

L'ÉVALUATION CONTINUE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES : QUELLES CONSIDÉRATIONS ? QUELLES APPROCHES ?



STÉPHANIE CARLE
Conseillère pédagogique
Collège Montmorency

PREMIÈRE PARTIE : LA DÉMARCHÉ D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Que ce soit en raison du nouveau mode de fonctionnement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) ou compte tenu des coupes budgétaires que subit le réseau de l'éducation depuis quelque temps, plusieurs acteurs du monde collégial se questionnent au sujet des processus de gestion des programmes, et plus particulièrement quant à l'efficacité et à l'optimisation de cette gestion. Plusieurs se demandent, en effet, comment faire mieux avec moins.

L'un des premiers éléments qui semble devoir être remis en cause dans cette perspective est le cycle d'évaluation approfondie des programmes, qui s'étend souvent sur plusieurs années. Bien que la plupart des établissements se soient dotés de processus d'actualisation de leurs programmes ou encore de suivis d'implantation pour être en mesure de rectifier le tir durant cet intervalle, il semble pourtant possible, et nécessaire, de revoir la durée de ce cycle pour être en mesure de réagir plus régulièrement. En effet, dans un contexte social et technologique où tout change rapidement, les établissements d'enseignement supérieur devraient se munir de moyens qui permettent de réfléchir plus souvent à leurs programmes de façon formelle et de s'ajuster plus rapidement à la réalité. En ce sens, l'évaluation continue des programmes, une approche qui gagne en popularité dans le réseau collégial, serait une voie intéressante puisqu'elle permettrait, grâce à des cycles beaucoup plus courts, d'alléger la démarche d'évaluation et d'améliorer les programmes de manière plus fréquente. Si les services pédagogiques n'ont pas tous adopté ce genre d'évaluation à ce jour, beaucoup en sont à se demander s'il serait pertinent de modifier leurs pratiques et s'il vaut la peine de se tourner vers ce type d'approche, encore retenus par des appréhensions. C'est le cas du Collège Montmorency qui m'a mandatée pour lui suggérer des pistes de réflexion et pour apporter de la sorte de l'eau à son moulin.

Ainsi, en vue de relever les différentes approches adoptées en ce moment dans le réseau, de cerner les modèles possibles et de reconnaître les avantages de même que les éventuels écueils qu'implique l'évaluation continue des programmes, j'ai organisé une rencontre intercollégiale. Y étaient invités plusieurs conseillers pédagogiques habitués à participer à ce type d'évaluation afin qu'ils partagent leur expérience. Convaincue du fait que ces échanges pourraient intéresser d'autres collègues, j'ai lancé une invitation à tous les conseillers pédagogiques du milieu collégial, en passant par le réseau

des répondants locaux PERFORMA. Cette rencontre, d'une durée d'une journée, a eu lieu en octobre 2014 au Collège Montmorency. Plus d'une vingtaine de collèges étaient représentés à cette rencontre. Parmi eux, sept avaient confié à des représentants le mandat d'exposer à l'auditoire le mode de fonctionnement de leur établissement et leur expérience. La quantité ainsi que la qualité des discussions ont dépassé mes attentes d'organisatrice et ont grandement nourri les participants présents. En écrivant cet article, j'espère que les idées qui ont été évoquées lors de cette réunion continueront d'inspirer d'autres collègues, qui n'auraient pu y assister.

Avant de présenter le fruit de ces échanges, je propose, dans une première partie, de mettre d'abord la question en contexte et de relever quelques-uns des principes qui devraient régir tout processus d'évaluation, selon certains auteurs québécois. Ces fondements théoriques ont orienté ma façon de présenter l'information qui suivra. Souhaitons que cette dernière puisse faciliter toute prise de position relative au processus d'évaluation approprié à chaque collège.

Je présenterai, dans une deuxième partie (qui paraîtra dans le numéro d'été 2015), une synthèse des propos qui ont été échangés à l'occasion de cette rencontre. Il ne s'agira pas là de dresser un portrait exhaustif de la situation actuelle, mais plutôt de rapporter des observations personnelles faites à partir des discussions qui ont eu cours durant cette journée. Il est en effet impossible de résumer précisément toutes les façons de faire évoquées tant elles sont nombreuses et variées. Cependant, au fil de notre réunion, certaines tendances se sont dégagées et, de fait, plusieurs considérations communes méritent d'être partagées au sein du réseau collégial.

LA DÉMARCHÉ D'ÉVALUATION

La nécessité d'évaluer les programmes d'études résulte d'une exigence que la CEEC, une organisation instaurée en 1993, a imposée à tout le réseau collégial¹. Lorsque la Commission a amorcé ses travaux, les services pédagogiques n'avaient ni modèle ni cadre d'évaluation auxquels se référer. Certaines

¹ Avant la création de la CEEC, le Conseil des collèges avait déjà commencé à réfléchir à l'évaluation de programmes au collégial. On trouvera l'essentiel du cadre logique auquel se référerait le Conseil des collèges en téléchargeant le PDF nommé *L'évaluation de programmes de formation au collégial* à partir du lien [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/2220-0008.pdf]. En lisant ce document qui date de 1991, on comprendra aussi en partie où les critères actuels, définis par la CEEC, trouvent leurs origines.



des méthodes de recherche propres aux sciences sociales ont alors servi de point de départ aux établissements, où elles ont été adaptées aux impératifs de l'évaluation. Ainsi, les modèles propres à la démarche évaluative n'ont été élaborés qu'après un certain temps (Hurteau, Houle et Guillemette, 2012, p. 26). Bien que la culture relative à l'évaluation des programmes soit désormais bien implantée dans la plupart des collèges, une vision se rapprochant de la recherche scientifique persiste encore dans le réseau collégial, ce qui peut donner lieu à la mise en œuvre de processus lourds, qui ne sont pas toujours profitables pour les parties prenantes.

Rappelons d'abord la définition de l'évaluation qui fait l'objet d'un consensus au sein du domaine :

«L'évaluation se définit comme processus d'enquête permettant de recueillir des données probantes qui sont ensuite synthétisées dans le but de générer des conclusions sur la situation actuelle, l'envergure, le mérite, la valeur, la signification ou la qualité d'un programme [...]. Ces conclusions englobent à la fois des perspectives empiriques (démontrant que le cas est réel) et normatives (portant un jugement sur la valeur d'un objet). La production d'un jugement constitue l'élément clé qui permet de distinguer cette activité des autres types d'enquête, tels que la recherche fondamentale en science [...].» (Fournier, 2005, cité par Hurteau, Houle et Guillemette, 2012, p. 16)

Malgré que la recherche et l'évaluation aient comme valeurs communes la rigueur ainsi que la systématisation, le but de l'évaluation n'est pas de produire des données scientifiques, mais bien de fournir une information utile sur le fonctionnement d'un programme en vue de réduire les incertitudes et pour permettre à certaines personnes de prendre des décisions (Ridde et Dagenais, 2012, p. 18). Malheureusement, comme le souligne Levin-Rosalis :

«les efforts consentis par les évaluateurs pour appliquer à l'évaluation les critères de la recherche les forcent [à tort] à abandonner les particularités de l'évaluation. Ce faisant, le caractère unique et la qualité de l'évaluation se trouvent diminués» (dans Ridde et Dagenais, 2012, p. 34).

Il m'apparaît donc d'une extrême importance de réorienter le tir, si c'est nécessaire, pour s'assurer que l'on accorde toute son importance à la finalité des évaluations de programmes : porter un jugement sur la qualité des programmes d'études, la confirmer ou relever les améliorations à apporter, et ce, afin d'offrir des formations actualisées favorisant la réussite des étudiants et répondant aux besoins de la société.

Considérant ces finalités, ne serait-il pas plus juste de parler alors de processus «d'amélioration des programmes»? C'est une simple suggestion que je porte à l'attention des lecteurs.

► L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES

Ces grands principes énoncés, des questions plus précises se profilent maintenant quant à l'évaluation des programmes d'études collégiales. Pourquoi veut-on évaluer ceux-ci, au juste? Pour évaluer quoi, exactement? Selon quels critères? À qui cela sert-il? Qui fait quoi tout au long du processus? Que faire avec les résultats obtenus? Et surtout, comment évaluer? Dans les paragraphes qui suivent, je suggère quelques pistes de réponse afin d'alimenter la réflexion de chacun.

POURQUOI ÉVALUER ?

Pour répondre à cette question, Blain et Chouinard² (2014) ont cerné quatre objectifs, communs à tous les processus d'évaluation. Ainsi, au collégial, on devrait évaluer pour :

- Dresser un portrait de la situation en vue de la comprendre (par exemple, en repérant les effets attendus et les effets inattendus de certains gestes qui ont été posés ou de certains changements qui ont été apportés) ;
- Voir ce qui va et ce qui ne va pas (pour perpétuer ou propager les bonnes pratiques, corriger celles devant être améliorées ou encore éliminer les obstacles) ;
- Faire avancer la réflexion pédagogique relativement à un programme, à une discipline, à un département ou à un collège ;
- Rendre des comptes (en fonction d'exigences internes ou externes, comme celles de la CEEC).

Par ricochet, les efforts déployés pour atteindre ces cibles permettront notamment de favoriser le développement des programmes, d'améliorer les pratiques enseignantes, d'encourager la réussite des étudiants et d'allouer les ressources nécessaires à la réalisation de certains projets, par la suite. Bien entendu, l'importance de ces objectifs peut varier selon les situations et les besoins. Cependant, les raisons pour lesquelles on évalue conditionneront nécessairement les cibles

² Lors du colloque du Carrefour de la réussite de l'automne 2014, qui portait sur l'évaluation des mesures d'aide à la réussite, Marie Blain (Cégep Marie-Victorin) et Line Chouinard (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Saguenay – Lac-Saint-Jean) ont présenté l'évolution des outils permettant d'évaluer des mesures d'aide à la réussite. Leurs travaux ayant porté sur des objets liés au monde collégial et ayant déjà servi l'ensemble du réseau, il m'apparaît pertinent, afin de proposer quelques éléments de réponse aux questions posées précédemment, d'appliquer une partie de leurs réflexions au processus d'évaluation des programmes d'études.



de l'évaluation de même que sa forme, car les moyens seront coordonnés de telle sorte qu'ils permettront l'atteinte des objectifs prévus. Voilà pourquoi il est important de se poser la question *pourquoi évaluer ?* au tout début du processus.

Par ailleurs, les textes portant sur le sujet insistent sur le fait que tout processus d'évaluation doit impliquer la collaboration des personnes concernées, et ce, dès le déclenchement des activités d'évaluation. Il sera ainsi possible de bien baliser le programme examiné, puis de sensibiliser ces personnes à la démarche de même qu'à la nature des décisions qu'elles devront envisager. Ceci rendra toutes les informations soulevées crédibles aux yeux des parties prenantes. La valeur de cette information s'en trouvera de la sorte augmentée et la prise de décisions concertée sera éclairée, facilitée (Hurteau, Houle et Guillemette, 2012, p. 17).

QUOI ÉVALUER ?

Une information crédible s'accompagne de jugements, leitmotiv de tout processus d'évaluation, lequel devrait s'appuyer sur des données nombreuses et variées. On pourrait d'abord penser qu'il faille rassembler le plus d'informations possible sur un objet, mais, comme le souligne Perret, «ce serait oublier qu'une surabondance de renseignements inadaptés est presque aussi nuisible qu'un manque d'information» (dans Ridde et Dagenais, 2012, p. 58). En effet, des données inutiles peuvent détourner notre attention sur un aspect qui est moins important qu'un autre ou qui ne l'est pas du tout. Il devient couteux de traiter une information simplement parce qu'elle est disponible. Perret ajoute :

« Pour être utile, l'information évaluative doit donc être construite et formatée en vue de besoins spécifiques. La liste des questions à aborder doit être établie en fonction des attentes exprimées [par les parties prenantes]. De même, au stade de la rédaction d'un rapport, les résultats, conclusions et recommandations doivent être hiérarchisés en tenant compte des attentes. Un rapport doit attirer l'attention sur les données les plus importantes [...]. Le cerveau humain consacre l'essentiel de son énergie à répondre à des questions qu'il se pose lui-même, et cela, dans la logique de son propre mouvement [...]. Le lecteur d'un rapport d'évaluation, comme n'importe quel sujet pensant, utilise de manière sélective l'information mise à sa disposition en fonction de ses besoins et centres d'intérêt. L'évaluation lui sera d'autant plus profitable qu'elle parlera son langage et répondra à ses préoccupations. » (Perret, dans Ridde et Dagenais, 2012, p. 58-59)

Donc, pour planifier une démarche d'évaluation crédible et utile, il serait judicieux de partir des besoins spécifiques, des questionnements ainsi que des préoccupations des parties prenantes et des destinataires du rapport. Ceci permettra à chacun de s'attarder aux aspects méritant qu'on leur accorde une attention particulière.

ÉVALUER SELON QUELS CRITÈRES ?

La plupart des collèges organisent leurs évaluations de programmes en se basant sur les six critères de la CEEC (2014). Bien que ces derniers soient connus par plusieurs, je juge pertinent d'en rappeler ici l'essence. On constatera par là que plusieurs d'entre eux peuvent facilement s'insérer dans une démarche d'évaluation continue (comme nous le verrons aussi dans la deuxième partie de cet article).

LA PERTINENCE

- Accord des programmes d'études avec les attentes et les besoins du marché du travail, des universités, des étudiants et de la société en général.

LA COHÉRENCE

- Description claire des objectifs des programmes d'études relativement aux compétences à développer (descriptif du programme).
- Pertinence des activités d'apprentissage et organisation logique de leur structure permettant d'atteindre les objectifs (grille de cours).
- Établissement clair et réaliste des exigences propres à chacune des activités (plans-cadres et plans de cours).

LA VALEUR DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET DE L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS

- Cohérence des méthodes pédagogiques eu égard aux objectifs des programmes d'études, à chacune des activités d'apprentissage et aux caractéristiques des étudiants.
- Présence de mesures permettant de dépister les difficultés d'apprentissage qui affectent les étudiants et offre de soutien pour aider ceux-ci à mieux réussir leurs études.

L'ADÉQUATION DES RESSOURCES HUMAINES, MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES AUX BESOINS DE FORMATION

- Adéquation des compétences des professeurs et des techniciens aux spécificités du programme et aux activités d'apprentissage qui permettent aux étudiants d'atteindre tous les objectifs propres à ce dernier.
- Adéquation quantitative et qualitative et accessibilité des espaces, des équipements et des autres ressources physiques et financières aux spécificités caractérisant chaque programme.



L'EFFICACITÉ

- Pertinence des modes et des instruments assurant une évaluation appropriée des apprentissages et certifiant ainsi que les étudiants ont atteint, ou non, des objectifs spécifiques en fonction d'exigences précises.
- Efficacité des activités d'apprentissage et d'évaluation, mesurée par les taux de réussite aux cours.

LA QUALITÉ DE LA GESTION

- Efficacité des structures, de l'exercice des fonctions de gestion et des moyens de communication définis pour favoriser le bon fonctionnement des programmes d'études et de l'approche-programme.
- Clarté et efficacité des procédures visant à évaluer régulièrement, à l'aide de données qualitatives et quantitatives fiables, les forces et les faiblesses des programmes d'études et de chacune des activités d'apprentissage.

Plusieurs collèges établissent leurs objectifs d'évaluation et élaborent leurs outils de collecte de données à partir de ces critères, en tentant, dans la mesure du possible, de les intégrer tous. D'autres organisent leurs évaluations à partir d'enjeux et de problématiques soulevés par les parties prenantes lors de la période préévaluative, ces éléments étant par la suite reliés aux critères de la CEEC. À mon avis, cette dernière façon d'aborder l'évaluation est préférable, car la démarche ne serait ainsi que plus pertinente et significative aux yeux des parties prenantes. Il convient alors de garder en tête qu'il serait bon d'explorer, un jour ou l'autre, les divers aspects que recoupent les critères de la Commission, ceux-ci ayant fait l'objet d'une sélection fine. Effectivement, ils ont été retenus parmi un ensemble qu'a analysé la Commission au fil du temps. C'est après cette réflexion que les critères actuels ont été réunis sous la forme du cadre de référence que la CEEC propose aujourd'hui aux collègues. Il importe de rendre des comptes et de démontrer que les programmes d'études collégiales sont de qualité. Toutefois, l'impulsion première qui devrait animer d'abord les acteurs du processus est la volonté d'offrir la meilleure formation possible aux étudiants, de tout mettre en œuvre pour favoriser leur réussite. Considérer le processus évaluatif sous l'angle des enjeux et des besoins du moment, plutôt que l'éclairer a priori à la lumière des critères, m'apparaît ainsi une bonne façon de convaincre les parties prenantes de la nécessité d'évaluer les programmes d'études.

Par ailleurs, en raison de sa nouvelle approche (l'assurance qualité), la CEEC ne demande plus aux collègues de lui présenter directement les résultats des évaluations de programmes. Elle prescrit plutôt, désormais, l'implantation de mécanismes

d'assurance qualité des programmes de même que la mise sur pied d'un système d'information institutionnel qui permettra à chacun des établissements de recueillir les informations nécessaires à la prise de décisions afin de gérer efficacement la qualité de ses programmes d'études.

[...] l'impulsion première qui devrait animer d'abord les acteurs du processus est la volonté d'offrir la meilleure formation possible aux étudiants, de tout mettre en œuvre pour favoriser leur réussite.

La Commission ne s'attend donc plus à ce que les collègues lui rendent des comptes en lui transmettant les résultats des évaluations à proprement parler. Elle exige plutôt que les établissements assurent le bon fonctionnement des mécanismes qui ont été implantés localement pour porter un regard critique sur les programmes. Elle attend de chaque collègue qu'il décèle les points forts et les points faibles de ces mécanismes, qu'il en témoigne et, surtout, qu'il prenne les améliorations à apporter en charge, le tout dans une perspective de bonification continue de la qualité des programmes. Je vois là une nuance, qui devrait orienter la façon dont se déroulent les évaluations de programmes au collégial ou dont ils pourront, du moins, se dérouler à l'avenir.

À QUI LES RÉSULTATS D'UNE ÉVALUATION SONT-ILS DESTINÉS ?

Dans ce cas, si les résultats d'une évaluation de programme ne s'adressent pas directement à la CEEC, qui en sont donc les destinataires ? Selon moi, le premier groupe qui devrait être intéressé par les résultats d'une évaluation est le comité de programme. Selon les établissements, celui-ci peut rassembler des professeurs de la formation spécifique, d'autres qui sont rattachés aux disciplines contributives et à la formation générale, un conseiller pédagogique, l'aide pédagogique individuel et le directeur adjoint au programme. Dans certains collèges, ce comité inclut aussi des étudiants, qui agissent à titre de représentants de leur programme. Je considère qu'il s'agit là d'une réalité extrêmement intéressante parce que cette représentation permet d'impliquer les étudiants dans les activités qui visent à assurer le bon fonctionnement du programme, dont l'évaluation. Au final, ce sont eux les principaux bénéficiaires d'une formation de qualité. Comme ils sont parties prenantes du processus d'évaluation de leur programme, il semble tout à fait logique de les impliquer dans ces démarches.



QUI FAIT QUOI TOUT AU LONG DU PROCESSUS ?

La répartition des rôles et des tâches s'avère également très importante dans la mécanique de l'évaluation, cette dernière étant l'objet d'une politique ou d'une procédure commune à tous les programmes. Bien que la responsabilité d'examiner les programmes soit d'abord celle des collègues (et plus particulièrement celle de la direction des études), une bonne partie de la démarche repose, selon moi, sur le comité de programme. Même s'il y a des variantes selon les établissements, ce dernier a, en général, pour mandat d'assurer la qualité pédagogique du programme; d'attester que les apprentissages y sont bien intégrés; de participer à son développement, à son implantation et à son évaluation; de recueillir l'opinion de représentants des diverses disciplines le constituant; et de formuler des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité du programme (CPNC, 2011).

QUOI FAIRE AVEC LES RÉSULTATS D'UNE ÉVALUATION ?

Une fois la collecte et l'analyse des données terminées, le comité de programme peut proposer des solutions et cibler celles qui nécessiteront qu'une prise en charge ait lieu, selon divers degrés de priorité. Ces recommandations peuvent concerner nombre d'aspects tels que la révision de la grille de cours, l'actualisation de certains plans-cadres, l'achat de logiciels ou d'équipement, l'aménagement de locaux, le perfectionnement collectif des professeurs et des techniciens, l'ajustement des activités d'enseignement et d'apprentissage. Une première clé est susceptible de garantir la pertinence et la réussite des changements apportés. C'est, évidemment, la concertation de tous les acteurs impliqués de même que l'obtention d'un consensus, deux conditions qui impliquent que des discussions aient cours en vue d'aboutir à des prises de décision éclairées à la lumière du jugement porté lors de l'évaluation. Plusieurs décisions exigeront que les professeurs prennent des initiatives, qu'ils se portent garants des transformations à réaliser; d'autres encore nécessiteront qu'une veille soit organisée pour assurer le suivi. C'est là, justement, la deuxième clé de la réussite et de la pertinence du projet résultant de l'évaluation: l'instauration de mécanismes de suivi convenables et efficaces.

Les formes que pourraient prendre ces différents mécanismes ou la constitution du comité de programme ne sont pas des absolus. Elles peuvent varier d'un collège à un autre, et même d'un programme à un autre. Tant que les changements apportés auront eu des effets positifs et tant que les étudiants pourront s'attendre à recevoir la meilleure formation possible et pourront compter sur un programme d'études de qualité, le principal objectif de la démarche évaluative aura été atteint.

COMMENT ÉVALUER ?

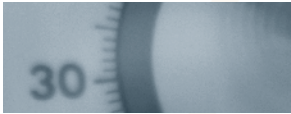
Si les mécanismes peuvent différer d'un collège à l'autre, le processus, lui, demeure essentiellement le même, peu importe le contexte et malgré la diversité des programmes et des établissements. Selon Ridde et Dagenais (2012, p. 22-23), le processus d'évaluation se divise en trois temps: la phase préévaluative, la phase évaluative et la phase d'utilisation des résultats de l'évaluation. La première s'avère la plus complexe parce qu'elle correspond au moment durant lequel seront appréhendés: les enjeux de l'évaluation, les questions qui sont liées à celle-ci, le modèle et les critères d'évaluation, les données nécessaires pour répondre à ces derniers, les instruments qui devront être privilégiés pour recueillir les données, les personnes avec lesquelles on devra communiquer pour ce faire, les lieux où les trouver, le moment où les instruments de collecte de données seront utilisés, les personnes par qui ils seront employés, les méthodes d'analyse de ces données, l'implication des parties prenantes et les conflits possibles. Notons qu'une évaluation mal planifiée pourrait mener à la collecte de données inutiles ou non valides.

Dans certains collèges, [le comité de programme] inclut aussi des étudiants, qui agissent à titre de représentants de leur programme.

Blain et Chouinard (2014), quant à elles, proposent une démarche plus finement découpée en étapes. Inspirée de leurs travaux, j'ai ajusté cette dernière pour qu'elle puisse convenir au processus d'évaluation des programmes d'études. Une fois adaptée, cette démarche constitue plus ou moins une synthèse des éléments présentés précédemment. En voici les étapes:

- Rappeler ou définir les objectifs de l'évaluation.
- Cibler les enjeux ou les problématiques à explorer.
- Élaborer un plan d'évaluation³ (incluant les rôles de chacun).
- Collecter les données (incluant les données inattendues).
- Analyser les données.
- Évaluer et juger (il s'agit du cœur de la démarche d'évaluation).
- Élaborer un plan d'action.
- Assurer le suivi de ce plan (étape cruciale, qui donne à la démarche tout son sens).

³ Ridde et Dagenais conseillent d'employer le terme «plan d'évaluation» plutôt que «devis d'évaluation», une expression propre au monde de la recherche scientifique (2012, p. 26).



L'ensemble des considérations théoriques et appréciatives relevées dans ce texte s'applique à toutes les formes que peut prendre l'évaluation d'un programme. Cela étant dit, lorsque vient le temps de poser la question *comment évaluer?*, la détermination de la fréquence des évaluations entre également en jeu. Et c'est ici que s'est opéré l'un des changements les plus marqués ayant transformé les processus d'évaluation qui ont cours dans les collèges: la réalisation d'évaluations continues des programmes. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLAIN, M. et L. CHOUINARD. *Évaluer les mesures d'aide à la réussite. Évolution des outils*, communication présentée lors du colloque organisé par le Carrefour de la réussite, automne 2014 [lareussite.info/wp-content/uploads/2014/09/Evaluation-des-mesures-daide-%EF%BF%BD-la-r%C3%A9ussite.pdf].

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES (CPNC). *CPNC-FEC-CSQ. Convention collective 2010-2015*, version administrative, 2011 [fec.csq.qc.net/fileadmin/user_upload/FEC/Relations/conventioncollective_fec2010-2015.pdf].

COMMISSION DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *La culture d'évaluation dans les collèges. Vingt ans d'expérience partagée*, Québec, Gouvernement du Québec, 2014. [ceec.gouv.qc.ca/publications/Autres_documents/Culture_Evaluation_20_ans_experience_partagee_2014.pdf].

HURTEAU, M., S. HOULE et F. GUILLEMETTE (dir). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

RIDDE, V. et C. DAGENAIS (dir). *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, 2^e édition, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2012.

Étudiante au doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire d'une maîtrise en sciences de la communication, Stéphanie CARLE est active dans le réseau collégial depuis près de 15 ans. Elle travaille présentement comme conseillère pédagogique au Collège Montmorency et comme rédactrice en chef de la revue *Pédagogie collégiale*. Elle est également personne-ressource à PERFORMA depuis une dizaine d'années. Stéphanie Carle a aussi œuvré pendant six ans au Cégep régional de Lanaudière à Joliette à titre de professeure de bureautique, tant à la formation ordinaire qu'à la formation continue.

stephanie.carle@cmontmorency.qc.ca

Quelles sont les approches privilégiées dans les établissements où l'on évalue aujourd'hui certains programmes en mode continu? Quels avantages le fait de modifier les pratiques d'évaluation en favorisant une plus grande fréquence présente-t-il? Quels sont les écueils à éviter dans une telle perspective?

Voilà quelques-unes des questions auxquelles je tenterai de répondre dans la deuxième partie de cet exposé, intitulée «L'évaluation continue des programmes», à venir dans le numéro d'été 2015 de *Pédagogie collégiale*.

NOUVEAUTÉ

Tutorat

Se former à la relation d'aide par les pairs

Authenticité • Respect • Communication

Neuf capsules vidéo portant sur les savoirs essentiels à la réussite de la relation d'aide par les pairs.

Disponible sur Internet | <http://tutorat.ccdmd.qc.ca>



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200
info@ccdmd.qc.ca

