du programme	3	2	1	X	Commentaires
1-					
2-					
3-					
4-					
5-					
6-					
7-					
8-					
9-					
....					

L'échelle d'appréciation utilisée dans cet outil pourrait se décrire ainsi:

3- À conserver (la formulation est claire et précise).

2- À améliorer (la formulation est peu claire ou peu précise).

1- À reformuler (la formulation n'est ni claire ni précise).

X Ne sait pas.

21. Cet outil est adapté à partir d'un instrument ("PRICLOB", Priorités et clarté des objectifs) élaboré par Serge SÉGUIN pour le groupe de recherche en évaluation des curriculum (GRBC) du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

La zone commentaires permet aux répondants d'indiquer pourquoi ils ne sont pas d'accord avec la formulation de l'objectif (verbe imprécis; il ne traduit pas une action de l'étudiant; la notion est floue, etc.) et de suggérer une nouvelle formulation.

Lorsque cette grille est complétée, il est possible d'analyser les résultats à partir d'une étude de fréquences. Par exemple, les objectifs qui ont un score:

- de 2.3 et plus (75 % et plus de satisfaction): formulation très satisfaisante. L'objectif ne crée aucune ambiguïté;
- de 1.8 à 2.3 (de 60 à 75 % de satisfaction): formulation plutôt satisfaisante. Vérifier les commentaires qui ont été indiqués;
- de 1.5 à 1.8 (de 50 à 60 % de satisfaction): formulation plutôt insatisfaisante: situation à analyser à partir des commentaires qui ont été formulés;
- de 1.5 et moins (moins de 50 % de satisfaction): formulation très insatisfaisante: objectifs à préciser et à reformuler.

Données perceptuelles

En ce qui a trait aux données perceptuelles, quatre variables²² sont retenues dans les questionnaires de satisfaction (ou entrevues) auprès des étudiants et des sortants. Il s'agit:

- de la clarté et la précision des objectifs;
- de la communication des objectifs aux étudiants;
- des liens entre les objectifs du programme et les objectifs des cours;
- des liens entre les objectifs du programme et les besoins de formation.

Ces variables sont importantes car, pour les étudiants, la présentation des objectifs permet d'activer leur motivation à l'apprentissage. Ils perçoivent mieux ce qu'ils ont à apprendre. Par ailleurs, les liens qui sont établis entre les objectifs des cours et ceux du programme

22. Un tableau synthèse des variables retenues pour l'évaluation des programmes de formation dans les collèges est présenté à l'annexe 1. Ces variables peuvent servir de base pour l'élaboration des questions ou des énoncés dans les questionnaires ou les entrevues de collecte de données perceptuelles.

leur permettent de faire des liens avec les apprentissages antérieurs et ceux à venir. Les liens avec la fonction de travail ou les exigences de la formation universitaire leur permettent de comprendre la pertinence des apprentissages exigés. Ils voient davantage l'importance de ces objectifs, ce qui contribue à augmenter leur degré d'attention et de motivation.

Par la suite, les données descriptives et les données perceptuelles seront mises en relation et interprétées à la lumière des résultats obtenus. Le tableau suivant fait état des diverses possibilités de résultats, d'interprétations et de décisions. Dans ce tableau, il sera question de seuil d'acceptabilité. Cette notion est importante en évaluation car elle permet de porter un jugement favorable ou défavorable sur un aspect du programme de formation²³. Ce seuil doit être fixé avant le début de la collecte de données pour éviter de biaiser le jugement des partenaires. En effet, si le seuil n'était fixé qu'au moment de la compilation des résultats, il y aurait un risque d'adapter le seuil aux résultats obtenus pour que le jugement soit favorable.

Cependant, il faut être très prudent dans la détermination des seuils pour éviter de nuire à la qualité du programme et ce, tant pour les données perceptuelles que statistiques. Par exemple, divers partenaires pourraient être tentés de hausser les taux de réussite dans certains cours pour que le programme réponde au seuil déterminé. À ce moment, ils pourraient réduire les niveaux d'exigence ou encore faire réussir des étudiants qui se situent à la limite de la note de passage. De telles façons de faire auraient pour conséquence de diminuer les standards du programme ainsi que la qualité des diplômés.

23. Par exemple, si une échelle d'appréciation est utilisée dans les questionnaires, le seuil peut correspondre à la cote moyenne. Une échelle d'appréciation mesurant le degré d'importance qui prévoit 5 valeurs variant de très important (5) à très peu important (1), le seuil peut être fixé à 3.

Analyse des réponses à la question sur la clarté et la précision des objectifs

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
1^{re} hypothèse: Données descriptives: jugement favorable. Données perceptuelles: jugement favorable (au-dessus du seuil déterminé).	Les objectifs sont clairs pour tous les partenaires du programme.	Continuer dans le même sens.
2^e hypothèse: Données descriptives: jugement favorable. Données perceptuelles: jugement défavorable (sous le seuil déterminé).	- Les objectifs sont définis clairement mais ne sont pas communiqués aux étudiants. - Les liens entre les cours et les objectifs du programme ne paraissent pas évidents pour les étudiants. - Les objectifs des plans de cours ne sont pas le reflet de ce qui se passe réellement dans les cours.	- Améliorer les façons de communiquer les objectifs du programme aux étudiants. - Spécifier dans chacun des plans de cours les liens entre les objectifs du cours et ceux du programme. - Assurer une meilleure concordance entre les plans de cours et le vécu en classe.
3^e hypothèse: Données descriptives: jugement défavorable. Données perceptuelles: jugement défavorable (sous le seuil déterminé).	- La formulation des objectifs est déficiente: elle ne répond pas aux critères de formulation des objectifs. - La formulation des objectifs est déficiente mais les objectifs du programme sont implicites à la pratique des professeurs et aux contenus des cours. - Les professeurs ne se sont jamais concertés pour définir le profil du sortant à former dans ce programme. - Les professeurs du programme n'ont pas la même vision du profil du sortant à former et des objectifs du programme.	- Redéfinir les objectifs du programme selon les critères de formulation d'objectifs. - Perfectionner les professeurs à la définition d'objectifs clairs et précis. Reformuler les objectifs du programme. Les communiquer aux étudiants. - Favoriser la concertation et les ententes pédagogiques entre les professeurs pour définir le profil du sortant à former et les objectifs du programme; ces derniers doivent être en concordance avec les objectifs du plan cadre. Traduire dans chacun des plans de cours les liens entre les objectifs du cours et ceux du programme.

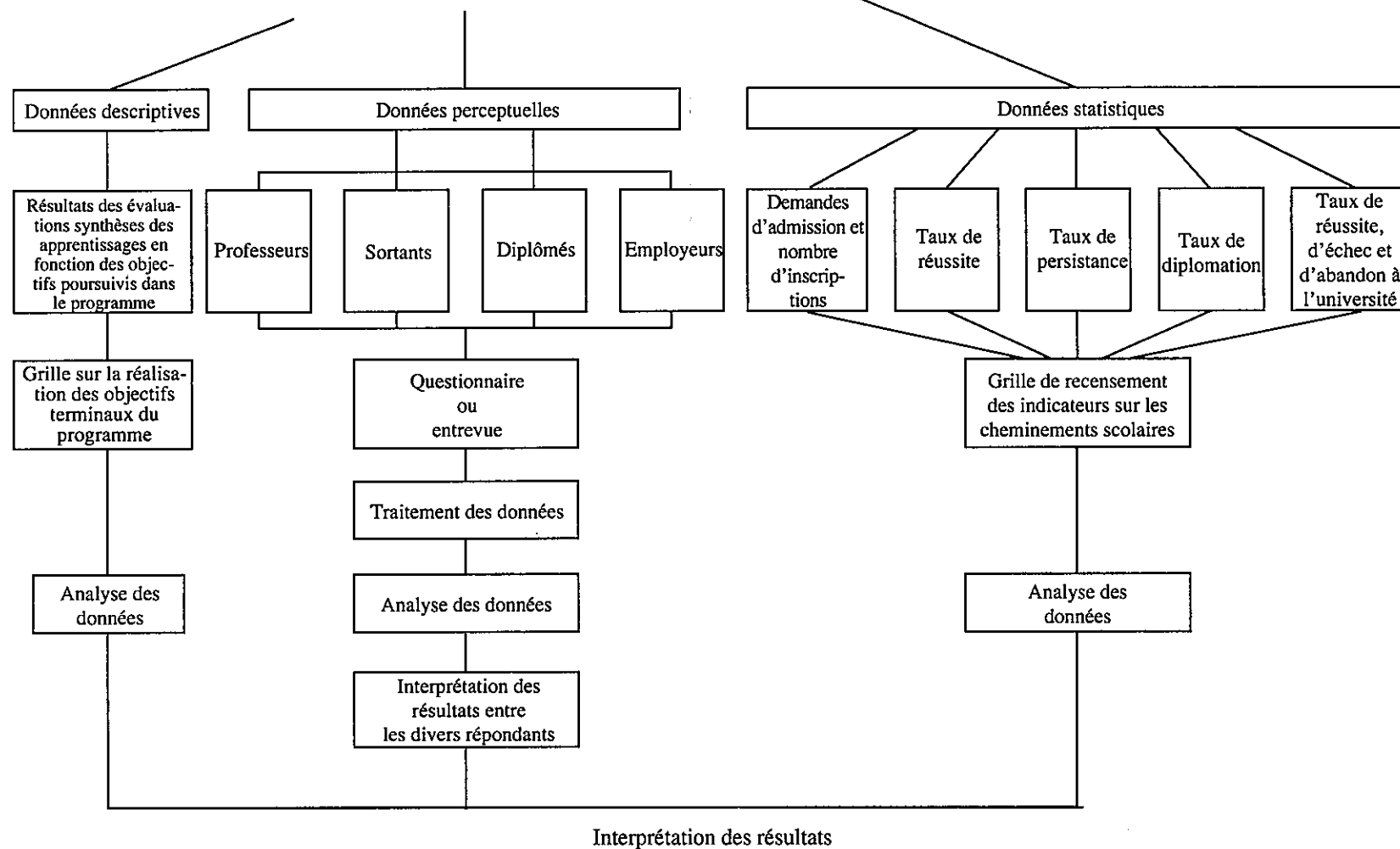
2- Question d'évaluation

**Quel est le degré de réalisation
des objectifs poursuivis dans le programme
en ce qui a trait aux connaissances à acquérir,
aux habiletés et aux attitudes à développer?**

Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants?

QUESTION D'ÉVALUATION

Quel est le degré de réalisation des objectifs poursuivis dans le programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habilités et aux attitudes à développer ? Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants ?



Question d'évaluation

Quel est le degré de réalisation des objectifs poursuivis dans le programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Quelles sont les forces et les faiblesses des sortants?

Question sous-jacente:

Quels objectifs ont été mesurés par les évaluations synthèses des apprentissages? Y a-t-il une congruence entre les objectifs poursuivis et les évaluations synthèses des apprentissages?

Données descriptives

Afin d'avoir une mesure la plus exacte possible des objectifs atteints dans un programme de formation, il est important que ces objectifs aient été évalués. Toutefois, la mesure de la réalisation des objectifs terminaux d'un programme ne peut être que le seul cumul de toutes les évaluations des apprentissages réalisées dans les cours, les stages et les laboratoires. En effet, un étudiant peut avoir réussi plusieurs apprentissages mais ne pas en avoir fait la synthèse et l'intégration. Par exemple, il peut bien savoir comment réparer telle partie d'un moteur mais ne pas être en mesure de diagnostiquer un problème mécanique ni d'effectuer les réparations nécessaires; ou, encore, il peut maîtriser plusieurs techniques de communication mais ne pas savoir laquelle utiliser dans telle ou telle circonstance; ou, encore, il peut comprendre les fondements de la psychologie et de l'éducation mais ne pas être en mesure d'établir les relations entre ces deux sciences; ou, enfin, il peut connaître divers logiciels mais ne pas savoir lequel utiliser pour réaliser telle banque de données.

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 celles qui portent sur les habiletés de synthèse, d'analyse, de communication, les capacités de transfert et les 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 une réflexion sur son action et d'établir 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 apprentissages²⁴.

Les données sur la congruence entre les objectifs terminaux du programme et les évaluations synthèses des apprentissages ainsi que sur la réalisation de ces objectifs pourraient être recensées dans la grille suivante, la grille 2.

24. À ce sujet, il serait intéressant de consulter les ouvrages de: TOUSIGNANT, Robert et MORISSETTE Dominique, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2^e édition revue et augmentée, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1989 et de MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice, *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Québec, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1989.

GRILLE 2

Grille sur la réalisation des objectifs terminaux du programme

Objectifs terminaux	1- Instrument synthèse d'évaluation des apprentissages		Objectifs atteints	
	Pondération accordée à l'objectif	Seuil de réussite	Proportion d'étudiants ayant atteint le seuil de réussite	Moyenne du groupe relative à la réalisation de cet objectif
1.				
2.				
3.				
4.				
2- Instrument synthèse d'évaluation des apprentissages				
5.				
6.				
7.				
1.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

Dans la première colonne de cette grille, on indique les objectifs terminaux du programme tels que définis à la grille 1. La deuxième colonne décrit les évaluations synthèses des apprentissages qui ont été réalisées. On indique alors les instruments utilisés, la pondération accordée à la mesure de cet objectif dans l'instrument (en %) et le seuil de réussite établi par les professeurs. La troisième colonne indique la proportion d'étudiants qui ont atteint le seuil de réussite ainsi que la moyenne du groupe relative à cet objectif terminal. Cette grille est conçue dans une perspective d'interprétation critériée, c'est-à-dire qu'elle permet de préciser le résultat des étudiants en fonction de chacun des objectifs qui a été poursuivi. Il est ainsi plus facile d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants. Le tableau suivant illustre cette façon de faire ainsi que l'analyse qui pourrait être effectuée.

Objectifs terminaux	1- Examen synthèse		Objectifs atteints	
	Pondération accordée à l'objectif	Seuil de réussite	Proportion d'étudiants ayant atteint le seuil de réussite (%)	Moyenne du groupe (%)
1. L'étudiant sera capable de ...	20% (20% est accordé à la mesure de cet objectif dans l'examen synthèse)	12/20 (60%) (les étudiants doivent avoir obtenu au moins 12 sur 20 pour con- sidérer qu'ils ont atteint l'objectif)	97% (97% des sortants ont atteint cet objectif)	80% (la moyenne du groupe est de 16/20 (80%) pour cet objectif)
2. L'étudiant sera capable de ...	40%	24/40 (60%)	60%	70%
3. L'étudiant sera capable de ...	10%	6/10 (60%)	75%	70%
4. L'étudiant sera capable de ...	30%	17/30 (60%)	40%	50%
			Total: 100%	
2- Grille d'observation en stage				
5. L'étudiant sera capable de ...	15%	9/15 (60%)	75%	75%
6. L'étudiant sera capable de ...	20%	20/20 (100%)	80%	90%
7. L'étudiant sera capable de ...	25%	20/25 (80%)	70%	80%
1. L'étudiant sera capable de ...	15%	9/15 (60%)	85%	80%
8. L'étudiant sera capable de ...	5%	3/5 (60%)	30%	40%
9. L'étudiant sera capable de ...	10%	6/10 (60%)	22%	35%
10. L'étudiant sera capable de ...	10%	6/10 (60%)	55%	60%
	Total: 100%			
11. L'étudiant sera capable de ...				
12. L'étudiant sera capable de ...				

Ce tableau permet de recueillir les données portant sur les résultats des étudiants aux épreuves synthèses qui mesurent la réalisation des objectifs terminaux du programme.

Analyse des données descriptives

Il s'agit de vérifier, d'une part, si les objectifs sont évalués, par quel instrument, selon quelle pondération et selon quel seuil; d'autre part, il s'agit d'identifier les objectifs qui sont atteints et ceux qui ne le sont pas par l'analyse des résultats des étudiants aux épreuves synthèses.

- La congruence entre les objectifs poursuivis et les évaluations des apprentissages:

Dans l'exemple fourni, les objectifs 11 et 12 du programme ne sont pas évalués par les instruments d'évaluation synthèse. Il s'agit de voir pourquoi ils ne le sont pas: sont-ils évalués ailleurs, dans un cours particulier? Ont-ils été oubliés? Sont-ils jugés importants ou négligeables et pourquoi? Sont-ils poursuivis dans le programme de formation?

Par ailleurs, l'objectif 1 est évalué à deux reprises, dans l'examen synthèse et en stage. Est-ce nécessaire qu'il en soit ainsi? Est-ce que cela permet aux professeurs de mesurer les apprentissages de l'étudiant sur le plan théorique et sur le plan pratique? Si oui, il serait intéressant de comparer les résultats des étudiants à ces deux épreuves.

La pondération accordée à chacun des objectifs est-elle adéquate? Correspond-elle au degré d'importance accordé à chacun des objectifs? Le seuil de réussite établi est-il suffisant? Dans cet exemple, le seuil de réussite est, en général, fixé à 60 % comme la note de passage du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Cependant, le seuil peut être supérieur à 60 % si cela est jugé nécessaire par les professeurs. Par exemple, les objectifs 6 et 7 ont un seuil respectif de 100 % et 80 %. Dans ces cas, il peut s'agir d'objectifs qui doivent être atteints parfaitement par les étudiants pour qu'ils se voient décerner leur diplôme. Ces objectifs peuvent avoir trait à des habiletés fondamentales qui, si elles ne sont pas maîtrisées, peuvent devenir un handicap sérieux pour l'étudiant ou pour la société. La maîtrise d'habiletés telles que le calcul de posologie en soins infirmiers, les techniques d'atterrissage en pilotage d'aéronefs, les techniques liées à la sécurité des enfants en éducation en services de garde constituent des exemples d'objectifs qui pourraient avoir un seuil de réussite de 100 %. Seuls des spécialistes de contenus, comme les professeurs du programme, peuvent déterminer ces seuils de réussite. Il doit y avoir également une entente entre les professeurs sur ces seuils.

Les instruments d'évaluations des apprentissages doivent tenir compte de ces objectifs primordiaux en y associant des critères discriminants.

- Les résultats des étudiants et l'analyse de la réalisation des objectifs:

La proportion d'étudiants ayant atteint le seuil de réussite ainsi que la moyenne du groupe sont des données qui départagent les objectifs atteints de ceux qui ne le sont pas. Il s'agit d'une information importante sur les forces et les faiblesses des sortants. Il est certain que ces données pourraient être analysées plus finement dans un deuxième temps en allant voir les caractéristiques des étudiants qui ont échoué, leur cheminement scolaire antérieur, leurs résultats dans les cours.

Dans le tableau précédent, on remarque que les objectifs 1, 3, 5, 6 et 7 sont des objectifs dont le degré de réalisation apparaît satisfaisant (70 % et plus de réussite et moyenne du groupe de 70 % et plus). L'objectif 2 est réussi seulement par 60 % des étudiants mais la moyenne est de 70 %, ce qui signifie qu'il y a des étudiants très forts et d'autres très faibles; cette situation pourrait être expliquée à partir, entre autres, des caractéristiques des étudiants. L'objectif 10 est atteint dans une proportion moindre et il peut s'agir d'un seuil critique (55 % de réussite et moyenne de 60 %). Les objectifs 4, 8, et 9 apparaissent insuffisamment atteints (50 % et moins de réussite et des moyennes faibles également).

Par la suite, ces données descriptives seront mises en parallèle avec les données perceptuelles pour confirmer ou infirmer ce premier jugement sur la réalisation des objectifs.

Données perceptuelles

Les données perceptuelles sur l'efficacité du programme sont recueillies auprès des professeurs, des sortants, des diplômés et des employeurs ou des universités. Les variables retenues pour cette collecte de données sont les suivantes:

- Capacité du diplômé à bien accomplir ses tâches lors de son intégration en emploi: encadrement requis, formation supplémentaire exigée.

OU

Capacité du diplômé à s'intégrer dans un programme universitaire en ayant les acquis de formation nécessaires.

- Capacité du diplômé à réaliser sa fonction de travail avec satisfaction après la phase d'intégration en emploi.
OU
Capacité du diplômé à réaliser des études universitaires avec satisfaction.
- Compétence et rendement du diplômé.
- Identification des forces et des faiblesses des diplômés.

Ces variables traduites en questions, dans un questionnaire ou une entrevue, permettent de recueillir les perceptions des partenaires sur le degré de maîtrise, par les diplômés, des compétences développées dans le programme sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes.

Analyse des données perceptuelles

Une première analyse des données perceptuelles recueillies permet, par un tableau de fréquences, de faire ressortir la perception de chacun des partenaires sur le degré de réalisation des objectifs du programme. Pour y arriver, la même question devrait être posée à divers partenaires. Celle-ci pourrait énumérer les connaissances, les habiletés et les attitudes que le programme cherche à développer et demander à chacun des répondants d'indiquer, selon une échelle d'appréciation, s'ils considèrent que les diplômés maîtrisent ces éléments du programme. L'échelle pourrait comprendre quatre valeurs variant d'une très grande satisfaction (4) à une très grande insatisfaction (1).

Voici un exemple²⁵ du tableau de fréquences qui pourrait être utilisé pour chaque groupe de répondants.

25. Ce tableau est adapté à partir du modèle présenté dans: BERNARD, Huguette, *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, Théorie et pratique*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1992, p. 140.

Objectifs terminaux du programme (ou connaissances, habiletés et attitudes développées)	RÉP.	NP.	4	3	2	1	X	Moyenne	Écart-type
Nbre %	30 100 %	2 7 %	22 73 %	3 10 %	3 10 %	0	0	3.7 92 %	0.45

RÉP. : Nombre de répondants en nombre et en %.

NP. : Ne s'applique pas.

4, 3, 2, 1 : Échelle d'appréciation qui contient quatre valeurs: 4: très satisfaisant; 3: satisfaisant; 2: insatisfaisant; 1: très insatisfaisant.

X : Ne sait pas.

Moyenne : Moyenne des réponses des répondants pour chacun des objectifs énoncés (connaissances, habiletés et attitudes).

Écart-type : Il indique la dispersion des réponses. Plus l'écart-type est petit, plus les réponses sont semblables d'un répondant à l'autre. Plus il est élevé, plus les répondants ont des opinions divergentes: situation à expliquer par la suite.

Les données descriptives et les données perceptuelles sur la réalisation des objectifs du programme peuvent être mises en parallèle dans le tableau suivant. Il s'agit de rapporter les résultats aux évaluations synthèses des apprentissages ainsi que les moyennes obtenues dans les tableaux de fréquences des données perceptuelles de chacun des répondants.

Objectifs terminaux du programme	Évaluations synthèses des apprentissages		Données perceptuelles			
			Professeurs	Sortants	Gradués	Employeurs
	Prop. (%)	Moy. (%)	Moy. (%)	Moy. (%)	Moy. (%)	Moy. (%)
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
...						

Par l'analyse de ce tableau, il sera possible de nuancer le jugement posé à la suite de l'analyse des résultats aux évaluations synthèses des apprentissages. Par exemple, vérifier si les objectifs 1, 3, 5, 6 et 7 semblent effectivement atteints selon les divers partenaires; vérifier également si les objectifs 4, 8 et 9 ne sont pas suffisamment atteints selon eux.

Les données statistiques

Plusieurs sources d'information sont disponibles pour le recensement des données statistiques. Il s'agit:

- des rapports du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et de Québec (SRAQ): banque de données statistiques regroupées dans le système PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme);
- des cahiers «Regard sur l'enseignement collégial» publiés par la Direction de la recherche et du développement de la Direction générale de l'enseignement collégial (indicateurs qui proviennent du fichier SIGDEC);
- des données locales disponibles aux services des admissions des divers collèges ou recueillies lors de projets de recherche particuliers.

Les données statistiques retenues pour mesurer l'efficacité du programme sont:

- le bassin de population (demandes d'admission, par exemple au SRAM ou SRAQ);
- le nombre d'admissions et le nombre d'inscriptions;
- la cote finale ou la moyenne pondérée des étudiants au secondaire, autre information pertinente telle que le taux de réussite à des examens ministériels et à des cours particuliers;
- les taux de réussite par session, par cours, par matière;
- les taux de persistance dans le programme;
- les taux de diplomation dans les délais prescrits: programme initial et tous programmes;
- les taux de placement en emploi relié et non relié;
- les taux d'accès à l'université.

Depuis quelques années, des collèges ont recueilli des données statistiques ou des indicateurs quantitatifs en évaluation de programmes. Ils soulignent l'importance d'utiliser une méthodologie rigoureuse pour la collecte et l'analyse de ces données. En effet, les données

des services régionaux d'admission doivent être traitées et présentées sous une forme accessible et compréhensible pour les divers partenaires. À cet égard, voici quelques réflexions du Service des programmes et du développement pédagogique (SPDP) du collège Ahuntsic:

«Les données provenant du SRAM ne sont pas présentées dans le document des indicateurs telles que nous les recevons. En effet, parmi l'ensemble des informations disponibles, le SPDP en retient un certain nombre. Les données sont donc extraites des listages originaux, puis ordonnées en fonction des paramètres choisis. Ce processus de sélection et d'ordonnancement exige une attention soutenue afin que les contrôles nécessaires s'appliquent: il faut s'assurer que les données à la source soient exactes, que la saisie des données ait été faite correctement, que les transformations nécessaires aient eu lieu et que les données apparaissant dans les tableaux soient bel et bien celles qui doivent y apparaître. Lorsque tous ces contrôles ont été effectués, les indicateurs sont prêts à aller sous presse.»²⁶

La grille 3, à la page suivante, présente les indicateurs sur les cheminements scolaires.

26. Extrait de: BARUFFALDI, Maria, *Des chiffres qui parlent: les indicateurs quantitatifs des cheminements scolaires, dans Impressions pédagogiques*, vol. 7, n° 2, mars 1993, p. 15 à 18.

GRILLE 3
Grille de recensement des indicateurs sur les cheminements scolaires

INDICATEURS: Numéro et nom du programme

	CLIENTÈLE À L'ENTRÉE	INSCRIPTIONS			COTE FINALE (SECOND.)		TAUX (%) DE RÉUSSITE EN PREMIÈRE SESSION			TAUX (%) DE PERSISTANCE EN TROISIÈME SESSION			TAUX DE DIPLOMATION (%)									ADM. UNIVERSITÉ ou PLACEMENT						
		NBRE TOTAL	(%)		% 1 ^{er} TOUR	% 70 OU +	MOY.	A	A	A	B	A+B	A	B	A+B	PROGRAMME INITIAL			TOUS PROGRAMMES									
			4 SESSIONS													6 SESSIONS			TOTAL			TOTAL						
			A	B												A+B	A	B	A+B	A	B	A+B	A	B	A+B			
AHUNTSIC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1982																												
1983																												
1984																												
1985																												
1986																												
1987																												
1988																												
1989																												
1990																												
1991																												
SRAM																												
1982																												
1983																												
1984																												
1985																												
1986																												
1987																												
1988																												
1989																												
1990																												
1991																												

NOTES: CLIENTÈLE A: CLIENTÈLE DE PROVENANCE AUTRE QUE COLLÉGIALE (SECONDAIRE 5)
 CLIENTÈLE B: CLIENTÈLE DE PROVENANCE COLLÉGIALE
 AUTRES NOTES S'IL Y A LIEU

DATE DE LECTURE DU FICHIER SRAM: 02-07-92
 DATE DE PRODUCTION DU TABLEAU: 25-11-92

Analyse des données statistiques

«Globalement, les tableaux peuvent être lus selon deux axes: tout d'abord, l'analyse peut se faire en examinant l'évolution d'une variable sur quelques années. Par exemple: la proportion des élèves inscrits provenant du collégial a-t-elle augmenté ou diminué depuis cinq ans? On peut également examiner les indicateurs en suivant le cheminement d'une cohorte depuis son inscription à l'automne de telle année jusqu'à la diplomation, et ensuite comparer le cheminement de plusieurs cohortes. De plus, les tableaux peuvent être comparés entre eux: des tableaux de données Collège à d'autres tableaux de données Collège ou encore des tableaux de données Collège à des tableaux de données SRAM.

En examinant les chiffres pour plus d'une année, que ce soit selon un axe ou l'autre, les indicateurs permettent de repérer des tendances observables à l'intérieur d'un programme, d'une famille, d'un secteur, de tout le Collège et même du SRAM. Et c'est ici que se situe la grande force des indicateurs: ils soulignent des tendances.»²⁷

Il importe de préciser qu'il est essentiel de ne prendre les données statistiques que pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des tendances ou des indices permettant d'aller plus loin dans les recherches et les réflexions. Elles sont un outil parmi tant d'autres. Elles présentent la réalité mais, la plupart du temps, ne l'expliquent pas. Dans le cadre de l'évaluation de programmes, l'utilisation de données statistiques prend tout son sens lorsque celles-ci sont mises en relation avec les autres données descriptives et perceptuelles.

«Par exemple, comment peut-on expliquer le fait que le nombre de demandes d'admission dans un programme a régulièrement diminué depuis X années? Ou encore: qu'est-ce qui explique le fait que, dans certains programmes, les élèves qui n'ont pas de vécu collégial persistent moins jusqu'en troisième session que les élèves qui ont un vécu collégial? Seules des analyses plus poussées permettent l'obtention d'explications.»²⁸

Finalement, les trois types de données (descriptives, perceptuelles et statistiques) doivent être mises en parallèle afin que les résultats puissent être globalement interprétés. Voici un tableau qui présente certains des résultats, interprétations et décisions auxquels un tel exercice peut conduire.

27. *Idem.*

28. *Idem.*

Analyse des réponses à la question sur l'efficacité du programme (degré de réalisation des objectifs du programme)

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
1^{re} hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement favorable (au-dessus du seuil déterminé). Données statistiques : jugement favorable (données comparables à celles des autres collèges).	Le programme apparaît efficace.	Continuer dans le même sens.
2^e hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé). Données statistiques : jugement favorable en ce qui a trait aux données internes (taux de réussite dans les cours et taux de diplomation) mais défa- vorable en ce qui a trait aux taux de réussite à l'université.	– Il y a une discordance dans cette hypothèse : les étudiants réussissent bien, mais le degré de satisfaction vis- à-vis l'efficacité du programme est faible de même que le taux de réussite à l'université. Il faut tout d'abord identifier si l'insatisfaction est générale ou si elle est liée uniquement à certains objec- tifs du programme. Les problèmes possibles : • le problème peut concerner les éva- luations des apprentissages réalisées dans ce programme. Les instruments utilisés mesurent-ils bien les objec- tifs du programme? Mesurent-ils les mêmes niveaux taxonomiques? Par exemple, il y a un problème de vali- dité si l'instrument ne mesure que des connaissances alors qu'il devait évaluer également des habiletés. - Il est possible de questionner les seuils de réussite fixés pour la réali- sation des objectifs du programme; sont-ils trop bas? Les critères d'éva- luation sont-ils trop flous? Les étu- diants savent-ils exactement sur quoi ils seront évalués? • s'il n'y a pas de problème en évalua- tion des apprentissages, il s'agit peut-être des objectifs du programme qui ne satisfont pas les besoins des employeurs et des universités? (cor- rélation à établir avec la réponse à la question sur la pertinence du pro- gramme).	– Bien identifier la source du problème. Redéfinir les instruments d'évaluation des apprentissages pour assurer leur validité et leur fidélité. Offrir un perfectionnement aux pro- fesseurs sur la fabrication d'instruments d'évaluation des apprentissages, l'éta- blissement de seuils de réussite, la for- mulation de critères d'évaluation clairs et précis. Préciser les critères d'évaluation pour assurer une équité et une rigueur dans l'évaluation des apprentissages des étu- diants. Reformuler les objectifs du programme pour qu'ils répondent davantage aux besoins de formation sur le plan de la formation générale, fondamentale et pro- fessionnelle.

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
3^e hypothèse: Données descriptives: jugement défavorable (les résultats aux évaluations des apprentissages sont faibles, sous le seuil déterminé). Données perceptuelles: jugement défavorable (la moyenne est sous le seuil déterminé). Données statistiques: jugement défavorable (les taux de réussite et de diplomation sont plus bas que la moyenne provinciale).	Le programme de formation n'est pas efficace c'est-à-dire qu'il n'atteint pas les objectifs prévus. Identifier tout d'abord quels objectifs précisément ne sont pas atteints. Ensuite il s'agit d'identifier pourquoi ils ne sont pas atteints. Cette question est complexe et nécessite que plusieurs variables soient analysées: • les objectifs (la clarté: corrélation à établir avec la réponse à la question sur la clarté et la précision des objectifs); • l'intégration et l'organisation cohérente du programme (processus d'apprentissage progressif, cohésion entre les composantes du programme: corrélation à établir avec la réponse à la question sur l'intégration et l'organisation cohérente du programme); • les contenus offerts (pertinence, cohérence avec les objectifs poursuivis, etc.); • les activités d'enseignement et d'apprentissage (la congruence avec les objectifs poursuivis; leur pertinence pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants; leur respect des phases du processus d'apprentissage des étudiants; la qualité de la relation psycho-pédagogique établie entre le professeur et les étudiants, etc.); • les évaluations des apprentissages (la validité des instruments, la précision des critères et des seuils de réussite); • les étudiants: leurs caractéristiques (cote au secondaire, acquis de formation); leur motivation;	Les décisions possibles dépendent de l'interprétation des résultats qui a été faite. Il s'agira de bien cerner les variables qui affectent la réalisation des objectifs du programme et de trouver des solutions appropriées. Elles peuvent avoir trait à: • la définition des objectifs; la révision de la séquence du programme; • l'élaboration de nouveaux instruments d'évaluation des apprentissages; • la clarification des critères d'évaluation et des seuils de réussite dans les instruments d'évaluation des apprentissages; • la révision de contenus pour qu'ils soient davantage pertinents et cohérents avec les objectifs du programme; • l'établissement de modalités de concertation entre professeurs; • le choix d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui soient congruentes avec les objectifs poursuivis et qui soient adaptées aux caractéristiques des étudiants; • le perfectionnement de professeurs sur les questions touchant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation; • l'analyse des caractéristiques de l'effectif étudiant et des cheminements scolaires afin de modifier au besoin les critères d'admission du programme; • l'analyse des ressources allouées au programme de façon à justifier certaines demandes pour améliorer l'équipement, les laboratoires; • l'acheminement de propositions à la DGEC pour la révision du programme cadre; • Etc.

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
3 ^e hypothèse (suite)	• les professeurs : leurs caractéristiques (formation, expérience, complémentarité de l'équipe); • les ressources humaines, matérielles, financières et technologiques affectées au programme (qualité, quantité, mise à jour); • le programme cadre de la D.G.E.C. : la pertinence, la cohérence, le réalisme, la pondération accordée à chacun des cours, l'organigramme, etc. • les éléments du contexte institutionnel, socio-politique, économique.	

3- Question d'évaluation

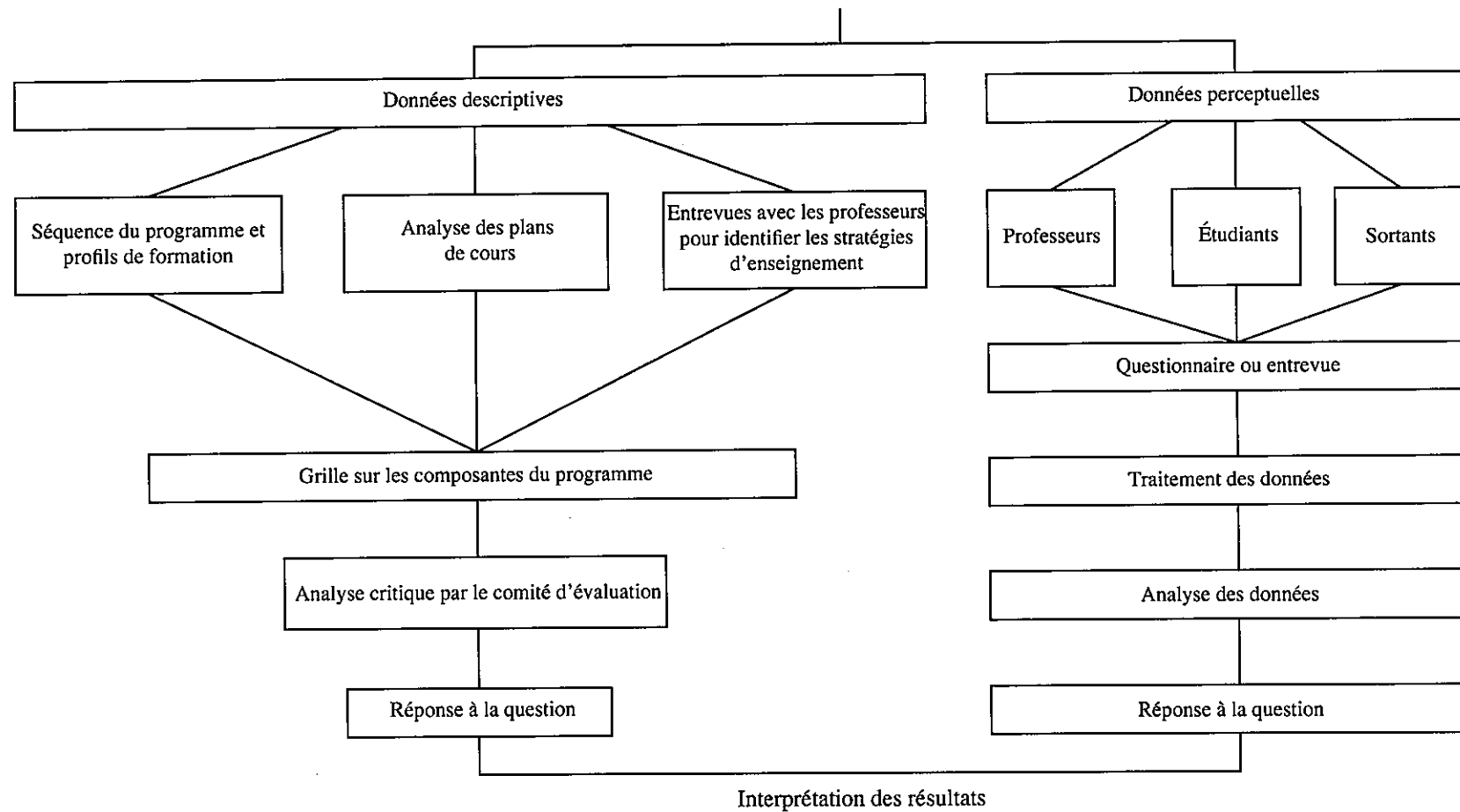
**Le processus de formation mis en place
favorise-t-il la réalisation
des objectifs du programme?**

**Le programme est-il intégré
et organisé de façon cohérente?**

**Permet-il le développement
d'un processus d'apprentissage progressif?**

QUESTION D'ÉVALUATION

Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il intégré et organisé de façon cohérente? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?



Question d'évaluation

Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il intégré et organisé de façon cohérente? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?

Données descriptives

Les données descriptives qui ont trait à l'intégration et l'organisation cohérente du programme portent sur la structure et sur certaines composantes du programme. Il s'agit des objectifs terminaux du programme, de la séquence du programme et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées. Ces données peuvent être rapportées dans la grille suivante:

Grille sur certaines composantes du programme

Objectifs terminaux du programme	Séquence du programme			Stratégies d'enseignement et d'apprentissage
	Session	Discipline	Cours	
1-	1 ^{re} 3 ^e 4 ^e	Psycho. Psycho. Socio.	3XX-XXX 3XX-XXX 3XX-XXX	Exposé magistral Exercices pratiques, lectures Exposé magistral, travail en sous-groupes, études de cas
2-	1 ^{re}	Histoire	3XX-XXX	Exposé magistral, document audiovisuel
3-				
4-	4 ^e	Français	3XX-XXX	Travail de recherche, exposé des étudiants
5-				
6-				
7-				
8-				
9-				
10-				
11-				
12-				
13-				

Dans cette grille, sont indiqués, dans la première colonne, les objectifs terminaux du programme; dans la deuxième, la session, les disciplines et les cours dont les objectifs contribuent à la réalisation des objectifs terminaux du programme. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants sont présentées dans la troisième colonne.

Trois sources de données peuvent être utilisées pour recueillir cette information:

- les documents présentant la grille de cours et la séquence du programme;
- les plans de cours;
- les entrevues avec les professeurs.

Certains collègues pourraient décider d'aller plus loin dans la collecte de données sur les composantes du programme. À ce moment, ils pourraient compléter la grille en y ajoutant la liste des objectifs intermédiaires qui contribuent à la réalisation des objectifs terminaux du programme, les éléments de contenus se rapportant aux objectifs du programme et les évaluations des apprentissages réalisées tout au cours de la formation.

Cette grille plus exhaustive pourrait être utilisée lorsque certains objectifs du programme ne sont pas atteints. À ce moment, il sera possible d'analyser plus finement le processus de formation qui est mis en place pour faciliter la réalisation de ces objectifs. Par ailleurs, il sera possible de vérifier les résultats des évaluations des apprentissages effectuées dans les cours pour mieux comprendre les apprentissages qui n'ont pas été réalisés par les étudiants.

Lorsque la grille sur les composantes du programme est complétée, il est possible de dégager certaines pistes d'analyse. Par exemple:

- Existe-t-il des moyens d'apprentissage pour faciliter la réalisation de chacun des objectifs terminaux du programme? Dans le tableau précédent, pour l'objectif 3, il n'y en a pas. Ceci signifie que l'objectif est, en principe, présent dans le programme et il est peut-être évalué, mais aucun professeur ne l'a intégré dans ses cours.
- La progression prévue dans le programme pour faciliter la réalisation des objectifs terminaux du programme est-elle adéquate? Il s'agit d'identifier l'apport de chacun des cours à la réalisation des objectifs du programme. Dans la grille, on s'aperçoit que certains objectifs sont poursuivis dans plusieurs cours et à des sessions différentes alors que d'autres ne le sont qu'à un seul moment dans le programme. Cette situation peut

être adaptée dans le cas d'apprentissages simples. Or, s'il s'agit d'habiletés complexes (habileté d'analyse, de synthèse, de conception, de communication, etc.), il est peut-être souhaitable que l'objectif soit poursuivi dans plusieurs cours et de façon progressive pour permettre aux étudiants de mieux les intégrer.

- Les activités d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans le programme sont-elles congruentes avec les objectifs poursuivis? Cette première analyse permet de vérifier si les activités sont pertinentes pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants. Par exemple, un professeur peut utiliser à bon escient l'exposé magistral pour transmettre certaines connaissances; toutefois, cette stratégie est peu appropriée pour le développement d'habiletés car l'étudiant ne doit pas seulement entendre parler de cette habileté pour la maîtriser, il doit lui-même la pratiquer par le biais de laboratoires, d'exercices, de mises en situation, d'études de cas, de stages. Il importe de souligner que cette analyse doit être réalisée avec prudence et être complétée par l'analyse des données perceptuelles qui se rapportent à cette question.
- À quels niveaux taxonomiques ou à quels types d'apprentissages les objectifs du programme et les stratégies utilisées font-ils référence? Le programme est-il centré sur l'acquisition de connaissances, sur le développement d'habiletés et d'attitudes ou encore sur la maîtrise de stratégies?

Un programme de formation au collégial ne devrait pas être centré uniquement sur la transmission de connaissances mais également sur le développement d'habiletés, d'attitudes et de stratégies. En ce sens, il est important que les professeurs développent chez leurs élèves des habiletés, des savoir-faire (ou connaissances procédurales) qui vont leur permettre de réaliser correctement certaines activités d'ordre cognitif (par exemple, faire un plan de travail, réaliser une analyse de texte, résoudre une équation, etc.) ou encore des tâches ou des actions plus spécialisées exigées par la fonction de travail (par exemple, donner une injection, réparer un circuit électrique, etc.). Ces savoir-faire se développent plus facilement si les professeurs montrent aux étudiants les stratégies ou les processus les plus efficaces pour réaliser ces tâches, ces activités et ces apprentissages (stratégies cognitives).

Les professeurs devraient inciter les étudiants à évaluer les stratégies et les processus qu'ils utilisent ainsi que la pertinence des actions qu'ils posent dans un contexte donné (stratégies métacognitives). Peu importe le programme, les étudiants devraient être en mesure d'identifier les techniques à utiliser ou les actions à poser compte tenu du contexte, de la situation du moment, du cas présenté (connaissances conditionnelles).

Par exemple, savoir quand utiliser telle technique de communication, tel instrument, telle équation mathématique, tel appareil. Lorsque le professeur diversifie ses exemples dans ses exposés, intègre des exercices pratiques et des études de cas de complexité variable, stimule la discussion en classe, fait référence au vécu et aux représentations des étudiants, effectue fréquemment des rappels, des résumés et des synthèses, souligne les points importants dans un cours, questionne régulièrement les étudiants pour vérifier les apprentissages réalisés, il contribue au développement des connaissances procédurales et conditionnelles. L'ensemble de ces connaissances, habiletés, attitudes et stratégies ont une incidence sur la qualité de la formation offerte et sur la compétence des sortants sur le marché du travail ou à l'université.

Données perceptuelles

En ce qui a trait à l'intégration et à l'organisation cohérente du programme, les variables retenues pour la collecte de données perceptuelles auprès des professeurs, des étudiants et des sortants sont les suivantes:

- Contenu:
 - Congruence entre les objectifs du programme et les contenus enseignés.
 - Adéquation entre les contenus enseignés et les plans de cours.
 - Pertinence des contenus enseignés: mise à jour.
 - Pertinence des activités d'intégration et de synthèse prévues dans le programme.
- Matériel didactique:
 - Congruence entre les objectifs du programme, le contenu et le matériel didactique.
 - Clarté et précision des plans de cours.
 - Clarté, pertinence et utilité du matériel utilisé pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants (volumes, cahiers de notes de cours...).

- Stratégies d'enseignement et d'apprentissage:
 - Congruence entre les objectifs poursuivis et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées pour faciliter la réalisation de ces objectifs.
 - Pertinence des stratégies utilisées pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants.
 - Pertinence des stratégies utilisées pour faciliter le transfert entre la théorie et la pratique.
 - Degré de motivation des étudiants à l'égard des stratégies utilisées dans les cours, les stages et les laboratoires.
 - Préparation adéquate des cours par les professeurs.
 - Degré de satisfaction à l'égard du déroulement et de l'organisation pédagogique des cours, des laboratoires et des stages.
 - Suivi du cheminement des étudiants du groupe-classe par les professeurs.
 - Clarté et pertinence des réponses des professeurs aux questions des étudiants.
 - Relation d'aide à l'apprentissage établie entre les professeurs et les étudiants.
 - Adéquation entre la somme de travail exigée et les objectifs à atteindre.
 - Utilité des corrections et des commentaires des professeurs pour les étudiants: identification des apprentissages réalisés et des objectifs non encore atteints.
- Qualité de la relation d'enseignement établie entre les professeurs et les étudiants:
 - Connaissance approfondie de la matière enseignée par les professeurs.
 - Motivation et enthousiasme des professeurs pour la matière enseignée.
 - Encadrement et encouragement de la part des professeurs.

- Réponse aux questions des étudiants par les professeurs avec intérêt et respect.
- Disponibilité des professeurs.
- Relation de confiance établie entre les professeurs et les étudiants.
- Évaluation des apprentissages:
 - Congruence entre les objectifs et les évaluations des apprentissages.
 - Pertinence des modes et des critères d'évaluation des apprentissages.
 - Communication des modes, des critères et des moments d'évaluation des apprentissages aux étudiants.
 - Planification des moments d'évaluation des apprentissages (remise des travaux, dates d'examens, etc.).
- Structure du programme:
 - Progression des apprentissages d'une session à l'autre, d'un cours à l'autre.
 - Concordance entre la quantité de matières enseignées et le temps accordé pour réaliser les apprentissages.

Les données descriptives et les données perceptuelles seront mises en relation et interprétées à la lumière des résultats obtenus. Le tableau suivant fait état des résultats possibles, des interprétations possibles et des décisions possibles.

Analyse des résultats à la question sur l'intégration et l'organisation cohérente du programme de formation

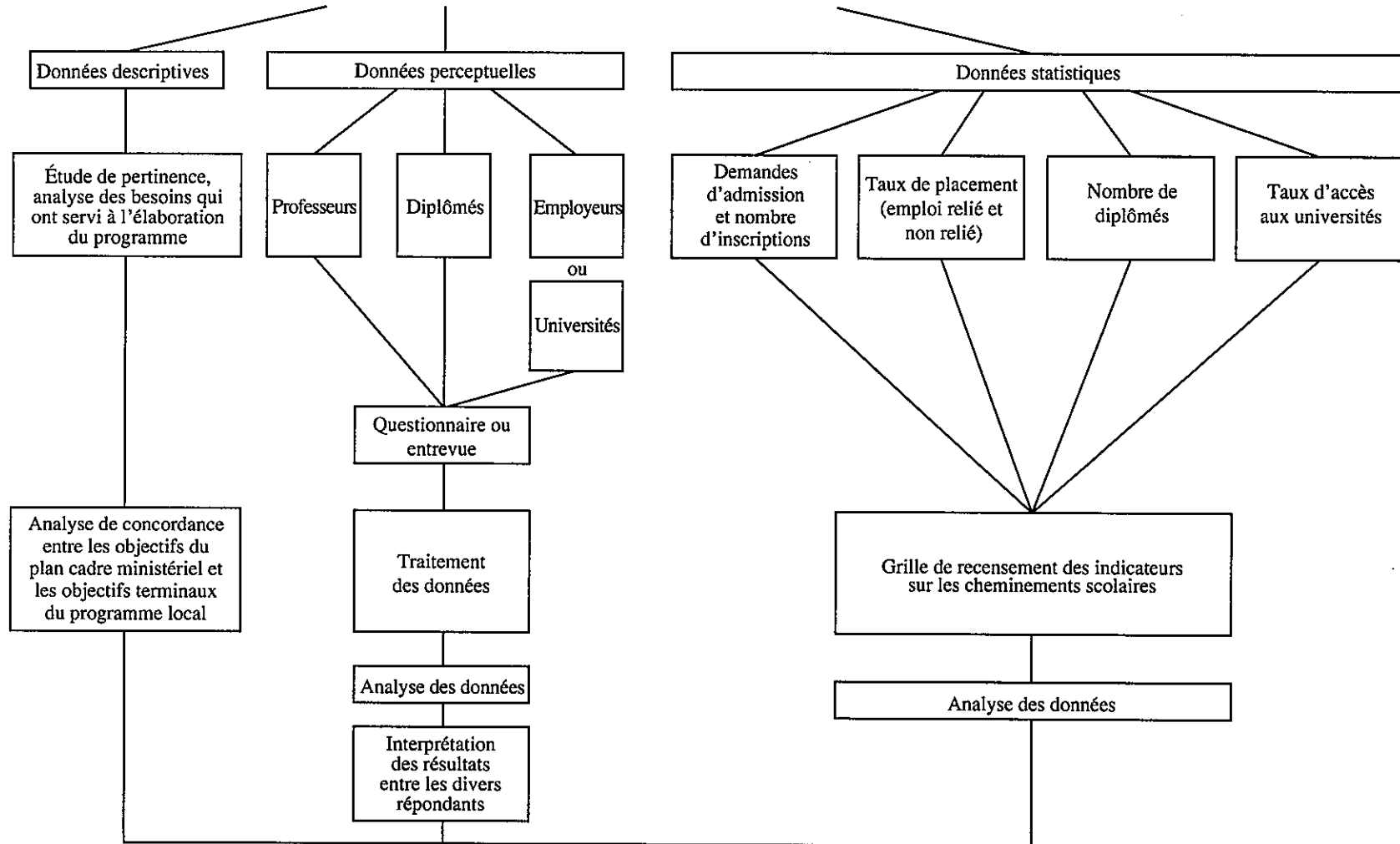
Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
1^{re} hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement favorable (au-dessus du seuil déterminé).	Le programme est intégré et organisé de façon cohérente.	Continuer dans le même sens.
2^e hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé).	– Les liens entre les cours et le programme ne sont pas clairement établis pour les étudiants. – Les plans de cours ne correspondent pas à la réalité vécue en classe.	– Favoriser une meilleure communication auprès des étudiants en ce qui a trait aux objectifs du programme et à l'apport de chacun des cours à la réalisation des objectifs du programme. – Assurer une meilleure adéquation entre les plans de cours et le vécu en classe.
3^e hypothèse : Données descriptives : jugement défavorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé).	– Il y a des redondances inutiles dans la formation. – La progression des niveaux taxonomiques ou des types d'apprentissage n'est pas respectée d'une session à l'autre. – La séquence du programme ne favorise pas la progression dans la réalisation des apprentissages des étudiants; certains cours peuvent ne pas être situés à la bonne session dans la séquence du programme. – Les cours de la spécialisation sont intégrés et organisés de façon cohérente mais il n'en est peut-être pas de même pour les cours obligatoires et de service. – Les activités d'enseignement ne sont pas congruentes avec les objectifs poursuivis; par exemple, il n'y a peut-être pas assez d'exercices pratiques dans les périodes de laboratoire pour développer les habiletés nécessaires.	– Identifier ces redondances et les corriger. – Revoir la séquence sur le plan de la progression des objectifs, des niveaux taxonomiques et de la complexité des apprentissages. – Apporter des modifications à la séquence du programme; identifier si les étudiants ont les acquis nécessaires avant de s'inscrire à un cours donné, à un stage ou encore à une activité d'intégration. – Revoir, au besoin, la séquence d'apprentissage des cours obligatoires et identifier les liens entre les objectifs de ces cours et les objectifs du programme. – Favoriser la concertation entre les professeurs sur les activités d'enseignement; organiser, au besoin, une session de perfectionnement sur les stratégies d'enseignement qui favorisent le développement d'habiletés ou d'attitudes.

4- Question d'évaluation

**Le programme répond-il
aux besoins de formation
des étudiants
de même qu'aux besoins manifestés
ou anticipés dans la société?**

QUESTION D'ÉVALUATION

Le programme répond-il aux besoins de formation des étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?



Question d'évaluation

Le programme répond-il aux besoins de formation des étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?

Données descriptives

Évaluer la pertinence d'un programme de formation permet de vérifier si le programme répond aux besoins de formation. L'analyse de la pertinence renvoie donc à la phase d'élaboration du programme au cours de laquelle s'est réalisée l'analyse de besoins qui a conduit à la détermination des objectifs. Ces derniers tiennent compte des orientations, des finalités et des buts du collégial et sont conditionnés par les besoins d'ordre personnel des étudiants, les besoins d'ordre social et d'ordre éducationnel.

Du point de vue des collèges, l'évaluation de la pertinence consiste, dans un premier temps, à vérifier si les objectifs tels que traduits localement correspondent aux objectifs du plan cadre. La grille suivante permet de vérifier cette concordance:

GRILLE 4

Grille de concordance entre les objectifs du plan cadre ministériel et les objectifs terminaux du programme local

Objectifs du plan cadre ministériel	Objectifs terminaux du programme local									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a)									X	
b)				X						
c)						X				
d)										
e)										
f)										
g)										
h)										

Pour compléter cette grille, il faut indiquer les objectifs du programme cadre. Par la suite, il s'agit d'établir la correspondance avec les objectifs terminaux du programme local. Bien entendu, cette grille ne peut être complétée qu'après avoir déterminé les objectifs terminaux du programme local et seulement lorsque le plan cadre comporte des objectifs de programme.

Après avoir rempli la grille, il est possible de vérifier si les objectifs du programme cadre sont poursuivis localement. S'ils le sont et qu'un problème de pertinence est soulevé lors de la collecte des données perceptuelles, le plan cadre est du fait même questionné. S'ils ne le sont pas, il s'agit d'expliquer pourquoi. Les objectifs du plan cadre sont-ils à jour? Sont-ils adaptés aux besoins de formation identifiés? Les professeurs, lors de l'implantation du programme, se sont-ils appropriés les objectifs du plan cadre? Ont-ils reçu le perfectionnement nécessaire?

Données perceptuelles

Les données descriptives seront mises en relation avec certaines données perceptuelles. Les variables retenues dans le cadre du questionnement auprès des professeurs, des diplômés, des employeurs ou des universités, sur la pertinence du programme de formation sont les suivantes:

- Importance de chacun des objectifs que le programme cherche à atteindre par rapport aux besoins de formation à satisfaire.
- Jugement sur la formation offerte et acquise: formation générale, fondamentale, spécialisée et technique.
- Identification des objectifs que les diplômés doivent avoir parfaitement réalisés pour répondre aux besoins de formation.
- Identification des tâches que l'employeur confie aux diplômés des programmes techniques; d'abord celles qui ont un lien avec le programme, ensuite celles pour lesquelles aucune formation dans le programme n'a été donnée aux diplômés.

Les données statistiques

Les données statistiques qui ont un lien avec la pertinence du programme sont les suivantes:

- le bassin de population (demandes d'admission, par exemple du SRAM ou SRAQ);
- le nombre d'admissions et le nombre d'inscriptions;
- le taux de diplomation;
- les taux de placement en emploi relié et non relié;
- les taux d'accès aux universités.

Ces données sont rassemblées dans le tableau présenté à la page 89.

Analyse des résultats à la question sur la pertinence du programme

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
1^{re} hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement favorable (au-dessus du seuil déterminé). Données statistiques : jugement favorable.	Le programme est pertinent.	Continuer dans le même sens.
2^e hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé). Données statistiques : jugement défavorable.	– L'analyse de besoins qui a servi à l'élaboration du programme est désuète. Comme les objectifs du programme s'appuient sur cette analyse, ils sont également dépassés. – Nuancer le jugement pour identifier quels objectifs apparaissent désuets et ceux qui sont encore pertinents.	– Acheminer ces résultats d'évaluation à la D.G.E.C. Celle-ci pourra juger de la nécessité d'évaluer le programme cadre et de réaliser une nouvelle analyse de besoins. – Apporter les correctifs nécessaires sur le plan local s'il ne s'avère pas utile de modifier le programme cadre.
3^e hypothèse : Données descriptives : jugement défavorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé). Données statistiques : jugement défavorable (taux de placement plus bas que celui de la province; demandes d'admission en baisse constante, etc.).	– Le programme n'apparaît plus pertinent. – Évaluer si ce problème de pertinence est d'ordre local ou national. Le programme cadre peut être pertinent mais le programme local ne l'est pas et ce, pour plusieurs raisons: la traduction locale des objectifs du programme ne répond pas aux besoins de formation; l'équipement utilisé au collège est désuet et ne répond plus aux besoins du marché du travail; le faible taux de placement est dû au taux de chômage très élevé dans la région, à la compétition avec une autre maison de formation, etc. Identifier si ce sont quelques objectifs qui ne sont pas à jour ou si c'est l'ensemble du programme qui ne répond plus aux besoins de formation.	– Acheminer ces résultats à la D.G.E.C. si le problème semble toucher le programme cadre. La D.G.E.C. pourra, à la lumière des données des autres collèges, procéder à une évaluation du programme cadre si elle le juge nécessaire. – Si le problème est d'ordre local, on pourra: • procéder à une révision des objectifs du programme local pour qu'ils soient en concordance avec les objectifs du plan cadre et qu'ils répondent aux besoins de formation identifiés. Ces changements peuvent concerner seulement quelques objectifs qui apparaissent non pertinents; • moderniser l'équipement du collège; • procéder à une campagne de promotion du programme de formation dans la région, etc.

Ultérieurement, il sera possible d'identifier les objectifs du programme qui méritent d'être revus et corrigés et les autres qui, au contraire, paraissent satisfaire tous les partenaires. Pour ce faire, il s'agira d'effectuer un croisement d'une variable importante de la pertinence et de l'efficacité chez les répondants (par exemple, les résultats de la question 12 du questionnaire de satisfaction auprès des employeurs)²⁹. De la sorte, il sera possible de voir si les objectifs atteints concernent les objectifs jugés les plus importants par les partenaires du programme et vice-versa.

Le tableau suivant illustre le type d'analyse auquel cet exercice pourra donner lieu³⁰.

Évaluation supérieure aux attentes Évaluation conforme aux attentes Évaluation inférieure aux attentes Évaluation très inférieure aux attentes	4	Situation à analyser	Situation satisfaisante	Situation très satisfaisante	Situation idéale
	3	Situation à analyser	Situation satisfaisante	Situation très satisfaisante	Situation très satisfaisante
	2	Situation à analyser	Situation à analyser	Situation potentiellement critique	Situation critique
	1	Situation à analyser	Situation à analyser	Situation critique	Situation critique
		1	2	3	4
		Objectifs très peu importants	Objectifs peu importants	Objectifs importants	Objectifs très importants

29. Un canevas de questionnaire de satisfaction auprès des employeurs est présenté à l'annexe 5.

30. L'élaboration de cette grille a été inspirée par celle que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a développée pour l'analyse des données obtenues lors d'une enquête (1992) auprès des employeurs. Elle a été inspirée aussi par les différentes grilles utilisées par le cégep de Sainte-Foy dans le cadre de ses évaluations de programmes.

Quatrième partie

Principes méthodologiques

- **Élaboration des instruments de collecte des données**
- **Collecte des données**
- **Traitement des données**
- **Analyse des données**

Introduction

Après avoir vu dans la partie précédente comment la collecte et l'analyse des données pouvaient être réalisées, il convient maintenant de présenter certains principes méthodologiques parmi les plus importants à considérer en évaluation de programmes.

Il est probable que la nature des programmes et les caractéristiques des établissements requerront, de la part des divers comités d'évaluation, des façons de faire différentes lors de la réalisation des évaluations. Les choix posés par les comités devront être guidés par des principes méthodologiques suffisamment rigoureux pour qu'aucune des conclusions de l'évaluation ne soulève un doute quant à sa validité.

L'objectif poursuivi dans cette partie ne consiste pas à tracer une seule démarche méthodologique qui pourrait convenir à tous les programmes, indépendamment des caractéristiques de ceux qui les offrent et de la façon dont ils sont appliqués dans chacun des collèges. L'objectif est plutôt d'identifier les grandes balises méthodologiques à partir desquelles chacun des collèges pourra lui-même développer ses instruments de collecte des données et choisir les pistes d'analyse requises par chacune des questions d'évaluation.

L'élaboration des instruments de collecte des données

Le choix d'un instrument, dans le cadre de l'évaluation des programmes de formation, doit être conforme aux besoins de l'évaluation en permettant la collecte de données pertinentes et suffisamment complètes pour éclairer la réponse à chacune des questions d'évaluation. En fait, le choix d'un instrument a une incidence marquée sur tout le processus de la réalisation de l'évaluation: il détermine la nature des données recueillies et oblige à un certain type d'analyse.

Les questions soulevées dans certaines évaluations conduiront les responsables à vouloir cerner les dimensions des problèmes, à en donner en quelque sorte un ordre de grandeur. Dans ce cas, l'instrument devra permettre de quantifier les phénomènes observés. Dans d'autres évaluations, c'est plutôt le sens profond des problèmes que l'on cherchera à connaître en portant une attention sur les raisons qui les ont fait naître plutôt que sur leur ampleur. L'instrument choisi devra alors permettre aux répondants d'apporter toutes les nuances qu'ils jugent nécessaires à chacune de leurs réponses. Les données obtenues de la sorte conduisent habituellement à une analyse qualitative. Dans d'autres évaluations, enfin, la problématique du programme exigera l'utilisation de divers types d'instruments afin d'être autant en mesure de quantifier les phénomènes que d'en saisir le sens profond.

Le choix d'un instrument devrait être fait en fonction des avantages qu'il représente par rapport aux autres façons de recueillir l'information. On devrait normalement procéder à une analyse sommaire des différentes possibilités pour la collecte, de telle sorte que l'on puisse s'assurer du meilleur choix possible. Il est important, par ailleurs, que les instruments soient considérés selon leur propre spécificité. Un instrument ne peut pas avoir toutes les qualités et peut difficilement s'avérer à la fois efficace pour quantifier les phénomènes et à la fois recueillir de l'information qualitative. À titre d'illustration, une entrevue structurée de groupe peut difficilement servir à généraliser les résultats à l'ensemble de la population, comme un questionnaire peut difficilement servir à recueillir des données "fines", nuancées et appuyées sur des exemples.

Le principal propos de cette section vise à sensibiliser les utilisateurs de ce guide à l'importance de choisir un instrument de collecte des données qui corresponde bien à leurs besoins, de même qu'il cherche à mettre en évidence les divers problèmes rencontrés habituellement lors de la conception des instruments de collecte.

1. Planification de l'élaboration des instruments de collecte des données

A-t-on désigné un ou des responsables pour l'élaboration des instruments de collecte des données?

La conception d'instruments de collecte exige une certaine compétence de la part des personnes mandatées. Si personne dans le comité d'évaluation n'a déjà réalisé un tel travail, il est avantageux de s'adjoindre une ressource-conseil. Il peut s'agir, à titre d'exemple, des enseignants en techniques de recherche, des enseignants ou des conseillers pédagogiques qui ont déjà utilisé les diverses techniques d'entrevue structurée de groupe.

Est-ce qu'un plan de consultation a été élaboré, tant sur la forme des instruments que sur la nature des données à recueillir?

Il peut sembler avantageux qu'une seule personne rédige le questionnaire ou élabore le cadre de l'entrevue structurée de groupe. Par contre, il est essentiel que ce travail fasse l'objet d'une consultation car il est pratiquement impossible, pour une seule personne, de comprendre totalement les nuances de l'objet à évaluer et de le traduire fidèlement en questions précises et compréhensibles pour tous.

L'information recherchée par l'évaluation existe-t-elle déjà?

Il est possible que ce soit le cas, par exemple, en ce qui concerne les données sur les cheminements scolaires.

Il est possible que le programme évalué fasse l'objet au même moment d'une évaluation dans d'autres établissements. Dans un tel cas, il pourrait être avantageux que les établissements concernés puissent établir une stratégie pour la collecte des données auprès des employeurs afin que ceux-ci n'aient pas à répondre à plusieurs collègues différents.

Le choix pour la sélection des répondants a-t-il été fait?

La nature du programme évalué déterminera, dans bien des cas, le nombre et les caractéristiques des répondants. Dans certains programmes, où le taux de fréquentation est élevé, on procédera par échantillonnage. Dans d'autres programmes où le nombre de sortants est peu élevé, on procédera plutôt par recensement. À cet

31. Nous reprenons ici certaines des étapes proposées dans le chapitre *Liste récapitulative des étapes d'un questionnaire* de R. Platek et al., *Élaboration et conception des questionnaires d'enquête*, Statistique Canada, 1985.

effet, l'annexe 2 présente quelques indications sur l'utilité et la façon de déterminer un échantillon.

Il est possible, par exemple, que l'on veuille questionner les diplômés des cinq dernières années. On comprendra que ce choix nécessite un instrument différent de celui qui aurait été construit si on avait voulu questionner uniquement les diplômés qui exercent un emploi en relation avec leur formation scolaire.

Dans le cas des employeurs, pour ne retenir que ce dernier exemple, le questionnaire aura une facture différente, selon qu'il s'adresse à tous les employeurs potentiels d'une région ou plutôt aux seuls employeurs qui ont embauché au moins un diplômé du programme.

L'annexe 3 présente certaines caractéristiques des différents partenaires.

S'entend-on sur la période que doit couvrir l'évaluation (la période de référence)?

La période couverte par l'évaluation ne doit pas être trop éloignée de la fin des études des diplômés qui seront questionnés. Cela pourrait causer un biais, les réponses de ces derniers pouvant alors dépendre tout autant de leurs expériences acquises sur le marché du travail que de ce que leur formation scolaire a pu leur apporter. Par contre, une période de référence plus longue peut être indiquée dans les programmes où le marché de l'emploi exige quelques années d'expérience avant que soient confiées aux diplômés des responsabilités qui correspondent entièrement à leur formation.

A-t-on retenu un moment pour la collecte des données?

Le moment choisi pour la collecte peut déterminer, d'une certaine façon, le nombre de sujets abordés dans le questionnaire ou l'entrevue structurée de groupe. Deux exemples peuvent illustrer cette contrainte. Les étudiants qui répondront à un questionnaire à la fin d'un cours n'accepteront probablement pas de rester très longtemps dans la salle de classe. Leur application à bien répondre fera défaut si le questionnaire comporte trop de questions. Dans le cas des employeurs, par exemple, et principalement ceux de l'entreprise privée, il pourrait être difficile d'obtenir leur collaboration pour une entrevue de groupe s'étalant sur une demi-journée.

2. Les préalables nécessaires

L'utilité et la pertinence de chacune des variables qui sera transposée dans les instruments de collecte ont-elles été démontrées?

L'élaboration des instruments de collecte de données doit débiter uniquement lorsque toutes les variables ont été choisies par le comité d'évaluation.

La plupart des évaluations de programmes porteront principalement sur la pertinence et l'efficacité. Il est important de bien définir ces concepts pour les rendre opérationnels ensuite dans le questionnaire ou l'entrevue structurée de groupe.

Le canevas qui suit sert à illustrer comment chacun des phénomènes étudiés peut être fragmenté en variables et comment ces dernières peuvent être transposées en questions ou items.

Question d'évaluation: le programme est-il pertinent? Données à recueillir : données perceptuelles Partenaire : les employeurs			
Composantes	Variables	Bien-fondé	Questions ou items
Pertinence Besoins des employeurs	- Jugement des employeurs quant à l'importance de chacun des objectifs que le programme cherche à atteindre - Les objectifs ou les compétences que les diplômés doivent avoir parfaitement intégrés pour répondre aux besoins des établissements	- Identifier les objectifs du programme qui s'avèrent pertinents dans la mesure où les emplois offerts par les établissements nécessitent des connaissances, des habiletés et des attitudes développées par le programme - Identifier les quelques objectifs sur lesquels le programme devrait mettre l'accent, vu l'importance que leur accorde ces employeurs (et les diplômés) - Adapter, au besoin, les objectifs du programme et les seuils de réussite s'y rattachant	Le programme de technique de (nom du programme) poursuit... objectifs avec ses étudiants. Nous aimerions savoir le degré d'importance que vous accordez à chacun de ces objectifs en vous référant au travail habituel effectué par les diplômés dans votre établissement? Parmi toutes les connaissances, habiletés et attitudes que vous jugez très importantes pour les besoins de votre établissement, en existe-t-il certaines que les diplômés doivent maîtriser parfaitement?

Question d'évaluation: le programme est-il pertinent? Données à recueillir : données perceptuelles Partenaire : les employeurs			
Composantes	Variables	Bien-fondé	Questions ou items
Les tâches	Les tâches que l'employeur confie aux diplômés; d'abord celles qui ont un lien avec le programme et les autres, ensuite, pour lesquelles aucune formation dans le programme n'a été donnée aux diplômés	- Le programme poursuit des objectifs ou cherche à développer des compétences dans le but de bien préparer les étudiants à accomplir des tâches précises. Cela est la base du programme de formation - Identifier la fréquence de réalisation de chacune des tâches pour lesquelles le programme est bâti - Identifier les tâches qui ne sont pas considérées par le programme	Parmi les tâches suivantes, lesquelles sont accomplies par les diplômés que vous avez engagés et quelle est la fréquence de leur réalisation? Indiquez, s'il y a lieu, les autres tâches accomplies par les diplômés et leur fréquence de réalisation?
Pertinence globale	Valeur du diplôme	- Le diplôme collégial en formation professionnelle symbolise la capacité de son détenteur à accomplir des tâches spécialisées sur le marché du travail - Le jugement porté par l'employeur sur le diplôme indique, d'une manière générale, l'adéquation entre les tâches que pourrait confier cet employeur à un diplômé et l'image qu'il se fait de la formation reçue par ce dernier - Il est important de connaître la place occupée par le diplôme technique du collégial par rapport à ceux décernés par les autres ordres d'enseignement	Pour accomplir des tâches semblables à celles confiées aux diplômés en technique de (nom du programme), avez-vous engagé, depuis 1990, des personnes qui n'avaient pas un tel diplôme? S'agissait-il principalement de personnes qui avaient une formation de niveau secondaire, une formation équivalente (un autre DEC) ou une formation universitaire? Comment jugez-vous le travail des diplômés par rapport à celui accompli par ces personnes qui n'ont pas une formation en technique de (nom du programme)?

Question d'évaluation: le programme est-il pertinent? Données à recueillir : données perceptuelles Partenaire : les employeurs			
Composantes	Variables	Bien-fondé	Questions ou items
Satisfaction générale	Jugement sur la formation technique	Cette information générale sur la formation technique permettra de nuancer et de valider le jugement porté par l'employeur sur les objectifs poursuivis par le programme ainsi que sur l'évaluation du travail effectué par les diplômés	Dans l'ensemble, comment jugez-vous la formation académique qu'avaient reçue les diplômés que vous avez embauchés depuis 1990?

3. Les divers instruments de collecte des données

- L'entrevue structurée de groupe

Il existe plusieurs techniques d'entrevue structurée pour recueillir de l'information auprès d'un groupe; la plupart sont reconnues et ont fait l'objet de publications, mais certaines sont plutôt le résultat d'adaptation. Parmi les techniques les plus connues, et qui sont généralement utilisées pour l'animation et la collecte de données auprès d'un groupe, on retrouve: le groupe de discussion (appelé aussi «Focus group»), la technique du groupe nominal et la technique Dacum Delphi.

L'entrevue structurée de groupe consiste à réunir un petit groupe de personnes (idéalement entre six et douze personnes) intéressées à l'évaluation et à les faire discuter sur des thèmes et des questions ayant été préalablement identifiées par l'animateur. La façon de recueillir l'information peut varier d'une technique à l'autre. Dans le cas du Groupe de discussion, par exemple, les participants bénéficient de toute la latitude nécessaire pour nuancer leurs réponses, les expliquer abondamment, les illustrer à l'aide d'exemples ou les appuyer sur des expériences personnelles. L'utilisation d'autres techniques, comme le Groupe nominal ou Dacum Delphi, favoriseront plutôt le consensus chez les répondants et utiliseront, pour ce faire, les réponses écrites des répondants et l'échange verbal.

Quel avantage présente l'utilisation d'une entrevue structurée de groupe?

L'entrevue structurée de groupe présente de nombreux avantages, le principal étant sans aucun doute de pouvoir obtenir rapidement des données complètes et exhaustives sur un phénomène. Les participants ne sont pas contraints de répondre à des questions fermées et il leur est possible de faire valoir la logique qui sous-tend chacune de leurs réponses car l'évaluation de programmes qui requiert un instrument comme celui-ci accorde autant d'importance à la réponse qu'à son motif.

L'entrevue structurée de groupe convient bien aux évaluations qui cherchent à comprendre non pas si les choses existent, mais plutôt pourquoi elles existent. Cette technique peut aussi s'avérer un complément utile au questionnaire. Il est possible, en effet, que certaines évaluations exigent que soit mesurée l'ampleur d'un phénomène mis en évidence lors d'une entrevue de groupe: on utilisera alors un questionnaire. Ce sera l'inverse lorsqu'il s'agira de mieux comprendre le sens d'un phénomène révélé par les données quantitatives: on utilisera alors une entrevue structurée de groupe.

Quelle limite est rattachée à l'utilisation d'une entrevue structurée de groupe?

L'utilisation d'une entrevue structurée de groupe pose certaines limites, dont la principale est certainement la difficulté de généraliser les résultats de l'évaluation à l'ensemble de la population. Il est malgré tout important de bien choisir les participants afin que leurs caractéristiques ressemblent à celles de la population étudiée. En ce qui concerne plus spécifiquement le Groupe de discussion, il convient de souligner que l'utilisation de cette technique peut engendrer un biais méthodologique important si les participants qui ont une forte personnalité monopolisent la discussion ou s'ils influencent constamment les autres participants. La compétence de l'animateur est alors extrêmement importante pour éviter ce problème.

- Le questionnaire

Le questionnaire fait appel aux opinions, aux comportements et aux expériences des répondants. Le questionnaire peut être auto-administré ou servir de support à une interview; il peut être envoyé par la poste ou administré directement là où se trouvent les répondants (une salle de classe, par exemple); enfin, il peut laisser plus ou moins de place à l'expérience personnelle du répondant par le choix de questions ouvertes, semi-ouvertes

ou fermées. Le questionnaire constitue un des instruments les plus souvent utilisés pour l'évaluation des programmes de formation, mais avant de procéder à son choix, il demeure toujours important de considérer chacun des avantages et des limites que son utilisation présente.

Quel avantage présente l'utilisation d'un questionnaire?

Les avantages du questionnaire sont nombreux. Parmi ceux qui sont les plus souvent mentionnés, on retrouve le grand nombre de répondants qu'il est possible de rejoindre, la possibilité de quantifier les phénomènes observés et la garantie que les réponses d'un répondant ne seront pas influencées par quelqu'un d'autre.

Quelle limite est rattachée à l'utilisation du questionnaire?

Comme les autres types d'instruments de collecte des données, le questionnaire présente certaines limites lorsqu'il est utilisé dans un contexte qui ne répond pas aux exigences méthodologiques qui le concernent. Le questionnaire est presque toujours utilisé pour donner un ordre de grandeur des phénomènes étudiés. On comprendra alors comment il est important que le nombre de répondants soit suffisamment élevé pour que les résultats soient significatifs sur le plan statistique. Si, avant même que ne débute la collecte des données, on connaît déjà les limites méthodologiques imposées par la petite taille d'une population, il y aurait sans doute lieu alors de revoir la pertinence d'utiliser le questionnaire. Dans ce cas, une entrevue structurée de groupe pourrait alors s'avérer un meilleur instrument.

La rédaction du questionnaire relève à la fois de la science et de l'art. Plusieurs recherches sur l'utilisation des questionnaires ont montré les pièges qui doivent être évités lors de la rédaction. C'est le côté technique de la rédaction. Les difficultés sont plus importantes lorsqu'il s'agit de traduire en termes simples les variables et autres concepts souvent complexes et surtout, d'amener l'ensemble des répondants à interpréter de la même manière chacune des questions. Cette habileté relève davantage de l'expérience, de la connaissance de l'objet évalué et des répondants.

La quantité de données que permet de recueillir le questionnaire est plus limitée que les entrevues structurées de groupe. L'effort soutenu exigé d'une personne qui doit répondre à un questionnaire a un impact sur le

nombre de questions qu'il est approprié de ne pas franchir. Dépassé un certain seuil, il y a, en effet, un danger que le répondant accorde moins d'attention à ses réponses ou encore décide d'abandonner. Pour cette raison, les données recueillies dans un questionnaire peuvent s'avérer incomplètes pour expliquer en profondeur le phénomène étudié.

- La banque d'items

Les items sont des énoncés construits à partir d'un découpage de la réalité qui fait l'objet d'une évaluation. Il peut s'agir aussi bien d'items à réponse choisie que d'items à réponse construite (Legendre, 1988). Plusieurs types d'échelles d'appréciation peuvent servir pour élaborer le choix de réponses qui accompagne chacun des items; il peut s'agir, par exemple, d'une échelle qui va de l'approbation totale de l'énoncé par le répondant jusqu'à sa désapprobation totale. La banque, quant à elle, peut être simplement définie comme le contenant qui regroupe et ordonne les items par catégories et ce, dans un document écrit ou dans un fichier informatique.

Quel avantage présente l'utilisation d'une banque d'items?

Des chercheurs ont recensé, au cours des dix dernières années, une série d'items capables de fournir de l'information sur à peu près toutes les composantes d'un cours ou d'un programme. Ces items sont regroupés dans plusieurs banques (Dufresne, R., Collège Ahuntsic, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, etc.) et de nombreux avantages sont rattachés à leur utilisation. Le principal est sûrement de pouvoir utiliser des énoncés dont la fiabilité et la validité sont reconnues. Cette utilisation, si elle est appropriée, apporte l'assurance que les données obtenues suite à la collecte répondront correctement aux besoins de l'évaluation. De plus, elle représente évidemment une économie importante de temps et d'énergie de la part du comité d'évaluation. La banque d'items est facile à utiliser si elle est intégrée dans un fichier informatique. Par exemple, il suffit de choisir, de regrouper et d'ordonner les items désirés pour qu'une partie importante du questionnaire soit bâtie. Enfin, il est possible d'enrichir constamment la banque avec les nouveaux items qui seront élaborés lors de l'évaluation des programmes dans un établissement.

Quelle limite est rattachée à l'utilisation d'une banque d'items?

Les limites de la banque d'items relèvent principalement de sa modalité d'utilisation. La tentation peut être grande de contourner certaines étapes de la planification de l'évaluation pour procéder rapidement au choix des items (ceux-ci étant déjà rédigés), inversant ainsi le processus normal de la recherche qui consiste à élaborer d'abord les objets d'évaluation pour ensuite seulement construire un instrument capable de recueillir des données pour éclairer cet objet. Une deuxième tentation consiste à utiliser plus d'items que le nécessitent les besoins de l'évaluation. Ceci peut éventuellement contribuer à rendre difficile l'analyse des données.

4. Cadre général du questionnaire et de l'entrevue structurée de groupe

Chacune des questions du questionnaire ou de l'entrevue structurée de groupe est-elle justifiée?

Même si un plan détaillé de l'analyse des données n'est pas encore établi à cette étape, les responsables de l'évaluation doivent avoir une bonne idée de l'utilisation éventuelle de chacune des données recueillies. Entre autres, cela permet de ne pas oublier des questions importantes et de limiter le risque de recueillir des données inutiles.

Est-il nécessaire que des questions soient communes aux mêmes programmes offerts dans des collèges différents?

Il y a plusieurs avantages à ce qu'une ou plusieurs questions importantes soient utilisées de la même manière dans l'évaluation d'un programme offert dans plusieurs établissements. Cela pourrait permettre éventuellement au Ministère ou à un regroupement de collèges d'avoir certaines données leur permettant de porter un jugement d'ensemble plus éclairé que ne le permet actuellement l'utilisation des indicateurs.

Est-il nécessaire que des questions soient communes à tous les types de répondants?

Afin de nuancer et d'apprécier le jugement d'un type de répondants (celui d'un employeur sur la pertinence du programme, par exemple), il pourrait être important qu'une question soit formulée de la même façon dans le questionnaire ou l'entrevue structurée de groupe auxquels auront à répondre les autres partenaires.

Est-ce que la présentation du questionnaire le rend attrayant pour le répondant?

Cela peut avoir un certain impact sur le taux de réponses.

Il est important que la présentation du questionnaire conserve un caractère uniforme du début à la fin.

Lorsque des instructions sont insérées dans le questionnaire, elles doivent être clairement démarquées des questions.

Dans le but de faciliter la saisie des données, il est important que les espaces réservés aux réponses soient facilement repérables.

5. Formulation des questions

Les concepts, les mots, les termes utilisés dans le questionnaire ou l'entrevue structurée de groupe sont-ils ceux qui sont utilisés normalement dans le cadre du programme?

La formulation des questions doit être simple et doit bien traduire la réalité du programme. Il est possible que, pour certaines questions, on doive opter pour des termes de sens commun couramment utilisés plutôt que les véritables termes techniques, certainement plus justes mais présentant le désavantage de ne pas être compris par tous. Des exemples peuvent être introduits pour faciliter la compréhension de certaines questions, mais ils ne doivent pas avoir pour effet d'orienter la réponse.

Est-ce que des questions font référence à des périodes précises?

Il est important de bien indiquer au répondant le moment précis auquel fait référence la question. Dans certains cas, il s'agira, par exemple, de demander aux étudiants de se reporter *au début de leur première session*; dans d'autres cas, par exemple, il s'agira de demander aux diplômés de se reporter *aux premiers mois de travail* qui ont suivi leur diplomation.

Par ailleurs, si le comité d'évaluation retient une période de référence pour délimiter l'évaluation, il sera important, soit que les instructions accompagnant le questionnaire le mentionnent, soit que certaines questions y réfèrent explicitement (exemple: les diplômés que vous avez embauchés *depuis les deux dernières années...*).

Est-ce que certaines questions risquent de créer un biais de désirabilité sociale?

Ce problème concerne tous les types de répondants, qu'ils soient employeurs, enseignants ou étudiants. Le questionnaire ou l'entrevue structurée de groupe doit être construit de manière à rendre «normales» des réponses qui peuvent paraître socialement inacceptables. Par exemple, un étudiant qui aurait peur de la réaction des enseignants suite à une critique négative du programme.

Les questions sont-elles univoques?

Certaines questions obligent-elles le répondant à chercher une réponse dans des souvenirs lointains ou encore exigent-elles beaucoup d'efforts d'attention et de concentration?

Vaut-il mieux utiliser des questions fermées ou des questions ouvertes pour la rédaction du questionnaire?

Il est important d'éviter les questions doubles, celles qui, très souvent, sont formulées avec un «et». Le problème posé par ces questions est qu'il est pratiquement impossible, lors de l'analyse, de savoir à quoi exactement la personne a répondu.

Il y a un danger que ce genre de questions nécessite trop d'efforts de la part du répondant et que ce dernier décide de répondre machinalement. Par exemple, il pourrait être compliqué et fastidieux pour un employeur de répondre à une question exigeant qu'il énumère tous les outils techniques utilisés par les diplômés dans le cadre de leur travail.

Il existe des avantages et des inconvénients à utiliser l'un ou l'autre de ces deux types de questions. Dans la plupart des évaluations, c'est avant tout la nature du programme et l'information dont on dispose qui conduiront à un choix plutôt qu'à un autre ou encore à une combinaison des deux.

Les principaux avantages des questions fermées sont les suivants:

- On peut obtenir des renseignements plus complets lorsqu'on énumère toute une gamme de réponses possibles.
- Les répondants n'ont pas à écrire de longues réponses évitant ainsi qu'ils perdent de l'intérêt à bien répondre.
- On évite le codage a posteriori qui constitue habituellement un exercice assez long et exigeant.
- Les questions fermées exigeront que l'objet d'évaluation soit suffisamment connu pour pouvoir dresser des choix de réponses qui correspondent à la réalité et qui l'englobent totalement.

Les principaux avantages des questions ouvertes:

- Elles sont préférables aux questions fermées lorsque l'absence d'information sur un sujet ne permet pas de dresser une liste de réponses.

- Elles évitent d'influencer le répondant avec un choix de réponses.
- Elles peuvent conduire à des réponses auxquelles on n'aurait pas pensé et qui ne seraient pas apparues dans les choix de réponses (question fermée).
- Le répondant peut sentir davantage qu'il investit ses expériences personnelles dans les réponses qu'il donne.

La collecte des données

Comme toutes les autres étapes de l'évaluation, celle-ci exige d'être planifiée et commandée, de la part des responsables, certaines lignes de conduite de manière à ce que le processus se déroule avec toute la rigueur requise. La présente section souligne quelques-unes des questions auxquelles les responsables devraient apporter des réponses lors de la planification et de la réalisation de la collecte.

LA COLLECTE DES DONNÉES

1. Planification de la collecte

Est-ce que la période a été choisie pour le déroulement de la collecte?

Certaines périodes doivent être évitées, notamment celles de l'été et des fêtes de Noël.

La durée de la collecte a-t-elle été déterminée?

La durée de la collecte, dans le cas d'une enquête avec questionnaire, doit être assez longue pour permettre à tous d'y répondre. Cependant, il est démontré que le fait d'allonger d'une manière importante la période de collecte apporte peu de résultats significatifs quant au nombre de questionnaires complétés.

Dispose-t-on d'une bonne base de sondage pour procéder au choix d'un échantillon, si tel est le cas?

La base de sondage est constituée par la liste de toutes les personnes visées par la collecte. Dans le cas des étudiants, des sortants, des diplômés et des enseignants, il est probable que la base de sondage soit facile à créer; les collèges disposent, en effet, des fichiers informatiques contenant le nom et certaines caractéristiques de toutes ces personnes.

Dans le cas des employeurs, la base de sondage devra être créée à partir de l'information fournie par les diplômés. Dans ce cas, une bonne base de sondage équivalait à avoir le nom et les caractéristiques (taille et type d'activités) de toutes les entreprises qui, au cours des deux dernières années, par exemple, ont embauché des diplômés.

Un prétest des instruments de collecte a-t-il été prévu?

Il est important, lorsque des instruments de collecte sont utilisés pour une première fois, de s'assurer que leur contenu est bien compris. Dans le cas des questionnaires, le prétest permettra de s'assurer que les choix de réponses sont exhaustifs et qu'il est facile d'y répondre dans un laps de temps acceptable.

2. La réalisation de la collecte

- À l'aide d'un questionnaire

Il est probable que les étudiants, les sortants et les enseignants pourront être rejoints facilement et, dans bien des cas, le questionnaire sera administré dans la salle de classe.

Le problème se pose différemment en ce qui concerne les diplômés et les employeurs. Dans leur cas, le questionnaire leur sera probablement acheminé par la poste. À cet effet, voici certaines indications susceptibles d'assurer la qualité des données recueillies et de favoriser un taux de réponse satisfaisant:

- Le questionnaire doit être envoyé par la poste accompagné d'une lettre des autorités du collège qui présente l'objectif poursuivi par l'évaluation du programme et qui met l'accent sur l'importance de répondre au questionnaire.
- Le nom du responsable de l'évaluation ainsi que son numéro de téléphone doivent apparaître dans l'envoi, de telle sorte que le répondant puisse demander de l'information, le cas échéant.
- L'envoi du questionnaire aux employeurs doit être personnalisé, c'est-à-dire destiné à une personne en particulier dans l'entreprise et, dans la mesure du possible, à la personne qui a un lien d'autorité direct avec le diplômé. Si le nom de cette personne n'est pas connu, la lettre d'accompagnement du questionnaire doit insister sur le fait que celui-ci doit être complété par la personne qui supervise le travail du diplômé dans l'entreprise.
- Une lettre de rappel doit être acheminée à l'employeur trois semaines après l'envoi. Les responsables de l'évaluation doivent accorder une attention particulière au suivi des établissements qui auront tendance à moins répondre au questionnaire.
- Le questionnaire envoyé dans les grandes entreprises doit être accompagné de la liste des diplômés embauchés durant la période de référence. De cette façon, les personnes qui répondront au questionnaire sauront qu'elles doivent juger uniquement le program-

me évalué et non celui que véhiculent les diplômés en provenance d'autres collèges. Pour ce faire, l'employeur devra compléter un questionnaire pour chacun des diplômés. Lors de la compilation des données, l'ensemble des réponses de l'employeur seront regroupées pour que puisse être dégagé le jugement général de ce dernier.

- À l'aide d'une entrevue structurée de groupe

Voici certaines indications susceptibles d'assurer la qualité des données recueillies et de favoriser un taux de réponse satisfaisant:

- L'invitation à participer à l'entrevue structurée de groupe doit être envoyée par la poste accompagnée d'une lettre des autorités du collège qui présente l'objectif poursuivi par l'évaluation du programme et qui met l'accent sur l'importance de la participation à l'entrevue.
- L'invitation à participer à l'entrevue structurée de groupe doit être adressée à la personne qui a un lien d'autorité direct avec le diplômé ou la personne qui supervise son travail dans l'entreprise.
- Un contact téléphonique doit avoir lieu entre la personne désignée et le responsable de l'animation pour s'assurer qu'elle est la bonne personne et qu'elle comprend bien son rôle.
- Un schéma de l'entrevue de groupe doit être envoyé aux personnes qui ont accepté l'invitation afin de leur permettre de se préparer.
- Une relance téléphonique doit être effectuée quelques jours avant la rencontre.
- L'animateur doit posséder toutes les qualités requises pour que les objectifs fixés par la collecte des données soient atteints.
- Il est préférable que l'animateur soit accompagné d'une personne dont le mandat consistera à prendre des notes durant l'entrevue de groupe.

- L'utilisation de la technique du Groupe de discussion doit faire l'objet d'un enregistrement pour reproduire le verbatim.
- Les locaux doivent être propices à l'établissement d'un climat de détente et être aménagés d'une manière qui facilitera les échanges entre les participants.

Le traitement des données

Cette étape comprend la saisie et l'impression informatique des données. Il pourrait être grandement utile qu'un plan de traitement des données ait été établi avant que ne débute cette étape. Ce plan pourrait préciser notamment l'attribution des mandats aux personnes qui auront à assumer cette étape.

Il est important, à cette étape, que le responsable de l'évaluation remette au technicien en informatique chargé du traitement des données, un plan détaillé des productions informatiques désirées. À cet effet, il pourrait être avantageux pour le technicien d'avoir en main des tableaux montrant bien le travail qu'il a à effectuer.

Le plan de traitement des données est surtout important pour déterminer à l'avance les points suivants:

- La codification a posteriori:

Il s'agit de la codification faite après la collecte pour attribuer un code aux questions ouvertes ou semi-ouvertes. Les réponses sont lues, regroupées par catégories et codées selon les catégories.

- La vérification du codage:

Il est important de vérifier l'exactitude du codage, surtout lorsque le nombre de questionnaires est élevé et lorsque le nombre de questions ouvertes et semi-ouvertes est élevé. On peut procéder par échantillonnage.

- La transformation des questions en variables pour la description du fichier informatique:

Les questions ou autres éléments d'information du questionnaire doivent correspondre à une ou plusieurs cases du questionnaire. On doit leur donner un nom (ou un numéro V1, V2, etc.) dans le fichier.

- La saisie des données:

La saisie des données peut être faite à partir du questionnaire ou d'une feuille de saisie³². Toute saisie comporte des risques d'erreurs, il faut les éviter le plus possible. Les principales sont dues à des fautes de frappe ou au renvoi d'une question à une autre.

- La validation du fichier des données:

Il s'agit ici de s'assurer de la validité des codes et de procéder à une validation logique des codes utilisés lorsque le questionnaire comporte des questions filtres ou des questions qui renvoient à d'autres questions.

- La création de fichiers intermédiaires:

Il est important de créer des fichiers intermédiaires lorsqu'on veut regrouper les catégories de réponse de certaines personnes. Ce genre de fichiers est important aussi lorsque l'on veut créer une nouvelle variable à partir des variables existantes.

Plusieurs types de logiciels peuvent être utilisés pour effectuer le traitement des données que nécessitera l'évaluation des programmes de formation. Il suffit d'utiliser celui qui est disponible dans l'établissement en prenant bien soin de s'assurer qu'il permet de réaliser entièrement le traitement désiré. A priori, il semble davantage indiqué d'utiliser des logiciels qui permettent beaucoup de fonctions statistiques et qui n'exigent pas une programmation sophistiquée pour effectuer des croisements de variables.

32. Le cégep de Drummondville, qui était l'un des trois collèges expérimentateurs en évaluation de programmes, a mis au point un instrument de saisie original et peu coûteux. Il s'agit d'un système de boulliers qui permet de saisir les données lors de leur collecte. Ce système se nomme Evaltest et Ladoli et a été produit par M. François Larocque, professeur.

L'analyse des données

L'analyse des données est, pour plusieurs, l'étape la plus captivante de l'évaluation. C'est là, enfin, que les intuitions de départ, celles qui ont donné naissance à l'évaluation, sont confirmées ou infirmées et que, véritablement, prennent forme les améliorations à apporter au programme. Mais, en même temps, c'est une étape exigeante qui comporte souvent une part importante de difficultés et d'imprévus. Ce qui importe, par-dessus tout, c'est que l'analyse soit toujours accomplie avec la rigueur nécessaire et qu'elle soit animée par un souci constant de comprendre le sens réel et profond des données qui ont été recueillies.

La présente section décrit de façon abrégée les phases que doit franchir normalement l'analyse des données. Quelques exemples sont utilisés dans le but de sensibiliser les responsables des évaluations aux limites de chacune de ces phases.

L'ANALYSE DES DONNÉES

1. Planification de l'analyse des données

Le travail d'analyse sera-t-il assumé par plusieurs membres du comité ou par une seule personne?

Le nombre de questions d'évaluation, la complexité de l'analyse et le temps que l'on veut lui consacrer devraient éclairer l'attribution des mandats au sein du comité.

Une seule personne pourrait accomplir une bonne analyse si le nombre de questions d'évaluation retenu est peu élevé et si son mandat ne consiste qu'à présenter les résultats en les décrivant sommairement. Par contre, il pourrait lui être difficile, en l'espace de quelques semaines, de pousser l'analyse assez loin pour être en mesure d'expliquer et d'interpréter les résultats. Il est donc souhaitable que l'analyse des données puisse être assumée par quelques personnes afin que des erreurs soient évitées et que l'exercice soit fait avec toutes les limites et les nuances qui s'imposent.

Est-il nécessaire d'avoir l'ensemble des données avant de débiter l'analyse?

Dans la plupart des évaluations, le comité pourra disposer de trois types de données: des données descriptives, des données perceptuelles et des données statistiques. Il est possible qu'un certain nombre d'évaluations comporte des données provenant d'autres sources comme, par exemple, les données d'une évaluation antérieure du même programme, des données du même programme évalué par un autre établissement et tout autre type de données secondaires.

Tôt ou tard, le responsable de l'évaluation devra avoir une connaissance approfondie du matériel d'analyse. Dans ce contexte, il semble davantage approprié de procéder à une première analyse descriptive dès qu'une partie du matériel est complète, qu'il s'agisse des données contenues dans les grilles de collecte, les données relatives à chaque répondant ou les données du cheminement scolaire.

Est-ce que les données présentent la consistance souhaitée?

Il est possible que certains problèmes surgissent lors de la collecte et que les données offrent conséquemment moins de possibilités d'analyse. Ce sera le cas, entre autres, lorsque:

- 1) L'on veut généraliser les résultats de l'échantillon, alors que le taux de réponse aux questionnaires est très peu élevé et que la diversité des répondants n'est pas représentée de façon significative.
- 2) Les répondants à l'entrevue structurée de groupe présentent un profil très différent de celui des répondants potentiels (exemple: en techniques de soins infirmiers, seuls les répondants en provenance de CLSC ont répondu à l'invitation de participer à l'évaluation).
- 3) Le déroulement de la collecte avec certains répondants fait naître un doute quant à la qualité des données (exemple: un groupe d'étudiants a répondu en 10 minutes au questionnaire alors que le prétest avait montré qu'ils auraient dû normalement, s'ils avaient pris l'exercice au sérieux, prendre trois fois plus de temps).

Ce premier exercice préalable à l'analyse des données pourrait nécessiter, dans certaines évaluations, des modifications importantes au plan d'analyse. Si des problèmes sérieux ont caractérisé la collecte, il est probable que le plan d'analyse doive être corrigé de manière à ce que le jugement final de l'évaluation repose sur des données dont on aura pris soin de prendre en compte toutes les limites.

2. Premier niveau d'analyse

Décrire

C'est la première étape de l'analyse, une première lecture des résultats. L'objectif est de faire le bilan des données obtenues lors de la collecte. Normalement, le responsable de l'analyse aura en main le matériel suivant:

- les grilles de recensement contenant les données descriptives du programme;
- une impression informatisée des données brutes concernant les perceptions de chaque type de répondants (étudiants, sortants, diplômés, enseignants, employeurs);

- une impression informatisée des données concernant les cheminements scolaires des étudiants, des sortants et des diplômés;
- dans certains cas, des données secondaires obtenues dans d'autres évaluations ou recherches.

Comment décrire?

Le responsable de l'analyse pourrait trouver beaucoup d'avantages à effectuer d'abord un bilan descriptif et distinct pour chacune des grilles de recensement et chacun des types de répondants. Ce bilan se traduira normalement par l'identification des résultats les plus marquants. Il s'agira, par exemple, d'identifier l'unanimité des répondants sur certaines questions; de mettre en évidence les contradictions dans leurs réponses; de faire émerger le jugement des répondants, etc. Cet exercice se fera très souvent à l'aide de tableaux de fréquences. Un exemple de ce type de tableau est présenté à l'annexe 4.

Comment assurer la rigueur de ce type d'analyse?

Les statistiques descriptives pourront être utilisées pour cette première étape de l'analyse, soit: la moyenne arithmétique, la médiane, le mode, les mesures de dispersion.

Il est possible que la nature de certains programmes, principalement ceux qui sont fréquentés par très peu d'étudiants, fasse en sorte que l'analyse ne dépasse pas ce premier stade descriptif en ce qui concerne les données d'ordres perceptuel et statistique. La rigueur de l'explication pourrait, en effet, être affectée si l'on décidait d'aller plus loin dans l'analyse, sans toutefois être en mesure de l'appuyer sur les tests statistiques requis (le test du Khi-deux, le test des proportions, etc.) pour mesurer la corrélation ou l'association entre plusieurs variables.

3. Deuxième niveau d'analyse

Expliquer

Les résultats qui auront été décrits précédemment pourront être expliqués dans cette deuxième partie de l'analyse. La plupart des résultats se rapportant à des faits seront suffisamment explicites en soi et n'exigeront, conséquemment, aucune nuance; qu'il s'agisse, par exemple, du nombre de diplômés embauchés par les

employeurs ou encore du nombre d'étudiants à qui les objectifs du programme ont été communiqués. Ces résultats, donc, n'auront pas à être expliqués mais ils pourront, par ailleurs, servir de facteurs explicatifs dans les relations causales que le comité d'évaluation pourrait vouloir établir entre diverses variables importantes.

Comment expliquer?

Les variables importantes, celles dont on pense qu'elles contribuent fortement à supporter le jugement sur le programme, peuvent être déterminées à l'avance, mais c'est très souvent lors de l'analyse qu'elles se révéleront. Lorsqu'il sera possible de le faire, il pourrait être utile de mieux comprendre la portée réelle de ces variables. À titre d'exemple, voici deux résultats qui gagneraient à être davantage nuancés:

- *L'analyse des résultats du questionnaire de satisfaction des sortants montre que la très grande majorité a répondu à peu près de la même façon. Or, l'analyse indique une certaine division quant au jugement que les sortants portent sur la contribution des méthodes d'enseignement pour l'atteinte des objectifs du programme. Il pourrait être intéressant, dans un pareil cas, d'analyser ce qui distingue ces deux sous-groupes de sortants: ont-ils fréquenté le programme pendant une période similaire? Ont-ils suivi les mêmes cours? Quel âge ont-ils?...*

Dans cet exemple, l'intérêt porté à la variable méthodes d'enseignement ne s'est manifesté qu'au moment de l'analyse. Rien ne permettait de penser, avant ce moment, qu'il serait nécessaire de mieux comprendre ce résultat.

- *Le questionnaire à l'intention des employeurs contient comme celui des diplômés, une question centrale portant sur la pertinence des objectifs du programme et son efficacité. Il pourrait être intéressant, dans un pareil cas, de vérifier si le profil de l'entreprise ou de l'établissement détermine, d'une certaine façon, le jugement de l'employeur.*

Dans ce deuxième exemple, l'importance de la variable "perception des employeurs" sur la pertinence et l'efficacité du programme était déjà mise en évidence dans le plan d'analyse. Il était apparu probable, en effet, que

la taille de l'entreprise et le type de production qui la caractérise puissent teinter le jugement de l'employeur. Un exemple de ce type d'analyse est présenté à l'annexe 5.

Comment assurer la rigueur de ce type d'analyse?

Ce type d'analyse des données perceptuelles, et éventuellement des données statistiques, nécessite l'utilisation des tests statistiques requis pour bien mesurer la différence entre des moyennes ou des proportions ainsi que pour établir la force de la corrélation entre deux ou plusieurs variables.

Cette deuxième phase de l'analyse qui consiste à expliquer nécessitera, très souvent, la création de nouvelles variables (petite, moyenne, grande entreprise; sortants ayant peu d'échecs, beaucoup d'échecs, etc.) de telle sorte qu'il apparaît davantage indiqué de procéder à ce genre d'analyse uniquement lorsque le nombre de répondants le permettra.

4. Troisième niveau d'analyse

Interpréter

Pour reprendre l'expression de Selltitz, l'interprétation est la recherche du sens plus vaste à accorder aux résultats de l'étude. Cette fois, le responsable de l'évaluation se détache, contrairement à ce qu'il avait fait dans les phases précédentes, de l'analyse fragmentée de chacun des questionnaires, de chacune des grilles ou de chacune des entrevues structurées de groupe. En fait, il doit maintenant chercher à donner un sens à des données provenant de diverses sources.

Même si elle est la phase ultime de l'analyse, l'interprétation ne nécessite pas, comme c'est le cas pour la phase qui consiste à expliquer, la présence de certains préalables sur le plan méthodologique. C'est donc dire que, normalement, l'interprétation des données devrait faire partie de toutes les évaluations.

Comment interpréter?

La consistance de l'interprétation reposera, dans une large mesure, sur la diversité des sources de données sur un même objet et sur les perceptions que divers types de répondants ont du même objet. L'exemple suivant, inspiré par l'objectif de mesurer l'efficacité du

programme, peut servir à illustrer comment chaque source de données peut contribuer à l'interprétation.

Les phases d'analyse précédentes ont montré que les sortants du programme avaient atteint, dans une large proportion, les objectifs du programme. En général, tous avaient obtenu de très bonnes notes. Il s'agit maintenant de donner un sens plus vaste à ce résultat.

- Dans un premier temps, il s'agira d'établir une relation entre cette variable (les résultats des étudiants) et toutes les autres qui peuvent donner un sens réel au résultat comme, par exemple, les instruments d'évaluation des apprentissages utilisés et les critères d'évaluation. On peut s'assurer ainsi que les résultats obtenus par les sortants correspondent bien aux bons apprentissages et que ces derniers ont été évalués de la bonne façon.
- Dans un deuxième temps, il s'agira de mettre en relation cette première interprétation avec d'autres variables importantes de l'efficacité du programme comme, par exemple, la perception des sortants et des enseignants sur les méthodes d'enseignement, le matériel didactique, les laboratoires, etc. À son tour, cette interprétation pourra être mise en relation avec les données statistiques comme, par exemple, le taux de réussite, d'échec et d'abandon à l'université.

L'interprétation donnera probablement lieu à une analyse qualitative des données. Il s'agit, en fait, de porter un regard parallèle sur les diverses sources de données plutôt que de chercher à les jumeler les unes aux autres à l'aide de corrélations. Le seul objectif de l'interprétation est de relativiser chacun des résultats importants pour que, graduellement, prennent forme les réponses aux questions qui ont nécessité l'évaluation. De façon imagée, c'est comme si le responsable de l'évaluation, pour répondre à ses cinq ou six questions d'évaluation, cherchait à trouver des preuves dans l'ensemble de son matériel; des preuves (lire des données) qui lui permettront de dire si le programme est plus ou moins efficace ou est plus ou moins pertinent. Et, comme toute preuve, celles qui vont se rajouter, au fil de l'analyse, ne seront pas utilisées pour expliquer les

précédentes, mais plutôt pour confirmer leur sens ou amoindrir leur portée.

Comment assurer la rigueur de ce type d'analyse?

À la différence des phases d'analyse précédentes, la rigueur de l'interprétation ne reposera pas sur l'utilisation de tests statistiques. Même si l'interprétation est basée sur la complémentarité de certaines variables, elle ne consistera pas, cependant, à comparer des proportions ou des moyennes, ni à mesurer le lien de causalité entre ces variables. En fait, si elle place plusieurs variables ensemble, ce n'est pas pour mesurer l'impact qu'elles ont les unes sur les autres, mais plutôt pour voir comment elles contribuent, lorsqu'on les réunit, à mieux nuancer le jugement requis par chacune des questions d'évaluation.

En conséquence, il est probable que la rigueur de l'interprétation ne soit assurée, dans la plupart des cas, que par le souci constant des responsables des évaluations à combiner des variables qui peuvent l'être sur le plan théorique, ainsi que par leur fidélité à considérer toutes les variables et non pas, par exemple, uniquement celles qui confirment la performance du programme.

Cinquième partie
Principes et considérations éthiques
en évaluation de programmes

- **Standards d'utilité**
- **Standards de faisabilité**
- **Standards de propriété**
- **Standards de précision**

L'évaluation de programmes est un processus qui permet, entre autres choses, de porter un jugement sur la valeur des programmes de formation dans le but de les améliorer. Cette intention, bien qu'intéressante et souvent souhaitée, n'en suscite pas moins de résistances étant donné les jugements qui découlent de l'évaluation. Que l'on pense aux étudiants qui sont toujours un peu perplexes lors de la présentation des évaluations des apprentissages... Il en est de même pour les professeurs lorsqu'il s'agit d'évaluation de programmes ou de l'enseignement et des administrateurs lorsqu'il est question d'évaluation des établissements. Chacun se pose les questions suivantes: Qui va porter le jugement? À partir de quelles données? Selon quels critères? Qui sera consulté? Le comité d'évaluation sera-t-il honnête, nuancé, compétent? Leurs analyses seront-elles justes, complètes? Qui aura accès aux données? Quelle information sera diffusée? Quelles orientations seront poursuivies? Etc.

En évaluation, il ressort que tout jugement, pour être accepté, nécessite que certaines conditions soient respectées afin d'assurer la qualité du processus d'évaluation des programmes de formation: le processus suivi doit être crédible, fiable, valide, transparent, honnête, respectueux des individus touchés; les règles de fonctionnement doivent être claires, les critères explicites et bien compris des partenaires, le comité d'évaluation intègre. L'évaluation n'est donc pas un processus que l'on mène à la légère.

Ces conditions font référence notamment à l'éthique en évaluation. L'éthique, "la science de la morale dans la conduite humaine"³³ guide l'action. Un code d'éthique précise "l'ensemble des principes et des règles qui régissent la pratique d'un domaine particulier"³⁴.

Il serait intéressant, de publier, pour les collègues québécois, un code d'éthique sur l'évaluation des programmes de formation. Toutefois, dans l'état actuel des travaux en évaluation de programmes, il est prématuré de proposer un tel code. L'heure est davantage à l'appropriation et à la réflexion sur l'évaluation de programmes et sur ses exigences. C'est dans cet esprit que cette partie du document a été écrite. Elle vise à alimenter la réflexion des collègues sur les conditions à respecter pour assurer des évaluations de qualité et respectueuses des groupes visés. Par la suite, les collègues pourront traduire leur pratique en règles d'éthique lorsqu'ils le jugeront à propos.

33. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 1988.

34. *Idem*.

Afin d'alimenter la réflexion, la présentation de certains principes d'évaluation développés par des évaluateurs spécialisés en évaluation de programmes est apparue importante. À cet égard, le *Joint Committee*, sous la direction de Daniel Stufflebeam, a publié, en 1981, des standards d'évaluation qui servent de guide à toute démarche d'évaluation de programmes éducatifs. Ces standards sont définis comme étant un ensemble de principes qui permettent de mesurer la qualité d'une évaluation, et sur lesquels s'entendent les gens engagés dans la pratique de cette discipline. L'*Evaluation Research Society* a publié également, en 1982, des règles à suivre en évaluation. Ces dernières ont plusieurs similitudes avec les standards du *Joint Committee*; elles sont toutefois moins spécifiques aux programmes éducatifs. Marc-André Nadeau³⁵, dans son volume sur l'évaluation des programmes, a traduit et fait une synthèse intéressante de ces standards et règles. La synthèse de Nadeau en ce qui a trait aux standards du *Joint Committee* est reprise dans cette partie car elle constitue, à notre avis, une base de réflexion fort pertinente pour se doter par la suite d'un code d'éthique en évaluation des programmes de formation. Quelques commentaires sont ajoutés à cette synthèse de Nadeau afin de faire des liens avec la pratique actuelle des collègues québécois.

Les standards du *Joint Committee* sont regroupés en quatre catégories: les standards d'utilité, les standards de faisabilité, les standards de propriété et les standards de précision.

35. NADEAU, Marc-André, *L'évaluation de programme théorie et pratique*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 145 à 155.

Les standards d'utilité

Une évaluation de programmes doit être utile. Cette utilité fait référence à l'impact, à l'influence que celle-ci aura sur le programme de formation. Pour que l'évaluation soit utile, il faut que les questions d'évaluation soient bien ciblées de façon à répondre aux attentes des groupes concernés, que les données d'évaluation soient pertinentes et rapportées clairement, que le rapport d'évaluation soit remis dans un délai raisonnable et que des modifications soient apportées au programme en vue de corriger certaines lacunes identifiées. Sans décision ni suivi de ces décisions, l'évaluation aura été inutile.

Par ailleurs, le rôle d'information et d'animation exercé par le comité d'évaluation aura un impact sur l'utilité de l'évaluation. En effet, plus les gens se sentiront concernés par l'évaluation de leur programme, plus ils auront été informés et consultés aux étapes importantes du processus, plus il sera facile pour eux de comprendre et d'endosser les jugements qui seront portés sur le programme ainsi que les décisions qui en découlent. Ainsi, ils se sentiront davantage prêts à s'engager dans un processus de suivi des décisions et d'apporter, si nécessaire, des modifications à l'application de leur programme ainsi qu'à leurs pratiques pédagogiques.

Voici les standards du *Joint Committee* retenus pour cette première catégorie:

«L'identification de l'auditoire (ou des groupes ou personnes concernés)

Selon le Joint Committee, une évaluation implique inévitablement un auditoire multiple et diversifié. Les différents groupes de personnes concernés ou affectés par l'évaluation devraient être reconnus afin que leurs besoins puissent être identifiés et connus. Ces auditoires incluent les personnes susceptibles d'utiliser les résultats de l'évaluation dans leur prise de décisions, comme les conseils d'administration, les comités, les administrateurs, les législateurs, le personnel enseignant et non enseignant ou encore les consommateurs des biens et services faisant l'objet de l'évaluation; ce pourrait également être les individus et les groupes dont le travail est évalué, ou encore les individus susceptibles d'être affectés par les résultats, les organisations communautaires ou le public en général.»

«La crédibilité de l'évaluateur

Les personnes responsables de l'évaluation devraient être compétentes et dignes de confiance, afin que leurs conclusions reçoivent un niveau de crédibilité et d'approbation maximal.

Selon le Joint Committee, l'évaluateur sera crédible s'il manifeste les qualités et les caractéristiques jugées nécessaires par le client et les auditoires concernés par l'évaluation, par exemple une formation adéquate, une compétence technique, une connaissance réelle, une expérience valable, de l'intégrité et des habiletés particulières en relations publiques. Comme ce sont là des qualités qui se rencontrent rarement toutes chez un seul individu, le comité suggère d'avoir recours à une équipe d'évaluation.»

Dans un collège, si le conseiller affecté au dossier d'évaluation de programmes n'a pas de compétence spécifique en évaluation de programmes, il serait important que cette personne envisage un plan de formation continue afin de développer ses compétences professionnelles, ses connaissances et ses habiletés en évaluation.

«L'envergure et la sélection de l'information

L'information recueillie devrait être d'une telle étendue et sélectionnée d'une façon telle qu'elle s'adresse aux questions les plus pertinentes, quant à l'objet d'évaluation³⁶, et réponde aux besoins et aux intérêts des auditoires concernés.

Selon le Joint Committee, l'information est d'étendue suffisante si elle est pertinente et reliée aux objectifs du preneur de décision, si elle est importante pour les auditoires concernés et si elle est de portée suffisamment large pour offrir un support valable à un jugement portant sur la valeur ou sur le mérite d'un objet d'évaluation.

L'évaluation ne peut toucher tous les problèmes soulevés par les différents auditoires; l'évaluateur doit sélectionner parmi les problèmes identifiés ceux qui sont d'importance majeure pour les auditoires les plus importants et fournir pour chacun d'eux une information compréhensible et utile. L'objet d'évaluation doit aussi être évalué par rapport à un ensemble de variables importantes telles que: son efficacité, sa faisabilité, ses coûts, sa qualité comme réponse aux valeurs de la société, ses effets secondaires négatifs, etc.»

«La valeur dans l'interprétation

Les perspectives envisagées, les procédures et le rationnel utilisés pour interpréter les résultats devraient être soigneusement décrits afin que les critères sur lesquels reposent les jugements de valeur soient clairs.

Selon le Joint Committee, le concept "valeur" constitue l'essence même du processus d'évaluation; qualifier un objet sur le plan de son utilité, de son importance ou encore de sa valeur générale constitue la principale tâche de la majorité des évaluations. Au coeur de cette activité apparaît la nécessité d'interpréter les informations recueillies en termes de *valeurs*, que celles-ci soient à caractère quantitatif ou qualitatif, reliées au processus ou aux résultats, de type formatif ou sommatif. Ce processus est cependant complexe et il est susceptible de soulever de la controverse. Selon le Joint

36. Lorsqu'il est question d'objet d'évaluation dans ce texte, il s'agit du programme de formation.

Committee, l'évaluateur et ses clients doivent mettre beaucoup de sérieux dans le choix d'une approche pour juger les informations en termes de *valeurs*. De plus, ils doivent révéler et justifier leur choix.»

«La clarté du rapport

Le rapport d'évaluation devrait décrire l'objet évalué et son contexte, ainsi que les objectifs, les procédures et les résultats de l'évaluation, afin que les auditoires concernés comprennent rapidement ce qui fut fait, pourquoi cela fut fait, quelles informations furent obtenues, quelles conclusions furent tirées et quelles recommandations furent faites.

Selon le Joint Committee, peu importe le médium utilisé pour rapporter les résultats de l'évaluation, celui-ci doit être explicite, exempt de détails inutiles et encombrants, et faire usage d'illustrations et de descriptions. Le rapport doit de plus être concis, logique dans son développement, utiliser des termes techniques bien définis, des représentations graphiques et présenter des exemples.»

«La diffusion du rapport

Les résultats de l'évaluation devraient être distribués aux clients et aux auditoires concernés afin qu'ils puissent les évaluer et les utiliser de façon appropriée. Selon le Joint Committee, l'évaluateur et ses clients doivent s'efforcer de rejoindre et d'informer tous les auditoires concernés par l'évaluation. Ils doivent ajuster le format et le type de rapport aux différents auditoires.»

«L'à-propos du rapport

Le rapport devrait être produit en temps opportun afin que les auditoires puissent utiliser au mieux l'information qui leur est présentée. Selon le Joint Committee, un rapport est jugé *à propos* ou *opportun* lorsqu'il est remis à un moment où l'auditoire concerné peut en faire un usage maximum. Un rapport remis en retard perd de sa valeur car son utilisation risque alors d'être fortement diminuée. Cela représente aussi un gaspillage de temps, d'argent et de ressources.»

«L'impact de l'évaluation

Les évaluations devraient être planifiées et dirigées de telle sorte qu'elles suscitent et encouragent une continuité chez les membres des auditoires concernés.

Selon le Joint Committee, l'impact d'une évaluation représente l'influence que celle-ci peut avoir sur les décisions et les actions des auditoires concernés. L'évaluateur ne peut naïvement croire que les améliorations et changements suggérés vont être immédiatement mis en application une fois le rapport déposé. Il est de sa responsabilité de stimuler et d'encourager les auditoires à suivre les recommandations contenues dans le rapport, par exemple apporter des améliorations. À ce titre, il doit jouer le rôle d'agent de changement.»

Les standards de faisabilité

Les standards de faisabilité font référence notamment au réalisme de l'évaluation. Le réalisme suppose que le collège se donne les moyens et mette en place les stratégies nécessaires pour que le processus d'évaluation de programmes s'incarne et se réalise dans le milieu: ressources allouées, formation des partenaires, partage des responsabilités, ententes et concertation avec les partenaires, réalisation efficace de toutes les étapes du processus d'évaluation, de la planification à l'évaluation du processus.

Voici les standards retenus pour cette deuxième catégorie:

«Les procédures pratiques

Les procédures d'évaluation devraient être pratiques afin que les perturbations soient réduites au minimum et que l'information nécessaire puisse être obtenue.

Selon le Joint Committee, les procédures sont les principales actions entreprises pour recueillir et évaluer les informations nécessaires au jugement de la valeur ou du mérite d'un objet d'évaluation. On retrouve, entre autres, les procédures pour la détermination du contrat d'évaluation, pour l'identification des sources de données, pour la sélection et l'administration des instruments de mesure, pour le choix des méthodes de collecte, d'enregistrement, d'entreposage et de rappel des données, pour l'identification des procédures d'analyse des données et des moyens de rapporter des résultats.»

«La viabilité politique

L'évaluation devrait être planifiée et dirigée avec un effort de prévision des positions différentes que pourraient tenir les groupes ayant des intérêts dans l'évaluation, afin que, d'une part, leur coopération puisse être obtenue et que, d'autre part, les tentatives possibles de ces groupes de réduire l'opération d'évaluation, ou d'influencer ou de mal utiliser les résultats, puissent être évitées ou contrariées.

Selon le Joint Committee, un groupe d'intérêt est tout groupe qui cherche à influencer une politique qui lui est favorable, par rapport à un but ou à une préoccupation. Une évaluation est politiquement viable si elle peut poursuivre et atteindre ses buts malgré les pressions exercées et les actions entreprises par différents groupes d'intérêt. L'évaluateur doit prendre des mesures pour assurer la viabilité politique de son travail.»

«L'efficacité des coûts

L'évaluation devrait fournir une information ayant une valeur suffisante pour justifier les ressources dépensées.

Selon le Joint Committee, une évaluation est efficace par rapport aux coûts lorsque les avantages qu'on en retire sont égaux ou supérieurs aux coûts encourus. Ces derniers renvoient à la valeur totale, sociale et monétaire, des ressources humaines et matérielles mises à contribution dans l'évaluation; ils incluent autant le coût du matériel et de l'équipement que le temps des participants, des sujets, des volontaires. Les avantages sont représentés par la valeur de tous les résultats provenant de l'évaluation, comme le fait de diagnostiquer correctement une déficience du système et d'y apporter une solution pratique, ou bien de distinguer les services efficaces de ceux qui ne le sont pas, ou encore de réduire le coût de certains services sans en diminuer la qualité.»

Les standards de propriété

«Cette catégorie contient des standards qui reflètent le fait que toute évaluation affecte les êtres humains qui en sont touchés. Ces standards sont là pour assurer le respect des droits des personnes et des groupes.

Les standards de propriété sont destinés à assurer qu'une évaluation sera dirigée légalement, selon une certaine éthique et avec considération pour le bien-être de ceux qui sont concernés par l'évaluation aussi bien que ceux qui sont touchés par ses résultats.»

Ces standards font référence notamment à la question de la confidentialité des données. Le principe de confidentialité des données en évaluation tente de concilier le respect des droits des personnes et des groupes d'une part, et le droit à l'information des personnes responsables de porter un jugement sur le programme et d'en attester la qualité, d'autre part. La frontière entre ces droits n'est pas toujours facile à tracer.

Sur le plan de la confidentialité des données, il est essentiel que les personnes responsables de l'évaluation du programme respectent le caractère confidentiel des données recueillies. Elles doivent éviter de diffuser de façon informelle ou formelle des données qui pourraient permettre d'identifier des individus ou des groupes qui ont participé à l'évaluation; ces derniers peuvent être aussi bien des répondants aux questionnaires et aux entrevues de collecte de données (étudiants, diplômés, employeurs, milieux de stage) que des professeurs et autres personnels affectés au programme de formation. L'anonymat des personnes et des groupes doit donc être préservé tout au cours du processus d'évaluation. Ainsi, aucun nom ne doit être inscrit dans les rapports d'évaluation à moins qu'il n'en ait été décidé autrement de façon explicite.

Les personnes doivent exercer leurs tâches avec discrétion et dans le respect intégral des individus et des groupes participants. Les conversations indiscrètes au sujet des individus et des groupes participant à l'évaluation devront être évitées car elles pourraient porter préjudice à ces personnes. Il faudra également s'assurer que ces considérations éthiques sont appliquées par toutes les personnes affectées à ce dossier quel que soit leur statut, notamment les cadres des services pédagogiques, les professeurs, les conseillers pédagogiques, les membres de la Commission pédagogiques ou du conseil d'administration ainsi que le personnel de soutien affecté à l'évaluation du programme (par exemple, les techniciens

responsables de la saisie des données). Des moyens devront finalement être pris pour que toute l'information nominative demeure confidentielle à la suite de l'évaluation.

«L'engagement officiel

Les engagements des parties officielles à une évaluation (ce qu'il y a à faire, comment, par qui, quand) devraient être consignés par écrit afin que ces parties soient obligées d'adhérer à toutes les conditions de l'entente ou puissent entreprendre de les renégocier en bonne et due forme.

Selon le Joint Committee, l'accord écrit constitue une entente mutuelle quant aux attentes et aux responsabilités de l'évaluateur et de ses clients. Il constitue une obligation tant légale qu'éthique de se conformer aux ententes ou encore de les renégocier s'il y a lieu. Le développement d'un contrat permet à l'évaluateur et à ses clients de revoir et de résumer le plan d'évaluation, de clarifier leurs droits et leurs obligations respectifs.»

Dans les collèges, les ententes entre les partenaires touchés par l'évaluation devraient être clairement définies dès le début du processus d'évaluation de façon à favoriser la transparence, l'intégrité et la fiabilité du processus d'évaluation.

Les ententes devraient être claires et cohérentes et porter, entre autres choses, sur les aspects suivants:

- Les orientations poursuivies: À quelles fins servira l'évaluation des programmes de formation? À des fins de développement pédagogique (amélioration de la qualité de la formation)? À des fins de gestion (alimentation de la prise de décisions)? À des fins d'imputabilité (attestation de la qualité du programme, reddition de comptes en fonction des responsabilités exercées)? Etc.
- L'approche, les objets, les critères et le processus d'évaluation des programmes de formation: Qu'est-ce qui sera évalué dans le cadre de l'évaluation de programmes? Quelles données seront recueillies et de quelle façon? Sur quels critères reposera le jugement porté sur le programme? Quelles activités seront réalisées?
- Le partage des responsabilités (rôles et formes de participation): Qui fait quoi, quand, dans quel but? Qui rend des comptes à qui et sur quoi?
- L'accessibilité des données: Qui va avoir accès aux données? Qui va les traiter, les analyser? Quels résultats demeureront confidentiels, lesquels seront diffusés, à qui et quand?

Les éléments nommés précédemment sont interreliés et devraient former un tout cohérent. Ils peuvent être présentés dans le devis d'évaluation de programmes, dans une politique institutionnelle d'évaluation des programmes, dans un code d'éthique en évaluation ou dans un document de référence particulier. Le respect des ententes établies sera facilité si celles-ci sont écrites plutôt que verbales. De la sorte, si elles ont à être modifiées en cours de route, elles pourront l'être avec l'accord des diverses parties.

Préciser et respecter les ententes établies devrait faire en sorte que les divers partenaires ne puissent contester la teneur du rapport d'évaluation, remettre en cause l'analyse des données et les jugements qui sont portés ainsi que les décisions prises en prétextant qu'ils ne savaient pas dans quoi ils s'engageaient, que le processus ne s'est pas réalisé correctement ou encore que les règles du jeu se sont modifiées en cours de route.

«Les conflits d'intérêt

Les conflits d'intérêt, souvent inévitables, devraient être discutés ouvertement et honnêtement afin qu'ils ne compromettent pas le processus et les résultats de l'évaluation.

Ils peuvent se manifester autant dans une évaluation interne que dans une évaluation externe; la question n'est pas comment les éviter mais plutôt comment se comporter lorsqu'ils se présentent.

Selon le Joint Committee, les conflits d'intérêt peuvent avoir un effet négatif sur l'évaluation par la corruption du processus, des résultats et de leur interprétation. Ils suggèrent plusieurs façons d'attaquer le problème; par exemple, les discussions initiales entre l'évaluateur et les clients peuvent permettre d'identifier et de décrire diverses sources, de demander les avis de personnes extérieures quant à ces possibilités, d'indiquer par une entente écrite les procédures à respecter pour les éviter, etc.»

«La divulgation complète et honnête

Les rapports d'évaluation, oraux et écrits, devraient être ouverts, directs et honnêtes par la divulgation de résultats pertinents, incluant les limites de l'évaluation.

Selon le Joint Committee, une évaluation sera défendable à la condition qu'il y ait une divulgation complète et honnête des résultats. Dans ce cas, peut-être que les changements souhaités et suggérés seront entrepris, alors que, dans le cas contraire, on risque de miner la crédibilité du rapport.»

En ce qui a trait à la divulgation des résultats, une distinction doit d'abord être apportée entre les données brutes d'évaluation et les résultats d'évaluation. Les données brutes d'évaluation sont l'ensemble des données qui ressortent des analyses de plans de cours et

des instruments d'évaluation des apprentissages, des questionnaires de satisfaction complétés par les divers partenaires, des entrevues collectives: données des étudiants, des diplômés, des employeurs, des milieux de stage, des universités, des professeurs du département; données sur l'intégration et l'organisation cohérente du programme et sur la réalisation des objectifs du programme. Les résultats d'évaluation sont la résultante des données brutes qui ont été traitées et synthétisées. Ils présentent un portrait fidèle des données recueillies et des conclusions qui en ressortent à propos de l'efficacité, de la pertinence du programme, de la cohérence de la formation. Ils permettent d'identifier le degré de satisfaction des groupes pour chacune des questions posées ainsi qu'une synthèse des commentaires recueillis. Dans ces résultats toutefois, l'anonymat des répondants et des personnes est préservé et les réponses particulières ainsi que les jugements portés par certaines personnes ne sont pas rapportées et ce, dans le but de respecter les droits individuels des répondants.

Dans les collèges, des ententes devraient être établies sur la question de l'accessibilité aux données brutes et aux résultats d'évaluation: Qui y aura accès? Quelles données demeureront confidentielles, lesquelles seraient diffusées, à qui et quand?

«Le droit du public à l'information

Les parties officielles à une évaluation devraient respecter et assurer le droit du public à l'information, droit qui, bien sûr, doit être considéré dans les limites des principes et lois connexes, telles celles qui touchent la sécurité du public et le droit à la vie privée.

Le public, ou l'auditoire concerné, est tout groupe qui moralement et légalement a le droit d'être informé des intentions, des opérations et des résultats d'une évaluation. En l'absence de cette information, les personnes ou les groupes pouvant être affectés par l'évaluation, ne peuvent reconnaître les faiblesses dans les procédures ou dans les données, pas plus qu'ils ne peuvent faire un usage constructif des conclusions.

Le Joint Committee suggère, entre autres, d'inclure dans le projet d'entente ce qui concerne les obligations des parties envers le droit du public à l'information.»

«Les droits des personnes

Les évaluations devraient être conçues et dirigées de telle sorte que les droits et le bien-être des personnes soient respectés et protégés.

Selon le Joint Committee, ces droits sont autant ceux qui sont couverts par les lois (consentement de la personne, droit de retrait, droit à la vie privée, etc.) et ceux que l'on retrouve dans les codes de déontologie (respect de l'anonymat, limite quant au temps demandé, protection de la vie et de la santé, etc.), que ceux qui

relèvent du sens commun et de la courtoisie (éviter les expériences inconfortables, etc.).»

«Les interactions humaines

Les évaluateurs devraient respecter la dignité et la valeur humaines dans leurs contacts et leurs échanges avec les personnes associées à une évaluation.

Selon le Joint Committee, l'évaluateur doit faire des efforts particuliers pour respecter les personnes avec qui il entre en interaction dans le cours d'une évaluation, parce que ce sont des êtres humains qui ont droit au respect mais aussi pour ne pas mettre l'évaluation et ses résultats en péril.

Selon le Joint Committee, l'évaluateur peut faire preuve de respect, entre autres, en s'intéressant aux préoccupations des participants, en prenant le temps de comprendre les différences culturelles et sociales, en maintenant une communication.»

«L'équilibre du rapport

Le rapport d'évaluation devrait comprendre une présentation complète et claire des forces et faiblesses de l'objet évalué, afin que les forces puissent être utilisées et les problèmes discutés.

Selon le Joint Committee, il est important d'être honnête et franc dans la divulgation des aspects positifs et négatifs de l'objet évalué.»

«La responsabilité financière

Les honoraires versés à l'évaluateur et le coût des ressources impliqués dans l'évaluation devraient refléter des préoccupations d'imputabilité, en plus de la prudence et de la responsabilité déontologique.

Selon le Joint Committee, l'évaluateur pourrait exercer cette responsabilité financière entre autres, en maintenant à jour un dossier des dépenses et des engagements, et un dossier de ses émoluments et du temps consacré à l'évaluation, en précisant dans le contrat écrit les ententes et les accords sur les sommes allouées aux divers postes, etc.»

Les standards de précision

«Cette catégorie contient des standards qui déterminent si une évaluation a produit de l'information valide et pertinente. Ces standards rappellent que l'évaluateur doit considérer toutes les caractéristiques importantes de l'objet évalué, recueillir de l'information sur chacune d'elles, voir à ce que cette information soit techniquement adéquate et produire des jugements qui soient en relation directe avec les données.

Les standards de précision sont destinés à assurer qu'une évaluation révélera et communiquera une information techniquement adéquate sur les caractéristiques qui déterminent la valeur ou le mérite de l'objet étudié.»

Il ressort de l'analyse des standards de précision qu'un jugement d'évaluation se porte à la lumière de l'information recueillie et à partir de critères prédéterminés. Tout jugement, pour être crédible, devrait montrer les liens qui ont été établis entre l'objectif d'évaluation qui était poursuivi, les données qui ont été recueillies, les résultats qui ont été obtenus et la résultante qui est le jugement sur le programme de formation. Un jugement sur le programme de formation ne devrait être émis qu'à la suite de la collecte et de l'analyse d'une information pertinente et suffisante pour être en mesure de porter un jugement éclairé et judicieux. Il est donc nécessaire en évaluation de programmes:

- de fournir, par une collecte de données, un portrait le plus exact possible du programme de formation et de ses résultats de façon à pouvoir porter un jugement qui soit juste;
- de distinguer, dans les rapports d'évaluation écrits ou oraux, ce qui est de l'ordre de la description et ce qui est de l'ordre de l'analyse, de la perception ou du commentaire;
- d'analyser avec prudence et objectivité les données en s'efforçant de réduire toute possibilité d'interprétation abusive ou d'emploi erroné des données recueillies.

Dans un jugement d'évaluation, il importe de faire ressortir les forces et les points à améliorer du programme de formation. Les interprétations divergentes, incluant celles des personnes qui sont juge et partie, doivent être soulignées dans le rapport d'évaluation s'il n'y a pas eu de consensus entre les partenaires: ces différences peuvent ainsi être montrées, clarifiées et rapportées dans un contexte qui permette la compréhension de ces diverses opinions. Ces interprétations diversifiées devront également avoir été prises en compte au moment de porter un jugement global sur le programme de façon à ce qu'il

puisse être nuancé au besoin. De la sorte, les recommandations et les décisions qui en découlent pourront être mieux fondées et plus réalistes. Toutefois, les interprétations d'individus ayant un intérêt personnel évident à défendre ne devraient pas influencer les décisions au détriment du droit des étudiants à recevoir une formation pertinente et de qualité.

«L'identification de l'objet

L'objet de l'évaluation (programme, projet, matériel) devrait être suffisamment observé afin que la ou les dimensions de l'objet considéré dans l'évaluation puissent être clairement identifiées.

L'objet de l'évaluation, c'est la chose particulière à l'étude, un programme, un projet ou un matériel éducatif. Ce peut également être une technique ou une façon de faire particulière.

Selon le Joint Committee, il est important pour l'évaluateur d'étudier l'objet en question sur une certaine période de temps pour faciliter le développement et la conduite de l'évaluation, et la rédaction du rapport. En plus, la description qui en est faite devrait aider les auditoires à mieux le connaître dans ses caractéristiques particulières et à lui associer plus facilement les effets positifs et négatifs qu'il engendre.»

«L'analyse du contexte

Le contexte dans lequel le programme, le projet ou le matériel est utilisé devrait être examiné d'une façon suffisamment détaillée afin que ses influences probables sur l'objet puissent être cernées.

Le contexte est fait des conditions entourant l'objet d'évaluation, tels sa localisation géographique, son à-propos, le climat politique et social, les activités professionnelles pertinentes en cours, la nature du personnel et les conditions économiques existantes.

Selon le Joint Committee, il est important de connaître ces conditions et autres facteurs pour développer, conduire et rapporter une évaluation réaliste et sensible. Cette connaissance devrait, d'une part, éviter à l'évaluateur de croire à une application plus large que ne le justifient les résultats et, d'autre part, aider les auditoires à interpréter l'évaluation, à juger du degré de similitude entre le contexte de l'étude et d'autres contextes.»

«La description des buts et des procédures

Les buts et les procédures de l'évaluation devraient être contrôlés et décrits de façon suffisamment détaillée pour être identifiés et évalués.

Les buts, ce sont les objectifs de l'évaluation (juger le mérite ou la valeur, contrôler et rapporter le processus d'implantation). Les procédures incluent les diverses façons de collecter, organiser, analyser et rapporter l'information.

Selon le Joint Committee, les buts et les procédures de l'évaluation devraient être précisés et enregistrés à différents moments de l'évaluation: au début, puis à différents moments du déroulement et, enfin, à la remise du rapport.

Ces informations sont importantes pour évaluer l'évaluation (métaévaluation), pour aider d'autres évaluateurs à planifier des études évaluatives dans d'autres contextes, pour guider le choix des buts et des procédures à suivre pour une reprise de l'étude, pour aider à la dissémination des techniques utilisées dans l'étude et comme matériel de base dans la formation d'évaluateurs.»

«Des sources d'information défendables

Les sources d'information devraient être décrites de façon suffisamment détaillée pour bien juger de la pertinence de l'information.

Ces sources incluent les individus, les groupes, les documents audio et vidéo, les films, etc., et peuvent être utilisées de diverses façons: dans des tests, des observations, des enquêtes et des entrevues.

Selon le Joint Committee, l'évaluateur doit identifier et décrire ses sources d'information, les critères et les méthodes utilisés lors de leur sélection, et les moyens pris pour extraire l'information. Il doit de plus décrire les procédures d'échantillonnage utilisées, ainsi que les biais possibles.»

«Une mesure valide

Les instruments et les procédures servant à recueillir l'information devraient être choisis ou développés, et implantés de telle façon qu'ils assurent la validité de l'interprétation finale.

Le processus de validation consiste à accumuler de l'évidence pour supporter l'utilisation et les interprétations résultant de l'usage d'un instrument ou d'une procédure de mesure. La validité d'un instrument est fonction de son utilisation, des questions auxquelles il s'adresse, des conditions de collecte des données, des caractéristiques des personnes à qui il est administré et surtout de l'interprétation des résultats.

Selon le Joint Committee, aucun programme, projet ou matériel ne peut être évalué par une seule et unique mesure; il est donc important, pour bien évaluer un programme, de faire appel à toutes les variables importantes. De plus, comme les instruments de mesure et les utilisateurs ne sont pas parfaits, l'usage de mesures multiples peut pallier les déficiences des uns et des autres. Selon le Joint Committee, les évaluateurs devraient voir à mesurer de multiples résultats et faire usage de nombreux instruments de mesure (chacun de ceux-ci devant être valide), y compris les questionnaires, les entrevues, les échelles de mesure, les observations, les tests et les descriptions.»

«Une mesure fidèle

Les instruments et les procédures servant à recueillir l'information devraient être choisis ou développés, et utilisés de telle façon que l'information obtenue possède un degré de fidélité suffisant pour l'usage attendu.

Une mesure fidèle est celle qui fournit des informations constantes quant à la caractéristique étudiée.

Selon le Joint Committee, les évaluateurs devraient choisir un ou des instruments de mesure qui ont un niveau de fidélité acceptable pour leur utilisation particulière et pour la ou les situations particulières dans lesquelles ils sont utilisés. Ils devraient également vérifier et rapporter le degré de fidélité des mesures prises dans leur étude évaluative.»

«Le contrôle systématique des données

Les données recueillies, traitées et rapportées dans l'évaluation, devraient être révisées et corrigées afin que les résultats ne soient pas entachés d'erreurs.

Le contrôle systématique des données signifie que toutes les mesures possibles seront prises pour que les données utilisées soient exemptes d'erreurs humaines.

Le Joint Committee suggère que les évaluateurs mettent en place des mesures de contrôle et de vérification afin d'éviter qu'il ne se glisse des erreurs humaines (autant des répondants que de l'évaluateur ou des codificateurs et analystes) lors de la collecte, de l'enregistrement, de la codification, du traitement et de l'analyse des données.»

«L'analyse de l'information quantitative

Afin d'assurer des interprétations défendables, l'information quantitative devrait être convenablement et systématiquement analysée.

L'information quantitative est composée de faits et de prétentions (âge, caractéristiques socio-économiques, performance, attitudes, comportements, caractéristiques de l'objet d'évaluation, etc.) représentés par des chiffres et, pour des fins d'analyse, compilés, organisés, manipulés et validés afin de répondre à certaines questions relatives à un objet donné.

Selon le Joint Committee, l'analyse quantitative peut aboutir à différentes conclusions et il appartient aux évaluateurs de faire en sorte que les méthodes d'analyse utilisées ne conduisent pas à des interprétations abusives et (ou) fautives et (ou) fallacieuses. Les évaluateurs doivent être en mesure de justifier et de défendre leur approche méthodologique, les postulats sur lesquels elle s'appuie, leurs calculs et leurs conclusions.»

«L'analyse de l'information qualitative

Afin d'assurer des interprétations défendables, l'information qualitative devrait être convenablement et systématiquement analysée.

On entend par information qualitative les faits et les interprétations qui épousent la forme narrative plutôt que numérique. Il s'agit de trouver des réponses à des questions concernant l'objet d'évaluation. Contrairement à l'analyse quantitative, on peut ici donner de la perspective et de la profondeur à des données.

Selon le Joint Committee, l'information qualitative peut provenir de différentes sources (des entrevues, structurées ou pas, des observations, participantes ou pas, des documents et des dossiers, etc.); elle peut être intentionnelle ou non; elle peut se rapporter aux décisions, aux objectifs, aux plans et procédures, aux résultats, etc.; elle peut être notée sous la forme de descriptions, d'argumentations logiques, d'interprétations ou encore d'impressions subjectives. Les évaluateurs doivent faire des efforts sérieux pour éviter les conclusions abusives et (ou) fautives et (ou) fallacieuses, et ce, en choisissant des méthodes d'analyse appropriées, en procédant à des contre-vérifications et en s'assurant de la validité et de la fidélité des instruments et des procédures de mesure.»

«Des conclusions justifiées

Les conclusions d'une évaluation devraient être explicitement justifiées afin que l'auditoire puisse les évaluer.

Elles se présentent comme des jugements et des recommandations, et doivent être défendues et défendables, d'une part, parce qu'elles peuvent être fautives et, par conséquent, mener à des actions inappropriées et, d'autre part, parce qu'elles peuvent être ignorées en l'absence d'information.

Selon le Joint Committee, pour être défendables, les conclusions doivent s'appuyer sur une grande logique et sur une information appropriée. Elles seront défendues si elles sont accompagnées d'une description des procédures, de l'information et des postulats de base, de même que d'une discussion des interprétations optionnelles et des raisons de leur rejet, s'il y a lieu.»

«L'objectivité du rapport

Les procédures d'évaluation devraient assurer une garantie contre la distorsion des résultats et des rapports d'évaluation, distorsion qui peut être causée par les sentiments et les préjugés personnels des parties en cause.

Selon le Joint Committee, les rapports d'évaluation peuvent être biaisés de plusieurs façons: ils peuvent ne pas représenter les diverses perspectives ou ne pas en faire état, ils peuvent être conçus de façon à décevoir, à déformer, à couvrir des faits, à entériner des décisions déjà prises, etc. Certaines distorsions peuvent être le résultat de l'ignorance ou de l'imprudence de l'évaluateur, d'autres peuvent être le résultat de pressions exercées par les clients, les auditoires concernés ou les bailleurs de fonds. L'évaluateur doit voir à l'intégrité et à l'objectivité du

rapport. Ce sera possible dans la mesure où il consistera en un assemblage impartial de faits, évitant de prendre position en faveur d'un groupe au détriment d'un autre.»

Bibliographie

ABRECH, Roland, *Une analyse critique*, Belgique, Éditions De Boeck-Wesmael s.a., Les Éditions du Renouveau pédagogique, 1991.

ADAM, Jean-Pierre, JOMPHE, Gérard, *L'évaluation dans un système intégré de gestion de programme*. Paru dans: PAQUETTE, Claude, *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions NHP, 1984.

AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, CADRE, L'analyse institutionnelle, vol. 9, Montréal, 1979.

AUBIN, Gabriel, *L'analyse locale des programmes de formation*, Montréal, CADRE, 1979.

BARAK, Robert J., BREIER, Barbara E., *Successful Program Review. A practical Guide to Evaluating Programs in Academic Settings*, San Francisco, Oxford, Jossey-Bass Publishers, 1990.

BARUFFALDI, Maria, *Des chiffres qui parlent: les indicateurs quantitatifs des cheminements scolaires*, dans *Impressions pédagogiques*, vol. 7, n° 2, mars 1993, p. 15 à 18.

BERNARD, Huguette, *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, Théorie et pratiques*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1992.

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Cadre de référence, évaluation de programme*, Québec, Ministère de l'éducation, Service d'évaluation de programmes, 1988.

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Terminologie, évaluation de programme*, Québec, Ministère de l'éducation, Service d'évaluation de programmes, 1988.

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Démarche, évaluation de programme*, Québec, Ministère de l'éducation, Service d'évaluation de programmes, 1988.

BLOOM, B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1: Domaine cognitif, traduit par Marcel Lavallée, Québec, PVQ, 1975.

COLLÈGE AHUNTSIC, *Évaluation de programmes: banque de questions*, Montréal 1988.

COLLÈGE AHUNTSIC, SERVICE DES PROGRAMMES ET DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, *Les indicateurs quantitatifs des cheminements scolaires*, Montréal, décembre 1992, 163 p.

COLLÈGE DE LIMOILLOU, COMITÉ D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE, *Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial*, Tomes I et II, Québec, 1979-1980.

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.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION, *Guide opérationnel pour l'évaluation des programmes de formation dans les collèges: approche et processus, Guide expérimental*, Québec, Conseil des collèges, 1992.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, LE COLLÈGE, *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement*, Québec, 1987.

CÔTÉ, Julien, *L'enseignement professionnel au cégep. Les programmes: historique et conjoncture actuelle, Document de référence*, Montréal, Fédération des cégeps, Comité sur l'enseignement professionnel, 1981.

DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1975.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Éditions E.S.F., Paris 1992.

D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1977.

DORAIS, Sophie: pour le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, *Dossier: Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*, Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA, juin 1992.

DORAIS, Sophie, *Réflexion en six temps sur l'approche-programme*, Pédagogie collégiale, vol. 4, n° 1, septembre 1990.

DOYLE, Kenneth O., *Evaluating Teaching*, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company, 1983.

DUFRESNE, Raymond, *Évaluation de l'enseignement: guide de réalisation par l'enseignant*, Québec, Éditions Célined, 1991.

EVALUATION RESEARCH SOCIETY, «EVALUATION RESEARCH SOCIETY STANDARDS FOR PROGRAM EVALUATION», ROSSI, P.H., *Standards for Evaluation Practice*, New Directions for Program Evaluation, n° 15, San Francisco, Jossey-Bass, 1982.

FAUCHER, Gaston, *Les collèges et l'évaluation: questions et perspectives*, Pédagogie collégiale, vol. 5, n° 2, décembre 1991.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Vers des politiques institutionnelles d'évaluation, Démarches en évaluation, Rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le Ministère de l'éducation*, Quatre tomes, Montréal, 1982.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, *Une problématique renouvelée de la gestion des programmes*, Montréal, 1987.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, *Vers un modèle organisationnel de la gestion des programmes*, Document de travail n° 2, Montréal, 1988.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Montréal, 1988.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Avis de la Fédération des cégeps à la Direction générale de l'enseignement collégial pour une gestion concertée des programmes au collégial*, Montréal, 1992.

FELDMAN, Kenneth A., *Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities?* Research in Higher Education, Journal of the Association for Institutional Research, vol. 28 n° 4, 1988.

FORCIER, Paul, «*Évaluation*» dites-vous? Non, «*assessment*»... Pédagogie collégiale, vol. 4, n° 3, février 1991.

FROT, Roger, LEBRUN, Sylvio, *De l'analyse à la prise de décision, guide pratique d'analyse des programmes de formation à l'usage des administrateurs pédagogiques*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, Services pédagogiques, 1984.

GADBOIS, Louis, *Introduction aux indicateurs de l'éducation*, CADRE, L'analyse institutionnelle, vol. 13, Montréal, 1988.

GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*, Traduit par: BRIEN, Robert et PAQUIN, Raymond, Montréal Éditions HRW, 1976.

GAUDREAU, Louise, *Faudrait-il établir le modèle d'évaluation avant, pendant ou après l'évaluation d'un programme?*, La Revue canadienne d'évaluation de programme, vol. 6, n° 2, p. 25 à 44, 1991.

GAUTHIER, Benoît et al., *Recherche sociale*, 2^e édition, Québec, Éditions des Presses de l'Université du Québec, 1992.

GÉLINAS, Arthur, *Un modèle de gestion de l'évaluation des programmes de formation, Rapport de commandite de recherche présenté aux membres du sous-comité mixte sur l'évaluation de programmes*, Montréal, janvier 1992.

GOULET, Jean-Pierre, *L'approche-programme: quelques changements en perspective*, Pédagogie collégiale, vol. 4, n° 2, décembre 1990.

GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA FORMATION, DIRECTION DE L'ÉLABORATION ET DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES, *Banque d'items pour l'évaluation des programmes de formation*, Nouveau-Brunswick, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent*, 3 tomes, Québec, 1963 à 1966.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les collèges du Québec, Nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, 1978.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*, Québec, 1983.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION DES AFFAIRES ÉDUCATIVES, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial, Document I, Principes et orientations*, Québec, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, L.R.Q., C-29, a. 18, Québec, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La gestion des programmes de l'enseignement collégial*, Québec, octobre 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Guide en matière d'évaluation de programmes*, Québec, mars 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Regard sur l'enseignement collégial, 3 volumes, Indicateurs sur les cheminements scolaires, Indicateurs sur la réussite des cours, Indicateurs sur les programmes*, Québec 1992.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La relance au collégial. Situation au 21 mars 1989 des diplômés de 1987-1988 de la formation collégiale générale et professionnelle*, Québec, juin 1990.

GUAY, Jean-H., *Sciences humaines et méthodes quantitatives*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1991.

- HAMMOND, Robert.L. *Evaluation at the Local Level.*, Dans Worthen B.R., Sanders J.R. *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Worthington, Ohio, C.A. Jones Publishing, 1973.
- HERMAN, Joan L., LYONS-MORRIS, Lynn, TAYLOR-FITZ-GIBBON, Carol., *Evaluator's Handbook, Center for the study of Evaluation*, University of California, Los Angeles, Sage Publications, 1987.
- HUBERMAN, M.A. et MILES, M.B., *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 1991.
- HUOT, Hélène, *À propos de l'évaluation institutionnelle*, Pédagogie collégiale, vol. 5, n° 3, mars 1992.
- HURTEAU, Marthe et NADEAU, Marc-André, *L'évaluation: défis des années 80*, Québec, Université Laval, Département de mesure et évaluation, 1986.
- INCHAUSPÉ, Paul, *L'avenir du cégep*, Montréal, Éditions Liber, 1992.
- JOINT COMMITTEE, *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*, New York, McGraw-Hill, 1981
- JOUVEAU, C., *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1974.
- KELLS, H.R., *Self-study processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service – Oriented Institutions and Programs*, Third Edition, American council on education and Macmillan publishing company, New York, 1988.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIAVU, B.U.B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II*, Domaine affectif traduit par Marcel Lavallée, Montréal, Édition nouvelle, 1970.
- LAMBERT, Cécile, *Devis des opérations pour l'évaluation du programme des soins infirmiers 180.01*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes, 1984.
- LAPIERRE, Marilyse, *Les données sur les cheminements scolaires, un outil de développement. Les cheminements scolaires au collégial*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989.
- LAVALLÉE, Marcel, *Étude de curriculum*, McGill Journal of Education, vol. 16, n° 2, Montréal, 1981.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 1988.
- LUCIER, Pierre, *Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle*, CADRE, L'analyse institutionnelle, vol. 2, Montréal, 1976.

MILLER, Richard, *Using Change Strategies to Implement Assessment Programs, In Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils*, New Directions for Institutional Research, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.

MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice, *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Québec, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1989.

NADEAU, Marc-André, *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

OCDE, *Les écoles et la qualité, Un rapport international*, Paris, Publications de l'O.C.D.E., 1989.

PAQUETTE, Claude, *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions NHP, 1984.

PLATEK, R., PIERRE-PIERRE, F.K. et STEVENS, P., *Élaboration et conception des questionnaires d'enquête*, Ottawa, Statistique Canada, 1981.

ROY, Daniel, *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, collège de Rimouski, Service de recherche et perfectionnement, 1991.

SAINT-ONGE, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Pédagogie collégiale*, Tirés à part, 1990.

SCRIVEN, Michael, *The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation*. American Educational Research Association. Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally, 1967.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S. et COOK, S.W., *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Traduit par David Bélanger, Montréal, Éditions HRW, 1977.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), *Étude comparative de divers indicateurs utilisés par les cégeps pour le dépistage des étudiants faibles en français*, TERRILL, Ronald, Communiqué n° 15, Recherche pédagogique, Montréal, mai 1992.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), *Profil scolaire des étudiants par programme (Guide d'utilisation et d'interprétation)*, Phase III, Montréal, juin 1991.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), *Exemples d'utilisations du système PSEP dans les collèges*, Communiqué n° 14, Recherche pédagogique, Montréal, mai 1991.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), *Étude comparative des corrélations entre les moyennes des notes obtenues au secondaire et au collégial dans les programmes de sciences et de sciences humaines*, TERRILL, Ronald, Communiqué n° 13, Recherche pédagogique, Montréal, décembre 1990.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), *Examen comparatif des cohortes étudiantes antérieures et suggestions pour le système de dépistage DEFI*, Communiqué n° 12, Recherche pédagogique, septembre 1989.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), TERRILL, Ronald, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, janvier 1988.

SHASTRY, W., et SATIN, A., *L'échantillonnage: un guide non mathématique*, Ottawa, Statistique Canada, 1983.

SIMARD, G., *La méthode du «focus group»*, Laval, Éditions Mondia, 1989.

SIMARD, N., *La méthode Dacum Delphi: guide méthodologique*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

SKILBECK, Malcom, *Evaluating the Curriculum in the Eighties Studies in Teaching and Learning*, London, Hodder and Stoughton, 1984.

SOUS-COMITÉ MIXTE SUR L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES (FÉDÉRATION DES CÉGEPS – DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL), *Grille d'évaluation*, Québec, 1992.

STAKE, Robert E., *The Countenance of Educational Evaluation*, Teachers College Record 68, 1967.

STAKE, Robert E., *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Ohio, Mervill, 1975.

STAKE, Robert E., *L'évaluation des programmes d'enseignement: nécessité et réactions*. Paris, OCDE, 1976.

STUFFLEBEAM, Daniel L. et al., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Traduction de DUMAS, Jules, Victoriaville, Éditions NHP, 1980.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992.

TOUSIGNANT, Robert et MORISSETTE, Dominique, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2^e édition revue et augmentée, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 1989.

TYLER, Ralph W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

WORTHEN, Blaine R. et SANDERS James R., *Educationnal Evaluation: Theory and Practice*, Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing, 1973.

Annexes

Annexe 1

Les variables pour la collecte de données perceptuelles¹

Composantes	Variables
1. Objectifs	1.1 Clarté et précision des objectifs. 1.2 Communication des objectifs aux étudiants. 1.3 Liens entre les objectifs du programme et les objectifs des cours. 1.4 Pertinence des objectifs: cohérence entre les objectifs du programme et les besoins de formation. 1.5 Cohérence entre les objectifs du plan-cadre ministériel et les objectifs poursuivis localement.

-
1. Le choix de ces variables a été inspiré par l'analyse de plusieurs questionnaires de satisfaction élaborés par des collèges, des universités, des ministères ainsi que des documents suivants:

BERNARD, Huguette, *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, Théorie et pratiques*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1992.

COLLÈGE AHUNTSIC, *Évaluation de programmes: banque de questions*, Montréal 1988.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Éditions E.S.F., Paris 1992.

DUFRESNE, Raymond, *Évaluation de l'enseignement: guide de réalisation par l'enseignant*, Québec, Éditions Célined, 1991.

GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*, Traduit par: BRIEN, Robert et PAQUIN, Raymond, Montréal Éditions HRW, 1976.

GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA FORMATION, DIRECTION DE L'ÉLABORATION ET DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES, *Banque d'items pour l'évaluation des programmes de formation* Nouveau-Brunswick, 1990.

LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988.

ROY, Daniel, *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, collège de Rimouski, Service de recherche et perfectionnement, 1991.

SAINT-ONGE, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Pédagogie collégiale, Tirés à part, 1990.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992.

- | | |
|---|---|
| 2. Contenu | <ul style="list-style-type: none">2.1 Congruence entre les objectifs du programme et les contenus enseignés.2.2 Adéquation entre les contenus enseignés et les plans de cours.2.3 Pertinence des contenus enseignés: mise à jour.2.4 Pertinence des activités d'intégration et de synthèse prévues dans le programme. |
| 3. Matériel didactique | <ul style="list-style-type: none">3.1 Congruence entre les objectifs du programme, le contenu et le matériel didactique.3.2 Clarté et précision des plans de cours.3.3 Clarté, pertinence et utilité du matériel utilisé pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants (volumes, cahiers de notes de cours, etc.). |
| 4. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none">4.1 Congruence entre les objectifs poursuivis et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées pour faciliter l'atteinte de ces objectifs.4.2 Pertinence des stratégies utilisées pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants.4.3 Pertinence des stratégies utilisées pour faciliter le transfert entre la théorie et la pratique.4.4 Degré de motivation des étudiants à l'égard des stratégies utilisées dans les cours, les stages et les laboratoires.4.5 Préparation adéquate des cours par les professeurs.4.6 Degré de satisfaction à l'égard du déroulement et de l'organisation pédagogique des cours, des laboratoires et des stages.4.7 Suivi des cheminements des étudiants du groupe-classe par les professeurs. |

- 4.8 Clarté et pertinence des réponses des professeurs aux questions des étudiants.
 - 4.9 Relation d'aide à l'apprentissage établie entre les professeurs et les étudiants.
 - 4.10 Adéquation entre la somme de travail exigée et les objectifs à atteindre.
 - 4.11 Utilité des corrections et des commentaires des professeurs pour les étudiants: identification des apprentissages réalisés et des objectifs non encore atteints.
5. Qualité de la relation d'enseignement établie entre les professeurs et les étudiants
- 5.1 Connaissance approfondie de la matière enseignée par les professeurs.
 - 5.2 Motivation et enthousiasme des professeurs pour la matière enseignée.
 - 5.3 Encadrement et encouragement de la part des professeurs.
 - 5.4 Réponse aux questions des étudiants par les professeurs avec intérêt et respect.
 - 5.5 Disponibilité des professeurs.
 - 5.6 Relation de confiance établie entre les professeurs et les étudiants.
6. Évaluation des apprentissages
- 6.1 Congruence entre les objectifs et les évaluations des apprentissages.
 - 6.2 Pertinence des modes et des critères d'évaluation des apprentissages.
 - 6.3 Communication des modes, des critères et des moments d'évaluation des apprentissages aux étudiants.
 - 6.4 Planification des moments d'évaluation des apprentissages (remise des travaux, dates d'examens, etc.).

- | | |
|---|---|
| 7. Structure du programme | 7.1 Progression des apprentissages d'une session à l'autre, d'un cours à l'autre. |
| | 7.2 Concordance entre la quantité de matières enseignées et le temps accordé pour réaliser les apprentissages. |
| 8. Pertinence du programme | 8.1 Importance de chacun des objectifs (ou chacune des compétences) que le programme cherche à atteindre ou à développer par rapport aux besoins de formation à satisfaire. |
| | 8.2 Jugement sur la formation offerte: formation générale, fondamentale, spécialisée et technique. |
| | 8.3 Identification des objectifs (ou des compétences) que les diplômés doivent avoir parfaitement intégrés pour répondre aux besoins de formation. |
| | 8.4 Identification des tâches que l'employeur confie aux diplômés des programmes techniques; d'abord celles qui ont un lien avec le programme, ensuite celles pour lesquelles aucune formation dans le programme n'a été donnée aux diplômés. |
| 9. Efficacité du programme de formation | 9.1 Capacité du diplômé à bien accomplir ses tâches lors de son intégration en emploi: encadrement requis, formation supplémentaire exigée. |
| | OU |
| | Capacité du diplômé à s'intégrer dans un programme universitaire en ayant les acquis de formation nécessaires. |
| | 9.2 Capacité du diplômé à réaliser sa fonction de travail avec satisfaction. |
| | OU |
| | Capacité du diplômé à réaliser des études universitaires avec satisfaction. |
| | 9.3 Compétence et rendement du diplômé. |

- 9.4 Identification des forces et des faiblesses des diplômés.
- 10. Caractéristiques de la population étudiante
 - 10.1 Âge, sexe.
 - 10.2 Cote au secondaire.
 - 10.3 Cheminement scolaire antérieur à l'inscription dans ce programme.
 - 10.4 Temps investi dans les études.
 - 10.5 Temps investi dans un travail rémunéré.
 - 10.6 Les raisons qui l'ont incité à choisir ce programme, ce collège.
 - 10.7 Les aspirations professionnelles.
- 11. Les caractéristiques du personnel enseignant
 - 11.1 Formation disciplinaire.
 - 11.2 Formation en pédagogie.
 - 11.3 Expériences pertinentes.
 - 11.4 Actualisation de leur expérience.
 - 11.5 Actualisation disciplinaire.
 - 11.6 Perfectionnement.
- 12. Ressources humaines et matérielles mises à la disposition du programme
 - 12.1 Quantité.
 - 12.2 Qualité.
 - 12.3 Mise à jour.

Annexe 2

L'échantillonnage

Pour l'évaluation des programmes qui connaissent un haut taux de fréquentation, il pourrait s'avérer avantageux de procéder par échantillonnage plutôt que de questionner toute la population à l'étude. Il est important, cependant, d'insister sur la rigueur d'un tel processus; d'abord pour la sélection de l'échantillon et ensuite pour établir la représentativité des répondants.

La formule suivante peut être utilisée pour déterminer la taille de l'échantillon. Pour illustrer cet exemple, il s'agissait de déterminer la taille de l'échantillon pour 80 employés.

$$\frac{\frac{Q}{P(CV)^2}}{1 + \left[\frac{1}{N} \left(\frac{Q}{P(CV)^2} - 1 \right) \right]}$$

NOTE: L'équation peut être traduite de la façon suivante:

$$\frac{256}{4.1875} = 61$$

OU:

$$Q = (1 - P)$$

P = La plus petite proportion qui pourra être estimée dans le cadre de l'évaluation. Dans cet exemple, nous avons retenu un P de 20 %, ce qui nous permettra d'avoir des estimations fiables pour des proportions aussi petites que 20 %. Nous aurions pu choisir un P plus petit, mais la taille de l'échantillon aurait été alors plus élevée. En fait, il nous a semblé probable, a priori, que le jugement des employés serait relativement homogène.

CV = Le coefficient de variation est une mesure relative de la dispersion d'une estimation par rapport à la valeur réelle dans la population. Une estimation avec un CV supérieur à 15 % n'est pas valable. Elle est bonne si le CV se situe entre 10 % et 15 %; très bonne entre 5 % et 10 % et excellente si le CV est inférieur à 5 %.

Dans cet exemple, nous avons choisi un CV de .125, ce qui nous permettra d'avoir de bonnes estimations car il se situe entre 10 % et 15 %. Choisir un CV plus petit que celui retenu dans cet exemple impliquera une taille d'échantillon plus grande.

N = Population visée.

Dans cet exemple, N = 80 employés.

L'utilisation de cette formule montre qu'il faudrait échantillonner 61 employeurs. Il faudrait, par ailleurs, gonfler la taille de l'échantillon car on peut déjà prévoir que certains employeurs ne voudront pas ou ne pourront pas répondre au questionnaire. Cet exemple montre qu'il n'y a pas beaucoup d'avantages, dans ce cas-ci, à procéder par échantillonnage. Il est possible qu'il en soit ainsi pour toutes les populations inférieures à 100 unités.

Lors de l'analyse, il sera important de vérifier la représentativité des répondants. Même si plusieurs reconnaissent qu'un taux de réponse inférieur à 60 % peut créer des problèmes sur le plan de la représentativité de l'échantillon, il est difficile de tracer une ligne de démarcation entre des résultats acceptables et d'autres qui ne le seraient pas. Il est indéniable, par ailleurs, que les similitudes entre les caractéristiques de l'échantillon et celles de la population risquent de diminuer au même rythme que le taux de réponse. C'est pourquoi il est important de s'assurer, avant même de commencer l'analyse, que rien ne distingue l'échantillon de la population. Pour ce faire, il s'agira de s'assurer, à l'aide des tests statistiques requis, que les caractéristiques des répondants ne diffèrent pas de celles présentées par la population. L'exemple suivant peut illustrer cette considération: parmi toute la population des diplômés en techniques X du collège Y, on remarque que 80 % ont eu besoin de 7 sessions pour obtenir leur diplôme. Or, cette proportion est de 65 % parmi les diplômés qui ont répondu au questionnaire. Si, pour les besoins de l'évaluation de ce programme, la variable «nombre de sessions» est une variable importante, il faudrait alors s'assurer que les répondants ne sont pas différents de la population. Un test d'hypothèse permettra de vérifier si la proportion obtenue par les répondants (65 %) reflète (malgré la différence de %) ce que l'on retrouve dans la population (80 %).

La formule suivante peut être utilisée pour calculer le taux de réponse:

$$\text{Le taux de réponse} = \frac{\text{Nombre de questionnaires complétés (avec ou sans erreur de réponse ou complétés partiellement)}}{\text{Nombre total de questionnaires moins le nombre de personnes déclarées non admissibles}}$$

Annexe 3

Caractéristiques des répondants

- **Les étudiants:** selon les programmes et les problématiques, il peut être indiqué de questionner les étudiants et ce, principalement par rapport aux difficultés rencontrées dans la progression de chacune des sessions de formation. Or, pour certains programmes, il est possible que les responsables de l'évaluation décident plutôt d'intégrer ce questionnement dans le questionnaire des sortants.
- **Les diplômés:** l'ensemble des diplômés d'un programme donné peut être interrogé. Il faudra alors prévoir un type d'analyse différent pour les diplômés qui exercent un emploi en relation avec leur diplôme et les autres pour qui leur formation n'a aucun rapport avec le métier exercé. À titre d'exemple, les diplômés dont l'emploi est en étroite relation avec leur formation sont questionnés sur la pertinence et l'efficacité du programme, alors que les autres peuvent l'être, entre autres, sur le fait qu'ils n'ont pu trouver du travail dans leur champ d'études. Si la problématique du programme n'exige pas que ces derniers soient questionnés, il apparaît beaucoup plus pertinent, dans le cadre d'une évaluation portant sur la pertinence et l'efficacité d'un programme, d'interroger uniquement ceux dont l'emploi est en relation avec leur diplôme.
- **Les sortants:** ce sont encore des étudiants, mais avec tout le vécu du programme. Donc, avec eux, il y a un très grand intérêt à ce que l'ensemble du questionnement retenu pour le programme leur soit appliqué.
- **Les enseignants:** les enseignants, cela va de soi, sont des intervenants clés du programme. Ce sont eux qui élaborent le contenu des cours, donnent l'enseignement et évaluent les apprentissages. Il est par conséquent important de connaître leur point de vue sur le programme.
- **Les employeurs:** selon la problématique qui caractérise un programme, plusieurs types d'employeurs pourraient être questionnés:
 - dans le cas, par exemple, d'un programme où les diplômés connaissent un haut taux de chômage, les responsables locaux de l'évaluation pourraient vouloir connaître le point de vue de tous les employeurs potentiels de la région; certains ayant déjà

embauché un diplômé, d'autres ne l'ayant pas fait. Le désavantage ici est qu'il faut séparer, pour les fins de l'analyse, les employeurs qui ont embauché un diplômé (eux seuls peuvent juger de l'efficacité du programme) de ceux qui n'ont pas embauché de diplômés;

- dans la plupart des programmes, les responsables locaux des évaluations décideront probablement de questionner uniquement les employeurs qui auront embauché, à l'intérieur d'une période de référence plus ou moins longue, des diplômés qui effectuent des tâches ayant un certain lien avec leur formation. Ce sont, en effet, ces employeurs qui sont les mieux placés pour juger de la pertinence et de l'efficacité du programme;
- il est important que la personne invitée à répondre au questionnaire ou à l'entrevue structurée de groupe soit celle qui est la mieux placée dans l'entreprise, c'est-à-dire celle qui est en contact direct avec le ou les diplômés et qui est en mesure de juger le programme à travers les tâches que ce diplômé effectue concrètement (la pertinence du programme) et d'apprécier la façon dont il s'acquitte de ses tâches (l'efficacité du programme);
- il est possible, notamment dans les grandes entreprises, que les diplômés du programme évalué proviennent de différents collèges. Les responsables locaux des évaluations devront alors indiquer clairement aux employeurs que le programme évalué est uniquement celui offert par leur collège et que cela doit constituer un point de référence tout au long des réponses qu'ils fourniront. Dans le cas d'un hôpital, par exemple, les instructions données au répondant pourraient mentionner le nom des diplômés du programme évalué afin que ce répondant se réfère uniquement au travail fait par ces derniers dans ses réponses. Les instructions accompagnant le questionnaire pourraient préciser aussi que si ces diplômés travaillent dans différents départements, il est alors préférable que ce ne soit pas juste une personne qui réponde au questionnaire, mais bien toutes celles qui assument un lien d'autorité *direct* avec chacun de ces diplômés. Le jugement de cet employeur, un hôpital en l'occurrence, est alors constitué par la moyenne des répondants.

Annexe 4

Exemple d'un tableau de fréquence fait à partir d'une question posée aux employeurs

Quel type d'encadrement avez-vous été obligé de fournir aux diplômés afin qu'ils accomplissent leur travail selon vos critères de satisfaction?	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence relative cumulée
Pas d'encadrement	25	41,7 %	41,7 %
Un peu d'encadrement	20	33,3 %	75,0 %
Un encadrement constant	15	25,0 %	100,0 %
TOTAL	60	100,0 %	

NOTE: Un tableau de fréquence comme celui-ci devrait être construit pour chacune des questions du questionnaire.

- La fréquence absolue consiste à additionner le nombre de cas qui correspond à la valeur. Dans l'exemple ci-haut, on remarque que 25 employeurs ont affirmé ne pas avoir été obligés d'offrir d'encadrement aux diplômés.
- La fréquence relative est établie par le rapport entre chacun des résultats et le nombre total de personnes qui ont répondu à la question. Dans l'exemple ci-haut, on remarque que 25,0 % des employeurs ont offert un encadrement constant aux diplômés.
- La fréquence relative cumulée consiste à établir la fréquence relative de la valeur en question et de l'additionner à toutes les fréquences relatives qui la précèdent. Dans l'exemple ci-haut, on remarque que les trois quarts des employeurs (75,0 %) affirment ne pas avoir offert d'encadrement ou peu d'encadrement.

Annexe 5

Exemple d'un tableau présentant la répartition des employeurs selon le niveau d'encadrement et la taille de l'établissement

	Petits établissements	Grands établissements	Totaux
Pas d'encadrement	11 44,0 %	14 56,0 %	25 100,0 %
Un peu d'encadrement	9 45,0 %	11 55,0 %	20 100,0 %
Un encadrement constant	6 40,0 %	9 60,0 %	15 100,0 %
TOTAL	26 43,3 %	34 56,6 %	60 100,0 %

NOTE: Pour en arriver à élaborer un tableau comme celui-ci, la première étape consiste à construire une nouvelle variable, parce qu'aucune donnée du questionnaire des employeurs n'indique si l'établissement est petit ou grand. L'employeur a plutôt indiqué, en réponse à une question, le nombre d'employés qui travaillent dans son établissement. Il s'agira donc de fragmenter la population des employeurs en deux sous-populations, soit tous les établissements dont la taille se situe entre 1 et 49 = petits et tous les établissements dont la taille est supérieure à 50 = grands.

- La lecture d'un tableau comme celui-ci peut présenter certains problèmes sur le plan de l'interprétation. On remarque, tout d'abord, des différences de proportion entre les grands et les petits établissements. On doit se demander si ces différences sont suffisamment significatives sur le plan statistique pour conclure qu'il y a une relation entre la taille de l'établissement et le niveau d'encadrement. La réponse, dans cet exemple, est non. Un test du khi carré (khi carré = .095) a démontré que cette hypothèse doit être rejetée.

De la même façon, il serait faux de prétendre que la différence de 20,0 % entre les grands et les petits établissements montre que l'encadrement constant dépend de la taille de l'établissement. Pour bien lire ce tableau, on doit plutôt se demander quelle est la proportion relative des grands et des petits établissements qui offrent un encadrement

constant. On voit bien alors que la proportion des grands, soit 9 établissements sur 34 (26,4 %) n'est pas différente des petits, soit 6 établissements sur 26 (23,0 %).

- S'il s'avérait important pour l'évaluation de comprendre en profondeur le comportement ou le jugement de certains partenaires (comme celui des employeurs, dans le cas présent), il y aurait lieu, alors, de vérifier attentivement si aucune variable n'interfère dans la relation entre deux variables. Ainsi, dans l'exemple ci-haut, si le khi carré avait montré une relation entre la taille de l'établissement et le niveau d'encadrement, il aurait été quand même indiqué d'ajouter une ou plusieurs autres variables afin d'établir avec plus de force encore la relation entre la taille de l'établissement et le niveau d'encadrement. Cet exercice pourrait montrer, par exemple, que ce n'est pas tant la taille de l'établissement qui est importante, mais plutôt le genre de travail confié aux diplômés. Lorsque cette variable est contrôlée, on se rend compte, par exemple, qu'il n'y a plus de différence entre les niveaux d'encadrement selon la taille de l'établissement.

Annexe 6

Exemple d'un questionnaire pour les employeurs

1^{re} SECTION LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENTREPRISE

Q-1 Quel est actuellement le nombre d'employés salariés, à plein temps, à temps partiel, sur appel, etc., qui travaillent dans votre entreprise? (Encercler le numéro correspondant à la taille de votre entreprise)

1. Entre 1 et 9
2. Entre 10 et 25
3. Entre 26 et 49
4. Entre 50 et 99
5. Entre 100 et 199
6. Entre 200 et 499
7. Entre 500 et 999
8. 1000 et plus

Q-2 Quelle est actuellement la principale activité de votre entreprise? (Écrire en caractères d'imprimerie)

Exemple: • Fabrication de vêtements de sports
• Vente de pneus au détail

Activité principale de l'entreprise

Q-3 Votre entreprise est en opération depuis combien d'années? (Inscrire le nombre d'années)

_____|_____|_____

Q-4 Depuis 1990, combien avez-vous engagé de diplômés en technique de (nom du programme) du cégep de (nom du collège)? (Inscrire le nombre de diplômés engagés)

□ □

Q-5 Parmi les tâches suivantes, lesquelles sont accomplies par les diplômés que vous avez engagés et quelle est la fréquence de leur réalisation?

Fréquence de réalisation:

1. Au moins une fois par jour
2. Au moins une fois par semaine
3. Quelques fois dans l'année
4. Ces tâches ne sont pas accomplies par les diplômés dans le cadre de leurs fonctions

□

Pour chacune des tâches suivantes, inscrire le code qui correspond à la fréquence de leur réalisation

Tâches

Fréquence

Indiquer, s'il y a lieu, les autres tâches accomplies par les diplômés et inscrire le code correspondant à la fréquence de leur réalisation

Tâches

Fréquence

Q-6 Considérez-vous que les diplômés ont reçu la formation requise pour accomplir les tâches que vous devez leur confier? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Oui

2. Non

Si non, quelles sont les tâches pour lesquelles les diplômés semblent avoir reçu une formation déficiente?

Tâches

Q-7 Au regard des tâches décrites précédemment, quel type d'encadrement avez-vous été obligé de fournir aux diplômés afin qu'ils accomplissent leur travail selon vos critères de satisfaction? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Nous avons dû fournir très peu d'encadrement car les diplômés ont rapidement accompli leurs tâches de façon autonome
2. Nous avons dû fournir beaucoup d'encadrement lors des premiers mois et très peu par la suite car les diplômés étaient devenus plus autonomes
3. Nous avons dû fournir un encadrement constant, même après plusieurs mois de travail

Q-8 Pour accomplir des tâches semblables à celles confiées aux diplômés en technique de (nom du programme), avez-vous engagé, depuis 1990, des personnes qui n'avaient pas un tel diplôme? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Oui 2. Non → Passer à la question 11

Q-9 S'agissait-il principalement de personnes qui avaient une formation de niveau secondaire, une formation équivalente (un autre DEC) ou une formation universitaire? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Une formation de niveau secondaire
2. Un autre DEC
3. Une formation de niveau universitaire

Q-10 Comment jugez-vous le travail des diplômés par rapport à celui accompli par ces personnes qui n'ont pas une formation en technique de (nom du programme)? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Nous sommes davantage satisfaits du travail des diplômés
2. Nous sommes autant satisfaits du travail accompli par les non-diplômés que par celui des diplômés
3. Nous sommes davantage satisfaits du travail des non-diplômés
4. Je ne sais pas

Q-11 Outre la formation donnée généralement par les entreprises à leurs nouveaux employés, lors de l'accueil, est-ce que les diplômés à votre emploi ont dû recevoir une formation supplémentaire liée à leur domaine d'activité professionnelle? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Oui les diplômés que nous avons engagés ont dû recevoir de la formation supplémentaire pour mieux accomplir leur travail
2. Non, les diplômés que nous avons engagés n'avaient pas besoin de formation supplémentaire pour mieux accomplir leur travail

2^e SECTION
LE PROGRAMME

Q-12 Le programme de technique de (nom du programme) poursuit... objectifs avec ses étudiants. Nous aimerions savoir le degré d'importance que vous accordez à chacun de ces objectifs en vous référant au travail habituel effectué par les diplômés dans votre entreprise. Indiquez dans un deuxième temps, si les diplômés que vous avez engagés répondent, en règle générale, à vos attentes pour ces mêmes objectifs?

Degré d'importance des objectifs	Votre évaluation des diplômés par rapport à vos attentes
Inscrire:	Inscrire:
4 = très important 3 = important 2 = peu important 1 = très peu important 9 = ne s'applique pas	4 = supérieure à mes attentes 3 = conforme à mes attentes 2 = inférieure à mes attentes 1 = très inférieure à mes attentes 9 = ne s'applique pas

Inscrire une réponse pour chaque aspect

	Degré d'importance	Votre évaluation
Au regard de leurs connaissances _____		
Au regard de leurs habiletés pratiques _____		
Au regard de leurs attitudes à l'égard du travail _____		

Indiquer, s'il y a lieu, d'autres connaissances, habiletés pratiques ou attitudes nécessitées par le travail confié aux diplômés dans votre entreprise. Comme pour les précédentes, indiquez le degré d'importance et votre évaluation pour chacune d'elles

	Degré d'importance	Votre évaluation

Q-13 Parmi toutes les connaissances, habiletés et attitudes que vous jugez très importantes pour les besoins de votre entreprise, en existe-il certaines que les diplômés doivent maîtriser parfaitement? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Oui, lesquelles _____

2. Non, les diplômés doivent toutes les maîtriser au même degré

Q-14 Globalement, quel niveau de compétence ont atteint, actuellement, les diplômés en technique de (nom du programme) que vous avez embauchés? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Leur niveau de compétence est très élevé
2. Leur niveau de compétence est élevé
3. Leur niveau de compétence est bas
4. Leur niveau de compétence est très bas
5. Je ne saurais le dire

Q-15 En tenant compte des principales tâches effectuées par les diplômés en technique de (nom du programme), quel est votre degré de satisfaction à l'égard du rendement global de ceux-ci? (4 = très satisfaisant; 3 = satisfaisant; 2 = insatisfaisant; 1 = très insatisfaisant)

Inscrire le numéro correspondant à votre degré de satisfaction après chacune des périodes suivantes:

Après trois mois de travail: _____

Après six mois de travail : _____

Après un an de travail : _____

Q-16 Dans l'ensemble, comment jugez-vous la formation scolaire qu'ont reçue les diplômés que vous avez embauchés depuis 1990? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse)

1. Leur formation répond entièrement à nos besoins
2. Leur formation présentait certaines lacunes que l'expérience ou une formation supplémentaire a pu combler
3. Leur formation restera probablement déficiente par rapport à nos besoins

Q-17 Quels sont les points forts que présentaient les diplômés en technique de (nom du programme) quand vous les avez engagés?

Q-18 Quels sont les points faibles que présentaient les diplômés en technique de (nom du programme) quand vous les avez engagés?

MERCI DE VOTRE COLLABORATION
RETOURNER LE QUESTIONNAIRE DANS L'ENVELOPPE AFFRANCHIE

Plusieurs questionnaires ont été analysés avant d'élaborer celui que contient la présente annexe. Il s'agit des questionnaires utilisés au ministère de l'Éducation du Québec, au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation du Nouveau-Brunswick, au cégep de Drummondville, au cégep de Sainte-Foy, au collège Ahuntsic, au collège Montmorency, à l'École québécoise du meuble et du bois ouvré et à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION

Réflexion sur la gestion en période de décroissance.

Jean Bouchard, Roger Demeule, Lucien Lelièvre

Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes?

Robert Isabelle

Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.

Le Groupe Connexe

La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité.

René Lapierre

Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes.

Margaret Whyte

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.

Charles Larochelle

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de système.

Paul-Émile Gingras

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.

Pierre Côté

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.

Charles Larochelle

La richesse éducative des stages.

Linda Bourget

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.

Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault

Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984.

Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.

Bertrand Simpson

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps.

Marcel LaRue, Margaret Whyte

L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?

Paul Bélanger, Ndia-Bintu Kayembe

L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays.

Réginald Grégoire inc.

Mutations des rôles techniques et formation.

Hélène Pinard

La formation en alternance en France.

Claudine Audet

Les centres spécialisés des collèges et les services comparables.

Denis Lebel

