

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



STÉPHANIE CARLE
Conseillère pédagogique
Collège Montmorency

DEUXIÈME PARTIE : L'ÉVALUATION CONTINUE DES PROGRAMMES DANS LES COLLÈGES*

Le cycle d'une évaluation approfondie qui s'étend sur sept, huit ou même dix ans ne semble pas toujours à même de faciliter l'amélioration des différents aspects des programmes ni de favoriser les ajustements nécessaires, d'autant que des besoins surviennent souvent à beaucoup plus brève échéance. Animés par cette volonté de maintenir ou de rehausser, sur une base plus fréquente, la qualité des formations qu'ils offrent, certains collèges ont déjà modifié leurs pratiques évaluatives pour être en mesure de prendre le pouls de leurs programmes de façon plus régulière et de rectifier le tir de manière plus rapide.

Dans la première partie de cet article, parue dans le dernier numéro de *Pédagogie collégiale*, je mettais la question de l'évaluation de programmes en contexte et relevais quelques-uns des principes qui, selon certains auteurs québécois, devraient régir tout processus d'évaluation. Ces perspectives théoriques ont orienté ma manière de présenter l'information qui suivra dans cette deuxième partie : une synthèse des propos échangés à l'occasion d'une rencontre intercollégiale ayant eu lieu au Collège Montmorency en octobre 2014¹. Tel que je le mentionnais dans notre dernier numéro, il ne s'agit 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 » (Carle, 2015, p. 41).

UN MODE D'ÉVALUATION QUI VARIE BEAUCOUP D'UN COLLÈGE À UN AUTRE²

Presque tous les établissements d'enseignement collégial collectent annuellement des données statistiques concernant les taux d'admission, de réussite, de diplomation et de placement

associés aux programmes. Certains enrichissent ces résultats en récoltant des renseignements d'ordre perceptuel auprès des étudiants³, que ce soit annuellement, aux deux ans ou lors de l'implantation des programmes seulement. Ceci permet d'abord à ces collèges d'assurer une vigie pour apporter rapidement les corrections essentielles aux problèmes qui ont surgi. Cela leur permet également d'avoir accès à un portrait global de la situation, de s'en faire une représentation, qu'ils peuvent ensuite utiliser comme un point de départ quand ils procèdent aux évaluations approfondies, afin de cibler plus efficacement l'objet de ces dernières. On pourrait qualifier ce mode d'évaluation d'*hybride*.

Quelques collèges, dont plusieurs issus de la communauté anglophone, ont complètement transformé leur démarche et ne réalisent que des évaluations continues, processus lors duquel les données s'accumulent d'année en année, selon l'observation de différents critères. Deux façons de faire se démarquent alors. La première vise à évaluer annuellement, de manière approfondie, l'un des six critères définis par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), puis à produire, au cours de la septième année, un bilan d'évaluation

* Intitulée *La démarche d'évaluation des programmes*, la première partie de cet article a été publiée dans le précédent numéro de *Pédagogie collégiale* (vol. 28, n° 3, p. 41-46).

¹ « 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 répondeurs locaux PERFORMA. [...] 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. » (Carle, 2015, p. 41)

² Je tiens à remercier les personnes suivantes, qui ont accepté de partager leur propre expérience de l'évaluation continue lors de la rencontre intercollégiale : Catherine Paquin-Boivin et Angela Mastracci (Collège Marie-Victorin), Robert Nicol (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Jean-François Dumouchel (Collège Jean-de-Brébeuf), Nadyne Bédard (Collège de Maisonneuve), Guy Corrivé (Collège Shawinigan), Lee Anne Johnston (Cégep Heritage) ainsi que Monica Lopez (Collège Marianopolis).

³ Élaboré au Collège Marie-Victorin il y a plusieurs années par Hélène Allaire et François Lasnier, ce questionnaire est utilisé dans plusieurs établissements d'enseignement collégial pour procéder à ce type de collecte de données.



global. La deuxième permet plutôt d'évaluer modérément, chaque année ou aux deux ans, tous les critères établis par la Commission, ou bien la plupart d'entre eux, selon les besoins des programmes. Si l'on retient cette dernière option, on peut privilégier la perspective d'aborder l'évaluation continue en partant d'un enjeu ou d'une problématique qui se fait sentir par rapport à un programme pour établir, par la suite, des liens entre l'analyse produite et les critères élaborés par la CEEC. Cette façon de faire met l'accent sur les besoins qui sont propres à un programme et permet d'envisager lesdits critères comme des outils (et non comme un protocole), favorisant ainsi une vision beaucoup moins administrative de la démarche évaluative.

Parmi les collèges ayant partiellement ou complètement modifié leurs pratiques, plusieurs ont été poussés par l'Association médicale canadienne, qui demande que soient évaluées de façon continue les formations en santé qu'elle entérine. Une fois les outils développés pour répondre à cette exigence, plusieurs de ces établissements en ont profité pour appliquer la démarche d'évaluation continue à d'autres programmes.

Les données récoltées en continu pour chaque programme touchent aussi parfois les cours de la formation générale. Elles sont alors compilées régulièrement et remises aux coordonnateurs des départements auxquels les disciplines concernées sont rattachées, départements qui sont habituellement représentés au sein d'un comité de la formation générale.

LES DIFFÉRENTES APPROCHES

Le concept d'évaluation continue des programmes semble donc embrasser large. Il regroupe différentes approches adoptées à des degrés divers. Les cycles peuvent varier d'un collège à un autre, d'un programme à un autre et même d'un critère à un autre. Par ailleurs, la désignation même de l'évaluation continue ne fait pas consensus. Ainsi, un collège peut affirmer qu'il procède à des évaluations continues, alors qu'un autre peut considérer qu'il ne s'agit pas là de ce type de démarche. Inversement, un établissement peut évaluer régulièrement certains critères pour une même carte de programmes sans penser qu'il évalue, même partiellement, en mode continu. Les façons de faire sont ainsi nombreuses et adaptées aux besoins de chaque collège. Il reste donc complexe de les cerner toutes ou de baliser clairement leurs principes. Cependant, elles me paraissent présenter quelques points communs. J'ai tenté de réunir ces dernières et de leur associer trois grandes approches (voir le [tableau 1](#)). Ces trois approches sont présentement adoptées ou pourraient éventuellement être mises

en application dans les établissements du réseau collégial. Pour faciliter la comparaison, je les rapprocherai de l'évaluation approfondie, qui s'effectue selon un cycle de sept à dix ans. Notons, enfin, que combiner ces différents modes d'évaluation en raison de besoins ou de particularités propres à un collège ou à un programme serait aussi envisageable.

[...] grâce à un « balayage » constant, permettant de repérer les « signaux d'alarme », s'il en est, on peut alors chercher rapidement les causes d'un problème et réagir prestement.

LES AVANTAGES ET LES INCONVÉNIENTS DE CHACUN DE CES MODES D'ÉVALUATION

L'évaluation approfondie qui s'effectue selon un cycle de sept à dix ans présente un portrait très complet et circonstancié de l'état d'un programme. Elle facilite la libération d'un ou de plusieurs professeurs, qui participeront à l'évaluation durant une période bien déterminée. Cependant, les sessions pendant lesquelles une telle démarche a lieu peuvent également devenir intenses pour l'équipe de professeurs chargée de l'entreprendre, surtout si aucun soutien ne lui est offert, car la quantité de données à réunir et à traiter pour approfondir les aspects qu'il faudra examiner est grande. De plus, la rédaction du rapport d'évaluation restera très laborieuse, et souvent peu de gens prendront la peine de lire celui-ci dans son entier une fois qu'il sera publié, étant donné la longueur du document. Bien qu'une actualisation puisse se produire entre deux cycles d'évaluation, les principales améliorations apportées aux programmes peuvent se trouver très éloignées dans le temps.

Peu importe sa forme, l'évaluation continue permet, quant à elle, d'alléger le processus en morcelant la collecte des données : grâce à un « balayage » constant, permettant de repérer les « signaux d'alarme », s'il en est, on peut alors chercher rapidement les causes d'un problème et réagir prestement. Ce système permet également de jeter un coup d'œil sur les programmes globalement et continuellement, ainsi que de retracer l'historique de chacun d'eux. Adopter l'évaluation continue amoindrit aussi parfois l'apparence administrative du processus. À d'autres moments, cela accroît en outre la perception de son utilité, compte tenu des améliorations rapides qui découlent de cette méthode. La collecte de données régulière pourrait de plus rendre possible l'élimination du bilan d'implantation. En effet, dans certains cas, la production de ce dernier ne s'avérerait plus nécessaire, le suivi étant assuré tout au long de l'évaluation continue. Entre autres bénéfiques,



cette dernière offre aussi l'occasion de créer un momentum pour apporter des changements aux programmes, pour maintenir leur cohérence et mobiliser certaines équipes autour d'un même projet en favorisant la concertation d'acteurs divers. De même, cette démarche invite le comité de programme à faire preuve d'une grande autonomie, celle-ci se négociant de manière variable d'un collègue à un autre.

En contrepartie, on pourrait croire que l'apparition de l'évaluation continue découle des exigences de la Commission, ce qui n'est pas tout à fait le cas. Le système d'assurance qualité à implanter favorise la mise en place de procédures simplifiées. L'évaluation continue devient alors un mécanisme parmi tant d'autres permettant d'atteindre cette visée. En aucun cas la CEEC n'a-t-elle demandé aux collèges de procéder à ce type d'évaluation; elle leur prescrit simplement de s'assurer de la qualité de leurs programmes. Peu lui importe l'approche privilégiée, donc, dans la mesure où les politiques d'évaluation des programmes sont respectées.

Par ailleurs, modifier ses propres pratiques en matière d'évaluation exige que l'on prenne du temps et que l'on ait recours à des ressources pour développer des outils, pour amorcer un changement de culture et pour implanter une nouvelle philosophie. Le risque est alors grand qu'une lourdeur administrative se fasse sentir, tant chez les professeurs que chez les conseillers pédagogiques, si les processus ne sont pas simplifiés au maximum. La crainte qu'une surcharge liée à la gestion de dossiers soit imposée à tous les acteurs impliqués par l'évaluation reste, justement, l'une des plus grandes appréhensions relatives à l'évaluation continue. En effet, pareille évaluation peut facilement s'intégrer dans les plans de travail des services pédagogiques de petits collèges qui ont peu de programmes à évaluer; toutefois, pour les collèges qui en regroupent de 20 à 30, le fait de modifier les habitudes d'évaluation peut avoir des conséquences beaucoup plus notables sur la gestion des programmes. Les changements envisagés méritent alors d'être réfléchis murement et implantés progressivement. Petits et grands collèges doivent, d'ailleurs, porter une attention particulière à la conception et à la gestion des questionnaires, pour ne pas accabler les étudiants en les sondant longuement chaque année ou en multipliant les occasions de solliciter leur avis. Cette attention doit être d'autant plus soutenue que, dans un même collège, plusieurs services interpellent parfois les étudiants pour répondre à différents besoins.

L'évaluation continue enjoint aussi les professeurs à s'engager plus fréquemment. Elle peut même avoir l'effet d'une routine sur les parties prenantes, surtout si les équipes chargées de procéder à l'évaluation sont petites et que ce sont toujours

les mêmes personnes qui collaborent. De plus, la récurrence associée à ce type d'approche peut aller jusqu'à compliquer la planification horaire du processus. Enfin, d'un autre point de vue, si la démarche implantée ne permet pas d'interpréter en profondeur certains aspects d'un programme, le risque est plus grand de procéder à des améliorations parcellaires, plutôt que de régler entièrement et globalement un problème.

ÉVITER LES ÉCUEILS POTENTIELS

Au fil des échanges ayant eu lieu lors de la rencontre intercollégiale dont il a été question au début du présent texte, plusieurs considérations et recommandations ont été émises concernant la démarche d'évaluation continue, qui implique un changement de culture et la mise en œuvre d'actions plus fréquentes. Afin d'éviter les écueils et de minimiser les risques que l'on pourrait éventuellement associer à un tel processus, les participants⁴ ont suggéré les mesures suivantes, dont certaines sont présentement adoptées dans le milieu collégial et d'autres relèvent plutôt d'un idéal. Parmi ces différents commentaires, qui intéresseront plus particulièrement les personnes responsables de l'organisation et de la mise en œuvre du processus d'évaluation, plusieurs valent pour toute forme d'évaluation. Toutefois, dans un contexte d'évaluation continue, ces aspects méritent une attention particulière.

RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

Risques éventuels

- Une impression menaçante de contrôle pourrait être ressentie.
- La ligne pourrait paraître mince entre l'évaluation des professeurs et l'évaluation des programmes.
- L'expression «évaluation continue» pourrait être mal perçue ou confondue avec le terme «évaluation approfondie».

Solutions possibles pour réduire l'ensemble des risques pressentis

- Valoriser le fait que procéder à l'évaluation continue des programmes est un choix des collèges, que le point de départ de toute évaluation correspond aux besoins propres à chaque programme et qu'une évaluation ne servira jamais à «fermer» un programme.
- Intégrer la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) et le guide de gestion des programmes pour obtenir un seul document, par exemple une Politique institutionnelle de gestion des programmes (PIGP), pour harmoniser les pratiques.

⁴ Les suggestions qui suivront ont été formulées lors d'une activité réunissant tous les participants présents à notre rencontre intercollégiale, tant ceux qui ont partagé leur propre expérience de l'évaluation continue que les auditeurs.



- Modifier le vocabulaire utilisé pour le différencier de celui qu'emploie la CEEC.
- Considérer que la perception de l'évaluation n'est pas la même pour tous; il sera de fait nécessaire de définir à priori certains concepts (évaluation, enjeu, etc.).
- Prévoir des discussions, considérer les enjeux émotifs et s'attendre à l'apparition de saines tensions lors de l'établissement des priorités, des enjeux et des critères à considérer dans le but de planifier une évaluation.

CHARGE DE TRAVAIL POUR LES PERSONNES ENGAGÉES DANS LE PROCESSUS

Risque éventuel

- Une surcharge de travail pourrait être imposée aux comités de programmes et aux équipes de conseillers pédagogiques.

Solutions possibles pour réduire le risque pressenti

- Miser sur ce qui existe déjà (données collectées, outils, etc.) et admettre que de nouveaux mécanismes devront être élaborés, ce qui exigera du temps, puis prévoir cette élaboration dans les plans de travail.
- Envisager la création d'un poste d'analyste ou de technicien dédié au traitement des données recueillies dans le cadre des évaluations.
- Bien planifier les tâches de chacun et prévoir une libération pour certains professeurs.
- Prévoir deux équipes de professeurs responsables de l'évaluation pour un même programme, chacune assumant les responsabilités durant une année (sur deux), la première année visant à évaluer et la deuxième, à assurer un suivi. Il y aurait alors chevauchement de processus.
- Évaluer une fois tous les deux ans.

COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Risques éventuels

- Le taux de participation des étudiants pourrait fluctuer grandement. Or, cela pourrait affecter la validité des données.
- Les variations que présentent les résultats d'une année à l'autre risquent d'être moindres.

Solutions possibles pour réduire l'ensemble des risques pressentis

- Impliquer, pour chaque programme, certains étudiants dans la planification de la démarche d'évaluation.
- Sensibiliser les répondants au sérieux associé au fait de remplir les questionnaires et faire valoir l'utilité de ceux-ci.
- Rassurer les étudiants et les professeurs quant à la confidentialité et à la validité du processus et leur assurer l'absence de représailles si des commentaires négatifs sont formulés.

- Travailler avec un spécialiste en docimologie pour élaborer une banque de questions pertinentes et bien formulées, dans laquelle les comités de programmes pourraient puiser pour concevoir les questionnaires en fonction de leurs propres besoins.
- Poser des questions différentes chaque année ou ne sonder que les finissants annuellement.
- Proposer trois genres de questions — obligatoires, importantes mais facultatives, et facultatives — pour donner une marge de manœuvre aux répondants. Laisser également une place aux commentaires écrits.
- Prévoir du temps en classe afin de permettre aux étudiants d'y remplir le questionnaire, et même mettre un laboratoire informatique mobile sur pied en vue de faciliter la transmission des questionnaires aux étudiants et pour réduire le temps requis pour l'organisation et la gestion de cette mise en circulation⁵.
- Utiliser les réseaux sociaux pour chercher de l'information en continu.
- Assurer un suivi auprès des étudiants qui ont répondu aux questionnaires en rencontrant les groupes, en leur présentant les résultats de l'évaluation, les recommandations qui en ont découlé de même que le plan d'action.

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES ET PRODUCTION DU RAPPORT D'ÉVALUATION

Risque éventuel

- Le rapport d'évaluation pourrait être peu lu ou peu considéré.

Solutions possibles pour réduire le risque pressenti

- Se pencher sur ce qui ne fonctionne pas ou ce qui fonctionne mal dans un programme, mais aussi s'intéresser à ce qui fonctionne bien, pour continuer de miser là-dessus, pour valoriser certains aspects propres aux programmes et pour favoriser les transferts, tout en présentant, dans le rapport, ces éléments qui gagnent à être maintenus ou à être intégrés dans d'autres contextes.
- Présenter l'information de manière très synthétique, en utilisant des codes de couleurs, pour faciliter le repérage visuel.
- Restreindre le nombre de recommandations pour prioriser les plus importantes et les plus urgentes en vue de faciliter le suivi.
- Présenter les travaux des comités de programme chaque année à la commission des études pour mettre au jour tous les efforts déployés en vue de maintenir la qualité des programmes.
- Évaluer les processus et la démarche d'évaluation pour leur apporter des ajustements si cela s'avère nécessaire.

⁵ Ainsi, il ne serait plus nécessaire de réserver un laboratoire informatique, ni de demander aux étudiants de se déplacer, ni de leur bloquer l'accès à Omnivox ou à Col.NET. L'achat d'une trentaine de tablettes et d'un charriot destinés principalement aux évaluations de programme et aux évaluations d'implantation serait, à mon avis, très profitable pour les collèges. En plus, ces tablettes pourraient servir à d'autres fins, hors des périodes de collecte de données.



TABLEAU 1 COMPARATIF DE QUELQUES APPROCHES PERMETTANT D'ÉVALUER LES PROGRAMMES			
ÉVALUATION APPROFONDIE TOUS LES 7-10 ANS	POSSIBILITÉ A (ÉVALUATION HYBRIDE)	POSSIBILITÉ B (ÉVALUATION CONTINUE)	POSSIBILITÉ C (ÉVALUATION CONTINUE)
APPROCHE			
Évaluation approfondie qui s'effectue à long terme + collecte de données statistiques annuelles = améliorations peu fréquentes de tous les aspects d'un programme	Veille annuelle ou bisannuelle par rapport aux programmes + évaluation approfondie qui s'effectue aux 7-10 ans = amélioration des aspects importants d'un programme au besoin (ce dernier pouvant être pressant) + amélioration de tous les aspects d'un programme sur un cycle long	À partir d'un enjeu ciblé, évaluation annuelle (ou bisannuelle) de tous les critères pouvant être liés à ce dernier = amélioration annuelle de divers aspects d'un programme en fonction d'un enjeu précis	Évaluation d'un critère par an + rédaction d'un bilan final au cours de la septième année = amélioration annuelle de certains aspects d'un programme en fonction d'un critère précis
PRINCIPES			
Embrasser large pour pouvoir utiliser l'information si cela est nécessaire	Étaler la collecte de données dans le temps en vue de se baser sur des résultats récents pour planifier l'évaluation approfondie	Organiser l'évaluation à partir des besoins propres à un programme	Organiser l'évaluation à partir des critères définis par la CEEC, en établissant l'ordre d'investigation en fonction des besoins propres à un programme
	<ul style="list-style-type: none"> • Alléger le processus global d'évaluation en le morcelant, ce qui le rend plus significatif • Veiller à obtenir régulièrement des renseignements qui complètent la simple information statistique (données perceptuelles et descriptives) • Témoigner des pratiques existantes afin de bien cibler les informations dont on a besoin • Être à l'écoute pour réagir rapidement • S'adapter aux besoins et aux enjeux du moment 		
PRÉÉVALUATION			
Planifier l'évaluation en tenant compte de tous les critères et sous-critères établis par la CEEC	À partir des résultats de la veille (information récente incluant des données perceptuelles), cibler les enjeux à approfondir (aux 7-10 ans) et les relier aux 6 critères définis par la CEEC	Cibler, chaque année, un enjeu prioritaire et lui associer les critères de la CEEC correspondant, sans nécessairement les considérer tous	Déterminer, chaque année, parmi les critères établis par la CEEC, celui qui fera l'objet d'une évaluation en fonction des besoins ressentis dans un programme
COLLECTE DE DONNÉES (selon l'approche privilégiée, la fréquence de la collecte de données et le moment lors duquel celle-ci a lieu peuvent changer)			
<ul style="list-style-type: none"> • Des données descriptives spécifiques aux programmes sont relevées (changements, profils de sortie, plans-cadre, etc.). • Des données statistiques sont récoltées. • Des entrevues ou des groupes de discussion sont organisés et des questionnaires sont mis en ligne pour recueillir des perceptions relatives à certains aspects particuliers d'un programme (données perceptuelles). • Les questionnaires peuvent être les mêmes d'un programme à un autre (ce qui facilite la collecte) ou adaptés selon les enjeux, les besoins et les critères propres à chaque programme (l'information recueillie est alors plus ciblée, mais l'adaptation des outils exige du temps et des ressources). 			
PRODUCTION DU RAPPORT			
Rapport long produit au terme du processus, une fois tous les 7-10 ans	Rapport court annuel (ou bisannuel) et rapport long produit au terme de l'évaluation approfondie	Rapport court annuel (ou bisannuel)	Rapport court annuel et bilan long produit au terme du processus, à la septième année (doit tenir compte des changements apportés en cours de route)



UN CHANGEMENT DE CULTURE

Serait-il, donc, plus avantageux de poursuivre la démarche d'évaluation suivant un cycle de sept à dix ans ou d'adopter une approche selon un cycle plus court ? Nombre de collègues se demandent à cet égard comment organiser les processus pour les rendre plus efficaces et plus pertinents. L'on remarquera que les différents aspects à considérer pour changer d'approche en évaluation sont nombreux. Trois éléments me paraissent ressortir et pourraient être considérés comme les conditions d'un changement de culture réussi.

Il faut d'abord que la communauté adhère à la conception du processus à implanter. Cette adhésion peut être renforcée par l'établissement d'une communication entièrement transparente, par la recherche constante de consensus ainsi que par le maintien d'une confiance réciproque entre les parties prenantes. Deuxièmement, qu'on les applique aux ambitions, aux enjeux, aux outils, aux données ou aux recommandations, la simplification et l'assouplissement des processus ou des sous-processus qu'implique l'évaluation me semblent aussi constituer un gage de réussite. Enfin, il est essentiel d'assurer un suivi pour chacun des rapports d'évaluation. Ces derniers étant produits plus fréquemment en évaluation continue, les actions à mettre en œuvre pour souscrire aux recommandations qu'ils contiennent surviendront, évidemment, sur un rythme plus soutenu. Si, au bout d'un certain temps, les parties prenantes considèrent que des cycles d'évaluation plus courts ne servent pas ou peu les programmes et ne mènent pas aux changements ciblés, elles pourraient, avec raison, se sentir rapidement démotivées, et même freiner le changement de culture.

L'évaluation continue rendra en outre justice au travail d'amélioration qui se fait continument dans les programmes et qui est peut-être passé un peu inaperçu jusqu'à maintenant.

En outre, pour tout service pédagogique, le nombre de programmes qu'embrasse la carte d'un collège a une incidence importante sur le choix d'une approche et des mécanismes à implanter. De même, dans l'ensemble que constitue un programme, le nombre de professeurs rattachés à chaque département, ainsi que leur ouverture quant au changement, affectera l'adoption d'une nouvelle façon de faire. Une méthode différente pourrait alors être élue dans chaque programme, ce qui assurerait l'adéquation des approches retenues aux particularités de toutes les réalités départementales.

L'implantation d'un nouveau mode d'évaluation pourrait être réalisée de façon progressive, ce qui permettrait aux équipes d'explorer et d'expérimenter graduellement celui-ci en vue de déterminer les mécanismes qu'il serait approprié de mettre en place. Cependant, une implantation massive, qui s'effectuerait à l'échelle d'un établissement, présenterait l'avantage de créer un effet d'entraînement puisque les directeurs, les conseillers pédagogiques, les professeurs et les étudiants seraient tous interpellés en même temps, ce qui faciliterait la tenue d'une campagne de communication interne, le développement d'un discours collectif, l'organisation de formations ainsi que l'élaboration d'outils communs.

CONCLUSION

Alors que la démarche d'évaluation suit son cours, les parties prenantes doivent prendre des décisions, que ce soit pour l'organiser ou pour en assurer le suivi. Au début du processus surtout, une partie de ces choix prend appui sur la connaissance et sur l'expérience des équipes et repose sur l'intuition de même que sur la sensibilité des acteurs que rassemble un programme. Dans un contexte d'évaluation continue, la cueillette de données sommaires, réalisée lors de la veille grâce à des « systèmes de monitoring », mène à une analyse et à une réflexion globales, qui permettent par la suite de sélectionner les problématiques majeures, de cibler rapidement les corrections nécessaires ou encore de planifier d'autres démarches évaluatives. Enfin, les résultats d'évaluations plus poussées d'un aspect, d'un enjeu ou d'un critère précis autorisent les parties prenantes à formuler des recommandations particulières à la suite de prises de décisions éclairées, celles-ci étant facilitées par l'évaluation continue. Voilà qui pourrait aussi inciter certains à envisager un changement d'approche afin d'augmenter l'efficacité de la gestion des programmes dans un collège.

Néanmoins, bien que le portrait ici brossé semble, en raison de nombreux avantages, faire pencher la balance du côté de l'évaluation continue, cette approche peut entraîner certaines difficultés. Lors de notre rencontre, le représentant d'un collège a d'ailleurs remis en question la pertinence de poursuivre sur la voie de ce type d'évaluation eu égard à certaines expériences infructueuses.

Quoi qu'il en soit, peu importe le cycle temporel dans lequel elle s'inscrit, la démarche d'évaluation devrait permettre de regrouper toutes les parties prenantes d'un programme, qu'il donne lieu à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales. Elle devrait aussi être perçue comme un



moment privilégié permettant aux acteurs de ce programme de se pencher *ensemble* sur ses différentes facettes afin d'en favoriser la qualité. Il importe donc d'inviter tous ces derniers à participer aux activités d'évaluation et d'inclure d'un même mouvement les professeurs des disciplines contributives, de la formation générale et les étudiants. Tous ces acteurs de premier plan doivent se rendre compte de la pertinence du processus d'évaluation et doivent réaliser que le temps qu'ils lui consacrent leur sera profitable; ils seront d'autant plus fiers du travail qu'ils accomplissent au quotidien, en classe et auprès des étudiants. L'évaluation continue rendra en outre justice au travail d'amélioration qui se fait continuellement dans les programmes et qui est peut-être passé un peu inaperçu jusqu'à maintenant.

Les idées présentées dans la deuxième partie de cet article ne permettent évidemment pas de faire un tour d'horizon complet de l'évaluation continue. Elles ne se veulent pas non plus le fidèle reflet des pratiques qui ont cours dans les collèges: d'autres approches peuvent exister; d'autres préoccupations peuvent émerger. J'espère cependant que ces différentes perspectives alimenteront la réflexion de chacun et lanceront les parties prenantes des processus d'évaluation sur des pistes grâce auxquelles ils pourront choisir facilement l'approche la plus à même de répondre aux besoins de leur équipe et de l'établissement dans lequel elle œuvre. ◀

Étudiante au doctorat professionnel en éducation à l'Université de Sherbrooke et titulaire d'une maîtrise en sciences de la communication, Stéphanie CARLE travaille dans le réseau collégial depuis près de 15 ans. Elle est présentement conseillère pédagogique au Collège Montmorency de même que rédactrice en chef de la revue *Pédagogie collégiale*. Personne-ressource à PERFORMA depuis une dizaine d'années, elle a également 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

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

CARLE, S. «L'évaluation continue des programmes d'études. Quelles considérations? Quelles approches? Première partie: la démarche d'évaluation des programmes», *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 3, printemps 2015, p. 41-46.

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs:

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation*:

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences de l'éducation

