

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Élaboration et expérimentation d'une approche d'évaluation des programmes axée sur l'accompagnement et l'utilisation des résultats

Par  
Brenda Gareau

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

15 août 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration et expérimentation d'une approche d'évaluation des  
programmes axée sur l'accompagnement et l'utilisation des résultats

par

Brenda Gareau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

**Jacques Lecavalier**

Directeur d'essai

**Robert Howe**

Évaluateur de l'essai

# REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui, grâce à leur précieuse collaboration, ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Tout d'abord, les enseignantes et les enseignants qui ont généreusement investi le temps requis pour participer aux différentes étapes de la recherche.

La Direction des études du Cégep de Saint-Jérôme qui nous a permis de réaliser cette expérimentation.

Monsieur Jacques Lecavalier, notre directeur d'essai à l'Université de Sherbrooke, dont les conseils judicieux, la confiance manifestée et la grande disponibilité ont guidé, stimulé et facilité notre travail.

Enfin, merci à Sylvie, pour sa confiance et son soutien.

# SOMMAIRE

Cette recherche porte sur le thème de l'évaluation de programmes dans le réseau collégial et les défis qu'elle soulève en regard de son utilité. Plus précisément, nous abordons les difficultés posées par l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme et proposons une nouvelle approche permettant d'augmenter l'utilité de ce processus pour le personnel enseignant.

Notre problématique s'articule principalement autour du fait que l'évaluation de programmes a été vécue par plusieurs membres du personnel enseignant comme une opération administrative, voire comme une opération de reddition de comptes. En lien avec l'adoption en 2008 d'une nouvelle politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) au Cégep de Saint-Jérôme, nous montrons les limites du processus et des instruments d'évaluation de programmes associés. Nous nous concentrons ensuite sur les stratégies d'évaluation des apprentissages puisqu'elles constituent un aspect essentiel de l'évaluation des programmes et un levier important de changement en vue d'améliorer la qualité de leur mise en œuvre. Notre question de recherche est la suivante: comment peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation des programmes pour les enseignantes et les enseignants du Cégep de Saint-Jérôme?

Notre cadre de référence dresse une présentation générale de l'évaluation de programmes, mais repose sur une approche de l'évaluation axée sur l'utilisation. Celle-ci s'avérait tout à fait pertinente compte tenu de notre question de recherche. La recension des écrits nous a permis d'élaborer un cadre d'intervention, à partir des travaux de Michael Quinn Patton, Jean A. King et Hallie Preskill. Notre cadre d'intervention circonscrit une démarche d'évaluation de programmes qui repose sur quatre critères d'utilité: le facteur personnel, l'utilisation attendue, la participation active et le renforcement des capacités en évaluation. De plus, il confère à la

conseillère pédagogique, qui est aussi la chercheure, une posture d'accompagnement, définie à travers quatre rôles: consultante, animatrice, négociatrice et formatrice. Cette recherche poursuivait trois objectifs: utiliser concrètement notre cadre d'intervention dans l'évaluation d'un programme au Cégep de Saint-Jérôme, accompagner le personnel enseignant suivant un scénario découlant de notre cadre d'intervention et valider notre cadre d'intervention.

Nos objectifs de recherche nécessitaient une méthodologie appropriée. Celle-ci repose sur une approche méthodologique qualitative, une posture épistémologique critique et un essai de type recherche intervention. Neuf participantes et participants ont pris part à la démarche d'évaluation de programmes que nous leur avons proposée. Les données ont été recueillies grâce à la technique de l'observation participante et la triangulation des méthodes de collecte de données a été utilisée afin d'assurer la rigueur de nos travaux. L'analyse de contenu nous a permis d'étudier les données recueillies au moyen d'une grille d'analyse élaborée à partir de catégories émergentes et d'autres issues de notre cadre de référence. La dimension éthique a également été au cœur de la collecte et de l'analyse de nos données. Nous avons d'ailleurs pris plusieurs précautions à cet effet.

Les données obtenues nous ont permis de répondre à notre question de recherche en démontrant en quoi la démarche d'évaluation de programmes réalisée par nos participantes et nos participants a contribué à augmenter l'utilité de celle-ci pour le personnel enseignant, telle que définie dans notre cadre de référence. Cette démarche a permis au personnel enseignant d'augmenter sa participation et son intérêt à l'égard de l'évaluation de programmes ainsi que d'utiliser concrètement à court terme les résultats obtenus pour améliorer ses pratiques d'évaluation des apprentissages.

Deux niveaux de participation ont été expérimentés. Dans le niveau le plus élevé, une partie des participantes et des participants a été regroupée au sein d'un

groupe de travail, lequel a contribué à l'élaboration d'une grille d'analyse portant sur les stratégies d'évaluation des apprentissages. Cette grille a par la suite été expérimentée par l'ensemble des participantes et participants sur un échantillon de onze cours du programme pour lesquels elles et ils ont procédé à l'autoévaluation de leur propre matériel (copies d'examens, copies de grille d'évaluation, etc.). Un rapport d'évaluation a été produit à partir des grilles d'analyse complétées.

Les données obtenues nous ont également permis de valider notre cadre d'intervention et de dégager plusieurs éléments facilitant la transférabilité des résultats obtenus. Nous pensons d'ailleurs que celui-ci constitue une avenue pertinente et utile pour le réseau collégial puisqu'il favorise l'utilisation des résultats à court terme par le personnel enseignant, développe la pensée évaluative du personnel enseignant et parce qu'il augmente la qualité et l'efficacité du processus. De plus, le modèle d'accompagnement du personnel enseignant que nous avons élaboré et expérimenté contribue à dépasser une approche basée sur la reddition de comptes ou la gestion administrative des programmes. À tout le moins, il s'agit d'une piste intéressante pour les conseillères et les conseillers pédagogiques qui ont à intervenir comme nous dans ce dossier.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>11</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>13</b>
<b>PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>16</b>
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE: UN CHANGEMENT DE CULTURE .....	17
1.1 Le Renouveau, une réforme importante.....	17
1.2 Un nouveau système d'assurance qualité pour le collégial.....	19
1.3 Les premières évaluations de programmes .....	20
1.4 Une logique de contrôle .....	21
1.5 La révision de la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme.....	22
1.6 La nouvelle PIEP et ses instruments d'évaluation de programmes .....	25
2. LE DIFFICILE ENGAGEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES .....	27
2.1 Les réactions du personnel enseignant à l'expérimentation de la nouvelle PIEP .....	27
2.2 L'évaluation de programmes: un passage obligé .....	29
3. LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES: UN ASPECT IMPORTANT POUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES .....	32
4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	35
5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	36
<b>DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>37</b>
1. RECENSION DES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES .....	37

1.1	Une discipline aux approches multiples.....	38
1.2	L'évaluation axée sur l'utilisation.....	42
1.2.1	Le modèle développé par Michael Q. Patton .....	43
1.2.2	Le modèle développé par Jean A. King.....	47
1.2.3	Le modèle développé par Hallie Preskill.....	52
2.	ÉLABORATION DE NOTRE CADRE D'INTERVENTION.....	55
2.1	Catégories d'utilisateurs attendus et groupes d'intérêt .....	55
2.2	Posture d'accompagnement et rôles de la conseillère pédagogique .....	57
2.3	Conditions d'utilité de l'évaluation de programmes.....	59
2.4	Processus d'évaluation de programmes .....	62
3.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	62
	<b>TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>64</b>
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	65
1.1	Posture épistémologique .....	65
1.2	Approche méthodologique.....	67
1.3	Type d'essai et critères de rigueur .....	67
2.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	69
2.1	Nombre de participantes et de participants .....	70
2.2	Critères de choix des participantes.....	71
3.	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	73
3.1	L'élaboration d'un scénario d'intervention.....	73
3.2	La collecte de données .....	76
4.	LA TECHNIQUE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	78
4.1	Présentation.....	78
4.2	Les biais possibles.....	82
5.	LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES .....	83



6. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE.....	85
<b>QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>87</b>
1. LA PRÉPARATION FINE DE NOTRE STRATÉGIE D'INTERVENTION.....	88
1.1 Caractéristiques des participantes et le facteur personnel.....	89
1.2 Détermination des composantes de l'utilisation attendue.....	90
2. SYNTHÈSE DE L'ACCOMPAGNEMENT RÉALISÉ À TRAVERS LES CINQ PHASES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME .....	93
2.1 Modalités de fonctionnement du groupe de travail.....	93
2.2 Interventions liées au rôle d'animatrice .....	96
2.3 Interventions liées au rôle de consultante .....	97
2.4 Interventions liées au rôle de formatrice.....	102
2.5 Interventions liées au rôle de négociatrice .....	104
2.6 Le rapport d'évaluation et les résultats obtenus.....	109
3. VALIDATION DE NOTRE CADRE D'INTERVENTION.....	111
3.1 Posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique: rôles exercés ...	112
3.2 Importance des habiletés interpersonnelles de la conseillère pédagogique ..	115
3.3 Les critères d'utilité retenus .....	117
3.4 L'utilité du nouvel instrument et du rapport d'évaluation produit.....	119
3.5 Facteurs contextuels favorisant l'utilité de la démarche d'évaluation du programme .....	123
3.6 Impacts et limites de la démarche d'évaluation du programme réalisée .....	126
3.7 Réponse à la question de recherche et transférabilité des résultats.....	130
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>135</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>139</b>

<b>ANNEXE A FIGURE 3: PROCESSUS D'ÉVALUATION DE PROGRAMME EN LIEN AVEC LES AUTRES COMPOSANTES DU CADRE D'INTERVENTION .....</b>	<b>145</b>
<b>ANNEXE B GRILLE D'ANALYSE DES STRATÉGIES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES: VERSION FINALE DU 12 FÉVRIER 2011.....</b>	<b>147</b>
<b>ANNEXE C QUESTIONNAIRE INITIAL .....</b>	<b>156</b>
<b>ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>159</b>
<b>ANNEXE E RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROGRAMME .....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXE F SCÉNARIO ET QUESTIONNAIRES DES GROUPES DE DISCUSSION .....</b>	<b>171</b>
<b>ANNEXE G QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE .....</b>	<b>176</b>
<b>ANNEXE H GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>178</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 - Participantes des membres du groupe de travail.....	70
Tableau 2 - Autres participantes et participants.....	71
Tableau 3 - Suggestions initiales des participantes visant à augmenter l'utilité.....	92
Tableau 4 - Habiletés interpersonnelles ou qualités identifiées chez la conseillère pédagogique.....	115
Tableau 5 - Caractéristiques de la grille d'analyse selon les participantes.....	120
Tableau 6 - Facteurs contextuels favorisant l'utilité.....	125

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: Catégories d'utilisateurs attendus et groupes d'intérêt .....	57
Figure 2: Rôles définissant la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique .....	58

# INTRODUCTION

Entreprendre une démarche de recherche est un processus de longue haleine qui nécessite un intérêt soutenu de la part de la chercheuse ou du chercheur. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur un thème directement lié à nos expériences professionnelles antérieures et actuelles. Cela nous a permis de nous pencher sur une dimension importante de notre travail de conseillère pédagogique, soit l'accompagnement que nous réalisons auprès du personnel enseignant. Cet essai porte sur le thème de l'évaluation des programmes d'études<sup>1</sup> au sein du réseau collégial. L'évaluation de ces programmes est située dans le contexte général de mesures d'assurance qualité mises en place par le Gouvernement du Québec et des problèmes qu'elle suscite. Plus précisément, nous abordons les problèmes posés par l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme et nous proposons une nouvelle approche permettant d'augmenter l'utilité de ce processus pour le personnel enseignant.

Cet essai se divise en quatre chapitres, soit: la problématique, le cadre de référence, la méthodologie ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Un résumé du contenu de chacun d'eux est présenté dans les prochaines lignes.

Dans le premier chapitre, notre problématique est exposée. En premier lieu, nous y décrivons le contexte de la recherche. Parmi les éléments essentiels qui y sont traités, on trouve le Renouveau, la création d'un nouveau système d'assurance qualité pour le collégial, des informations concernant les premières évaluations de programmes ainsi que la politique d'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme adoptée en 2008. Ensuite, nous traitons du difficile engagement du personnel enseignant à l'égard de l'évaluation des programmes en présentant les réactions

---

<sup>1</sup> Dans le texte, le terme « programme » sera utilisé dans le même sens que l'expression « programme d'études ».

suscitées par cette nouvelle politique et son expérimentation et en illustrant comment l'évaluation de programmes est perçue comme un passage obligé pour une partie du personnel enseignant. Puis, nous abordons la question des stratégies d'évaluation des apprentissages, qui constituent un aspect important de la mise en œuvre des programmes et sur lequel nous souhaitons intervenir dans le cadre de notre recherche. Nous terminons avec la question de recherche suivante: comment peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant?

Le deuxième chapitre contient notre cadre de référence. Nous effectuons d'abord une recension générale des écrits présentant l'évaluation de programmes. Puis, nous nous concentrons sur une approche particulière de l'évaluation de programmes, l'évaluation axée sur l'utilisation. Plus précisément, nous retenons trois auteurs: Michael Quinn Patton, Jean A. King et Hallie Preskill, desquels nous empruntons certains concepts essentiels nous permettant de définir un cadre d'intervention auprès du personnel enseignant. Ce cadre d'intervention s'appuie notamment sur un processus d'évaluation de programmes circonscrit par quatre critères d'utilité ainsi que par quatre rôles précis définissant la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique. Cette posture d'accompagnement et ces critères ont orienté nos interventions auprès du personnel enseignant lors de l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes et de son expérimentation dans le cadre de l'opération annuelle d'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme. Nous présentons enfin nos trois objectifs de recherche qui sont: utiliser concrètement notre cadre d'intervention dans l'évaluation d'un programme au Cégep de Saint-Jérôme, accompagner le personnel enseignant suivant un scénario découlant de notre cadre d'intervention et valider notre cadre d'intervention.

Le chapitre trois contient notre cadre méthodologique. On y trouve tous les éléments essentiels: notre posture épistémologique critique, notre approche méthodologique qualitative, le type d'essai réalisé; la recherche-intervention, ainsi

que les critères de rigueur associés. Puis, nous présentons nos neuf participantes et participants à la recherche et les critères ayant présidé à leur choix. Ensuite, le déroulement de la recherche est expliqué. Nous abordons différents aspects entourant l'élaboration de la stratégie d'intervention utilisée ainsi que la collecte de données elle-même. Nous poursuivons avec une présentation des instruments de collecte de données, tout en discutant des biais potentiels. Ce chapitre se termine en abordant le traitement et de l'analyse effectués sur les données recueillies et enfin, les aspects éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de nos travaux de recherche ainsi que l'interprétation qui en résulte. L'ensemble des données obtenues sont analysées et interprétées à la lumière de notre cadre de référence et en particulier, de notre cadre d'intervention. Nous présentons tout d'abord les données en lien avec la préparation fine de notre stratégie d'intervention. Puis, nous présentons une synthèse des données liées à l'accompagnement réalisé auprès de nos participantes et participants. Nous terminons enfin ce chapitre avec l'analyse des données nous permettant de valider notre cadre d'intervention. Nous revenons ainsi sur ses principales composantes: la posture d'accompagnement, l'importance des habiletés interpersonnelles, les critères d'utilité retenus, l'utilité du nouvel instrument d'évaluation de programme ainsi que les facteurs contextuels ayant contribué à augmenter l'utilité de la démarche. Nous montrons comment la nouvelle approche de l'évaluation de programmes élaborée et expérimentée dans le cadre de notre recherche contribue à augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant. Cette approche favorise l'utilisation à court terme des résultats obtenus, contribue à développer la pensée évaluative et s'avère efficace. Nous poursuivons en présentant les impacts de notre recherche pour ensuite discuter de ses limites puis, nous concluons ce chapitre en répondant à notre question de recherche et en abordant la transférabilité des résultats obtenus.

# **PREMIER CHAPITRE**

## **LA PROBLÉMATIQUE**

Dans ce chapitre, nous allons présenter le problème et la question de recherche à la base de cet essai portant sur le thème de l'évaluation de programmes pour l'ordre d'enseignement collégial. Toutefois, afin de démontrer la pertinence de notre problème de recherche, nous circonscrivons d'abord notre territoire de questionnement dans une perspective historique, à savoir le contexte dans lequel il s'inscrit. Nous verrons alors que le réseau collégial et ses acteurs ont vécu un changement de culture important avec l'arrivée d'opérations systématiques d'évaluation des programmes.

Pour mieux comprendre ce changement, nous retracerons son origine en abordant quelques impacts du Renouveau de l'enseignement collégial pour le réseau collégial et le personnel enseignant, puis nous traiterons de la mise en place d'un nouveau système d'assurance qualité. Nous aborderons ensuite la question des premières évaluations de programmes qui en ont découlé ainsi que de la logique de contrôle présente dans ces processus. Enfin, nous traiterons des éléments entourant la révision de la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) du Cégep de Saint-Jérôme. Cette politique sera par la suite présentée, ainsi que les instruments d'évaluation qui en ont découlé. Cela permettra de bien saisir le contexte dans lequel les évaluations de programmes se réalisent au Cégep de Saint-Jérôme.

La présentation de ces différents aspects nous permettra par la suite de mieux cerner la difficulté d'engagement du personnel enseignant à l'égard de l'évaluation de programmes en décrivant les réactions suscitées par l'expérimentation de la nouvelle PIEP ainsi qu'en montrant en quoi l'évaluation de programmes constitue pour une partie du personnel enseignant, un passage obligé. Nous traiterons enfin du lien entre



d'une part, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes et, d'autre part, les stratégies d'évaluation des apprentissages. C'est ce qui nous conduira à formuler la question générale de l'essai visant à dépasser les limites du processus actuel d'évaluation de programmes au Cégep de Saint-Jérôme pour le bénéfice du personnel enseignant.

## 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE: UN CHANGEMENT DE CULTURE

Dans cette première partie, nous présentons le contexte dans lequel notre problème de recherche est ancré. Nous verrons que ce changement de culture concerne la mise en place d'opérations systématiques d'évaluation des programmes mais également, l'évaluation des apprentissages par le personnel enseignant.

### 1.1 Le Renouveau, une réforme importante

En 1993, Lucienne Robillard, alors ministre de l'Éducation, dépose à l'Assemblée nationale un document intitulé *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle* (Gouvernement du Québec, 1993). Celui-ci expose l'esprit, les visées et les cibles stratégiques de la réforme que propose le Gouvernement du Québec. Cette réforme s'imposait compte tenu des changements survenus aux plans culturel, socioéconomique et du contexte économique mondial de plus en plus compétitif. Cette réforme, c'est le Renouveau de l'enseignement collégial.

Si le gouvernement confirme la mission et les objectifs établis dans le Rapport Parent, l'objectif principal du Renouveau (Gouvernement du Québec, 1993, p. 13), est d'assurer aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec un enseignement collégial d'un calibre et d'une qualité qui leur permettent de se mesurer aux meilleurs standards de compétence. Cet objectif s'articule autour de quatre grandes cibles stratégiques:

- un nouveau défi d'accessibilité: la réussite des études;

- des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins;
- des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux;
- des partenariats renouvelés et resserrés.

Le Renouveau provoque de nombreux changements d'ordre pédagogique et légal. Au plan pédagogique, les enseignantes et les enseignants ainsi que les conseillères et les conseillers pédagogiques devront s'approprier de nouveaux programmes d'études élaborés selon l'approche par compétences (APC). De plus, ils seront confrontés à un nouveau paradigme impliquant, pour le personnel enseignant, un nouveau rôle, passant ainsi de celui de transmetteur de connaissances à celui d'accompagnateur de l'élève dans la construction de ses connaissances (Raymond, 2001). Le document déposé par la ministre Robillard recommandait à cet égard de:

« mettre l'accent sur les compétences pédagogiques et la fonction d'enseignement, notamment en ce qui a trait aux compétences pédagogiques exigées lors de l'embauche, à l'évaluation des personnels, de même qu'au perfectionnement et au ressourcement professionnels » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 6).

À l'époque et encore aujourd'hui, ce ne sont pas tous les enseignantes et les enseignants qui possèdent une formation de base en pédagogie ainsi qu'en mesure et évaluation. Ajoutons que ce nouveau rôle pour l'enseignante et l'enseignant s'exerce maintenant dans un nouveau cadre, celui de l'approche-programme. Ce concept prend notamment forme dans une nouvelle structure, le comité de programme.

De plus, au plan légal, le Renouveau modifie le partage des responsabilités entre les collèges et le Ministère. Le rôle de ce dernier est renforcé dans l'élaboration des programmes alors que l'autonomie des cégeps s'accroît dans le choix des moyens de mise en œuvre et de gestion des programmes d'études. Compte tenu de cette autonomie accrue, le document contient une recommandation à l'effet « d'instaurer un dispositif d'évaluation plus rigoureux et plus crédible, notamment en créant un

organisme externe d'évaluation, contrepartie normale d'une autonomie accrue des établissements [...] » (*Ibid.*, p. 6). Le gouvernement met ainsi en place un nouveau système d'assurance qualité à l'égard de l'ordre d'enseignement collégial.

Ajoutons enfin la volonté du gouvernement de rationaliser la carte des programmes et d'améliorer la performance des établissements en termes de résultats obtenus. Le contexte économique et budgétaire de l'époque inscrit désormais les établissements d'enseignement collégial dans l'ère de la reddition de comptes et des plans de réussite. Toutefois, ce n'est qu'en 2002 que le gouvernement impose à chaque collège l'obligation de se doter d'un plan stratégique comprenant un plan de réussite. Ce plan de réussite doit comprendre des cibles quantitatives précises. Pour le gouvernement, il fallait améliorer la performance du réseau en lui fixant des « cibles ambitieuses », tel que le souhaitait le ministre Legault (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008, p. 76).

## **1.2 Un nouveau système d'assurance qualité pour le collégial**

Le premier élément du nouveau système d'assurance qualité est introduit par une mesure législative. Conformément à la recommandation présentée dans le document *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, l'Assemblée nationale adopte en 1993 la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Loi 83). C'est ainsi que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) succède au Conseil des collèges et à sa commission de l'évaluation qui avait permis de développer, depuis 1979, des pratiques d'évaluation de l'enseignement à l'ordre collégial.

La CEEC est un organisme indépendant dont le mandat est d'évaluer, pour tous les établissements auxquels le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) s'applique, la qualité de la mise en œuvre des programmes d'études ainsi que certaines de leurs politiques institutionnelles et leur application. Ce nouvel organisme

dispose d'un pouvoir de vérification et de recommandation à l'endroit des établissements d'enseignement collégial. Il instaure un mécanisme d'évaluation plus rigoureux et utilise une série d'indicateurs institutionnels de performance pour ce faire. La CEEC relève directement de l'Assemblée nationale et ses rapports sont publics.

Le deuxième élément du nouveau système d'assurance qualité vient d'une mesure réglementaire. L'article 24 est ajouté au RREC et stipule que: « Le Collège adopte, après consultation de la Commission des études, une politique d'évaluation relative aux programmes et s'assure de son application. » Cette disposition a pris quelques années avant d'être mise en application. La Commission a d'abord créé et expérimenté un modèle obligatoire d'évaluation des programmes avant de demander aux collèges d'assumer cette responsabilité.

### **1.3 Les premières évaluations de programmes**

D'abord menées par la CEEC elle-même, les premières évaluations de programmes obligent les collèges à réaliser une autoévaluation qui répond à plusieurs critères et exigences établis par la Commission. La réalisation de l'autoévaluation implique pour les cégeps la mise à contribution de ressources financières et humaines importantes afin de répondre aux exigences de la Commission. Ces ressources sont également sollicitées au moment de la visite des représentantes et des représentants de la Commission aux fins de vérification des résultats obtenus et du processus d'autoévaluation suivi par chaque établissement.

Tel qu'elle l'explique dans son document d'orientation, la Commission « a fait le choix de réaliser progressivement les différents volets de son mandat avec comme principal objectif celui de rendre les établissements de plus en plus responsables et autonomes en matière d'évaluation » (2009, p. 20). C'est pourquoi, au fur et à mesure de l'adoption de leur politique institutionnelle d'évaluation des

programmes (PIEP), les cégeps ont commencé eux-mêmes à déterminer les programmes devant faire l'objet d'une évaluation ainsi que la façon dont ils comptaient procéder pour ce faire. Cependant, la CEEC a le pouvoir d'évaluer leur PIEP ainsi que leur application en fonction de critères qu'elle a établis.

#### **1.4 Une logique de contrôle**

La mise sur pied de la CEEC et l'arrivée des premières évaluations s'inscrivent dans une logique de contrôle qui suscite diverses réactions chez le personnel enseignant: incompréhension, méfiance, crainte de perdre son autonomie, crainte de devoir diminuer les exigences de l'évaluation des apprentissages, crainte d'être surveillé et remis en question, attribution d'une dimension administrative, voire idéologique à l'opération, etc. Du côté du personnel enseignant, des conseillères et des conseillers pédagogiques ainsi que des membres de la direction, l'évaluation des programmes est vécue comme un processus long, exigeant et coûteux, même si certains en constatent l'utilité. L'évaluation des programmes a en effet créé une occasion concrète d'apprécier la qualité du travail effectué par les équipes d'enseignantes et d'enseignants et d'en modifier certains aspects. Cependant, le fait que les rapports d'évaluation de programmes soient transmis à la CEEC qui, par la suite, effectue une visite de l'établissement concerné en vue d'énoncer un jugement sur la qualité du programme inquiète plusieurs enseignantes et enseignants. Il faut ici préciser que la CEEC jouit d'un pouvoir de recommandation, qui oblige les collègues à se conformer à ses exigences.

Vial (1997) apporte un éclairage intéressant pour mieux comprendre les réactions et les perceptions des acteurs concernés. Il explique que l'évaluation des programmes n'est pas toujours abordée comme un champ de recherche comportant des référents théoriques et que l'on s'y forme peu. Selon lui, cette méconnaissance des modèles et des logiques de l'évaluation ne permet pas d'interpréter les commandes politiques d'évaluation qui sont donc réduites à des logiques de contrôle,

restreignant ainsi l'utilité sociale d'une telle pratique en ne permettant pas l'émancipation des acteurs. Il conclut que, parce que la relation entre l'évaluation et son objet est biaisée par l'absence de ce qu'il appelle une « culture en évaluation », des occasions de changement ne sont pas saisies (p.4-5). Ce faisant, il ne porte pas de jugement négatif sur la logique de contrôle en tant qu'attitude de gestion, car il la voit comme structurante. Il déplore seulement que cette dernière constitue la logique centrale, au détriment d'une logique formative.

### **1.5 La révision de la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme**

A notre arrivée au Service des programmes du Cégep de Saint-Jérôme à titre de conseillère pédagogique, le plan de travail 2007-2008 de la Direction des études prévoyait la révision de la PIEP qui avait été adoptée en 1997. Cette PIEP était calquée sur le modèle d'évaluation implanté par la Commission.

Deux raisons militaient en faveur de sa révision. D'abord, cette politique prévoyait sa révision à tous les trois ans. Or, en 2007 elle n'avait toujours pas été révisée. Plus fondamentalement, la Direction des études de l'époque estimait alors que, pour se conformer à l'exigence de la CEEC (2002, p. 6) d'évaluer chaque programme dans un délai de dix ans, le Collège devrait consentir des ressources humaines et financières dont il ne disposait pas. Au secteur régulier, on comptait à l'époque quatorze programmes d'études, dont quatre programmes préuniversitaires.

Il faut savoir que le processus d'évaluation d'un programme impliquait la formation d'un comité d'évaluation composé d'enseignantes et d'enseignants, d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique et d'un membre de la Direction des études. Les travaux du comité s'échelonnaient sur une période d'au moins une année et généralement, un membre du personnel enseignant était dégagé d'une partie de sa tâche d'enseignement pour rédiger un rapport d'autoévaluation d'une centaine de pages.

Pour la Direction des études, il était donc évident que les modalités et le processus d'évaluation des programmes devaient être revus afin que le Collège puisse se conformer aux exigences de la CEEC et du Ministère. Il souhaitait par ailleurs que l'opération d'autoévaluation soit utile aux actrices et acteurs du Collège. Compte tenu de l'accent mis sur le format des résultats à produire (tableaux de bord), il nous semblait cependant que l'on s'orientait davantage vers une logique de reddition de comptes au profit de la direction plutôt que vers une logique d'utilité au profit du personnel enseignant et des programmes. De notre côté, nous souhaitions à ce moment-là diminuer la lourdeur du processus pour le bénéfice du personnel enseignant.

C'est madame Lorraine Archambault, alors adjointe à la Direction des études au Service des programmes, qui nous confia le mandat de réviser la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme et d'élaborer les instruments d'évaluation requis. Un important chantier venait de s'ouvrir pour nous.

Dès le départ, nous avons mentionné notre intérêt à élaborer, en plus des traditionnels questionnaires, des instruments d'autoévaluation qui faciliteraient la tâche des enseignantes et des enseignants affectés à la réalisation de l'évaluation des programmes.

En tant qu'enseignante, nous avons déjà participé à deux évaluations de programme, dont une à titre de co-rédactrice du rapport d'évaluation de la composante de formation générale des programmes. Avec un collègue, nous avons analysé, en plus des données recueillies au moyen de questionnaires, des échantillons de plans de cours et d'instruments d'évaluation élaborés par le personnel enseignant. Nous avons dû compléter de très nombreux tableaux descriptifs et explicatifs. Il s'agissait essentiellement d'analyser ce matériel pédagogique afin de porter un

jugement sur la cohérence entre les stratégies pédagogiques et d'évaluation des apprentissages utilisées et les objectifs précisés au devis ministériel.

Cette tâche avait été très exigeante pour nous, notamment au plan de la cueillette de données auprès du personnel enseignant qui manifestait une méfiance certaine et avouée à l'égard de notre mandat. Ce fut cependant une occasion d'apprentissage extrêmement riche et stimulante. C'est là en effet que nous avons pu commencer à nous approprier concrètement l'APC ainsi que l'approche-programme. Nous pensions d'ailleurs à l'époque que tout le personnel enseignant devrait avoir la chance de réaliser une expérience aussi formatrice et de bénéficier d'une telle occasion.

Cette expérience passée et notre mandat de révision de la PIEP du Collège expliquent notre intérêt pour développer un processus et des instruments d'évaluation qui contribueraient à diminuer la lourdeur de la tâche des personnes chargées de l'évaluation des programmes et qui leur permettraient, par ailleurs, de porter elles-mêmes un jugement sur leur travail en vue de réguler leur pratique professionnelle.

Nous avons donc proposé dès le début d'élaborer, en plus des questionnaires demandés par la Direction des études, des grilles d'analyse (sortes de grilles d'évaluation ou d'autoévaluation), ne sachant pas si de tels instruments existaient pour l'évaluation des programmes. Nous avons l'intuition que de tels instruments susciteraient davantage la réflexion et l'engagement - et donc l'amélioration des méthodes pédagogiques et d'évaluation - que l'utilisation de questionnaires de perception complétés par les élèves. En effet, nous croyons que cela leur permettrait de mieux comprendre les exigences du Renouveau et de constater eux-mêmes les éléments à améliorer, tout comme nous avons été personnellement en mesure de le faire par le passé. Comme nous le verrons plus loin, ces instruments ne sont toujours pas élaborés.



## **1.6 La nouvelle PIEP et ses instruments d'évaluation de programmes**

La PIEP du Cégep de Saint-Jérôme adoptée le 25 juin 2008 n'a pas fait l'objet d'une révision, mais d'une réécriture complète. En effet, deux nouveaux cadres de référence ont été adoptés et un processus simplifié d'évaluation des programmes a été élaboré.

Ces nouveaux cadres de référence ont fait l'objet de présentations et de consultations lors d'assemblées de la commission des études (CE). L'appui manifesté par le personnel enseignant s'explique en bonne partie par la simplification du processus d'évaluation des programmes que permettent ces nouveaux cadres ainsi que par l'assurance que l'évaluation des programmes ne servirait pas à évaluer le personnel enseignant.

Le mandat établi par la Direction des études était respecté, puisque cette nouvelle PIEP permettait maintenant de réaliser l'évaluation de l'ensemble des programmes au terme d'un processus allant de cinq à sept ans au maximum. Le processus comprend cinq étapes, dont une réalisée chaque année (sauf exception), un peu à la manière d'un plan quinquennal.

La PIEP adoptée, nous devons poursuivre notre mandat et élaborer la panoplie d'instruments d'évaluation qui seraient utilisés par les comités de programme, sous lesquels la responsabilité de réaliser l'évaluation des programmes a été placée. Bien que l'élaboration de ces instruments ait été confiée au Service des programmes, des ébauches d'instruments d'évaluation ont été soumises à la consultation lors d'assemblées des coordonnatrices et des coordonnateurs et de la CE. Si la Direction des études souhaitait que le processus soit efficace, elle manifestait un important souci de transparence envers les enseignantes et les enseignants. Elle souhaitait que les différents points de vue puissent être entendus et qu'ils puissent orienter notre travail.

Les instruments devaient être conçus pour permettre d'évaluer l'ensemble des programmes, quels qu'ils soient et, dans la majorité des cas, ils devaient être informatisés par souci d'efficacité. La Direction des études a d'ailleurs affecté les ressources nécessaires à l'informatisation des instruments destinés aux élèves.

C'est à l'hiver 2009 que la nouvelle PIEP et les premiers instruments disponibles ont été expérimentés pour la première fois. Il s'agissait de questionnaires de perception administrés en version électronique aux finissantes et aux finissants ainsi que d'un questionnaire de perception destiné aux enseignantes et aux enseignants. Une fois les données recueillies, elles étaient transmises aux membres des comités de programme qui devaient les analyser et les interpréter. Ils devaient ensuite rédiger un court rapport d'évaluation accompagné d'un plan d'action, à l'aide des canevas fournis. Puis, le comité de programme devait acheminer ces documents à la Direction des études.

Il serait utile de mentionner ici que le processus d'évaluation des programmes est soumis à des règles de déontologie visant essentiellement à préserver la confidentialité des données nominatives, le respect des personnes et la rigueur du processus. D'ailleurs, malgré le fait que les groupes d'élèves et le personnel enseignant constituent une clientèle captive, ceux-ci répondent aux questionnaires sur une base volontaire et anonyme. De plus, il faut préciser que les résultats bruts d'évaluation ne sont pas accessibles à la Direction des études. Ces résultats sont d'abord traités par l'équipe de conseillères pédagogiques qui sont tenues au secret professionnel. L'évaluation ne porte que sur la mise en œuvre du programme et non pas sur le travail des individus. Ce ne sont donc pas les cours ou les individus qui sont évalués, mais l'objet d'évaluation qui est en fait le programme. La cohérence des stratégies pédagogiques, la fiabilité des stratégies d'évaluation, la cohérence de la grille de cours, l'efficacité du comité de programme, et l'adéquation des ressources matérielles, financières et organisationnelles sont ainsi évalués.

Le Cégep de Saint-Jérôme se distingue ici de la CEEC, car il exclut de l'évaluation des programmes l'évaluation du personnel enseignant. C'est plutôt à travers l'application de sa Politique institutionnelle d'évaluation des enseignantes et des enseignants (PIEEE) que le Collège évalue son personnel enseignant. Il s'agit d'un choix qui se justifie par le respect de l'objet d'évaluation (le programme) ainsi que par le souci de favoriser la participation la plus grande possible des enseignantes et des enseignants au processus. Il s'en distingue également par l'exclusion du processus d'évaluation des programmes, de nombreux indicateurs statistiques (notamment, sur la réussite, la persévérance, la diplomation et le placement). Cela se justifie par le fait qu'aux yeux du Collège, ils ne constituent pas des indicateurs fiables de la qualité de la mise en œuvre des programmes. Pour le Collège, ces indicateurs constituent plutôt des témoins de l'efficacité de la mise en œuvre d'un programme et non des témoins fiables de sa qualité. Le suivi de ces indicateurs est toutefois assuré annuellement dans le cadre d'un processus distinct de celui prévu par la PIEP.

## 2. LE DIFFICILE ENGAGEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES

Nous abordons ici la réalité vécue par le personnel enseignant à l'égard de la nouvelle PIEP du Cégep de Saint-Jérôme. Nous verrons en effet les réactions qu'elle a suscitées auprès du personnel enseignant et comment l'évaluation de programmes est perçue par une partie du personnel enseignant comme un passage obligé. Nous traiterons par la suite du changement de culture et de pratiques en évaluation des apprentissages dans le contexte de l'APC.

### **2.1 Les réactions du personnel enseignant à l'expérimentation de la nouvelle PIEP**

L'arrivée de la nouvelle PIEP en 2008 et sa première expérimentation à l'hiver 2009 ont suscité diverses réactions que l'équipe de conseillères pédagogiques

du Service des programmes, chargée d'accompagner le personnel enseignant dans l'évaluation des programmes, a pu observer: soulagement chez certains membres du personnel enseignant qui avaient connu la lourdeur du processus antérieur, déception chez d'autres qui avaient développé l'habitude d'évaluer de façon continue leur programme à l'aide de leurs propres instruments, résignation ou encore crainte du processus pour d'autres. Cette expérimentation suscita une certaine résistance de la part d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de certains comités de programme. Cette résistance se manifesta par une procrastination à l'égard de la tâche d'analyse des données recueillies et de production du rapport d'autoévaluation et du plan d'action. Pour nous, ces réactions du personnel enseignant semblaient être liées à la perception qu'il s'agissait d'une activité administrative de contrôle et de jugement porté sur leur travail même s'il s'agissait d'une autoévaluation. Dans le meilleur des cas, nous pensons que la perception d'une tâche peu utile pourrait expliquer en partie le peu d'empressement à la réaliser. Chez d'autres enseignantes et enseignants, cette résistance se manifesta par une critique à l'égard des instruments d'évaluation proposés. Comment expliquer ces réactions, d'autant plus que l'évaluation ne porte plus sur le travail des individus, ni sur l'efficacité de la mise en œuvre des programmes et que le personnel enseignant n'a pas à produire lui-même les instruments d'évaluation?

Gather Thurler (1994, p. 13), explique qu'aucun instrument d'évaluation ne fera jamais l'unanimité:

Même construit à des fins de comparaisons « scientifiques », il aboutira à des résultats qui seront toujours doublement contestés du point de vue de leur validité et de leur fiabilité en rapport avec des données contextuelles spécifiques. Même construit en tenant compte des divers aspects de l'efficacité de l'établissement et en définissant des critères de manière « soft » et aménageables à souhait, il se heurtera aux représentations subjectives et divergentes des enseignants concernant leurs tâches, leur rôle, leurs responsabilités.

De plus, elle ajoute que lorsqu'on veut mesurer l'efficacité des établissements, on court le risque d'enfermer sa dynamique dans une perspective classique et sommative, de croire que des catégories préfabriquées peuvent saisir une réalité constamment en mouvement, qui n'existe que dans l'espace d'interactions des actrices et des acteurs concernés.

Par ailleurs, selon Perrenoud (1994), bien que l'on doive distinguer évaluation des programmes et recherche scientifique, une évaluation menée selon des critères objectifs et rigoureux constitue une menace pour plusieurs membres du personnel enseignant, qui ne peuvent invoquer l'arbitraire de l'observateur ou sa mauvaise compréhension du terrain. L'évaluation des programmes peut être ressentie comme une menace lorsqu'elle émane d'un organisme indépendant. Ici, nous pouvons établir un parallèle avec la CEEC dont les rapports sont publics.

## **2.2 L'évaluation de programmes: un passage obligé**

À la suite de cette première expérimentation, certains comités de programme ont décidé d'entamer des travaux de révision de leur grille de cours. Par contre, chez d'autres, l'évaluation du programme a clairement été une opération de type administratif, visant à répondre à une demande de la direction sans pour autant susciter de réelle réflexion, sinon pour exprimer un constat d'impuissance devant les problématiques soulevées par les élèves quant aux stratégies pédagogiques ou aux stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées.

Perrenoud, cité par Bélair (2006, p. 26), se questionne à ce sujet: « L'accent mis sur la redevabilité permet-il de développer le sens des responsabilités des acteurs et actrices du système ou ne favorise-t-il pas plutôt une routine défensive de la part des professionnels? ». Dans son article, Bélair trace le portrait de la réalité nord-américaine aux prises avec les exigences d'une école caractérisée comme une entreprise au service de la qualité et de la réussite. La priorité est ainsi mise sur le

produit au détriment du processus, comme si les taux de réussite étaient garants de la qualité de la formation. Son propos porte sur les mesures implantées en Amérique du Nord et notamment dans l'Ontario francophone en 2000-2001. Bélair y montre l'effet pervers des nouvelles orientations issues de la philosophie de la Nouvelle gestion publique (NGP) où les trois E règnent en maîtres: économie, efficacité et efficience. Dans les établissements étudiés, le personnel enseignant a peu à peu abandonné l'évaluation contextualisée et authentique au profit des tests standardisés. Il a donc délaissé les stratégies d'évaluation appropriées à l'APC. L'évaluation formative a également été délaissée au profit d'une évaluation basée sur la compétition et la comparaison. Le paradoxe, nous dit l'auteure, est que les nouvelles orientations où l'accent est mis sur les résultats (taux de réussite, bilans-école, bilans-classe, etc.) ont éloigné les enseignantes et les enseignants des buts des réformes.

Cet article montre comment la NGP, poussée au maximum, comporte des effets pervers. Le personnel enseignant, au lieu d'exercer son jugement professionnel et son autonomie, se conforme aux tests ministériels, s'éloignant ainsi de l'innovation et de la réforme souhaitée. Comme nous l'avons déjà mentionné, le nouveau cadre de référence qui a été adopté s'est distingué de ce modèle et, par le fait même, de celui de la CEEC. En effet, au Cégep de Saint-Jérôme, il exclut les résultats obtenus par les programmes (indicateurs de réussite, de diplomation, persévérance et placement) de l'évaluation des programmes, puisqu'ils ne constituent pas des indicateurs fiables de leur qualité, mais plutôt un effet de leur mise en œuvre et du cheminement de l'élève à travers ceux-ci. Ainsi donc, on ne pourrait prétendre qu'au Cégep de Saint-Jérôme, l'évaluation des programmes puisse s'inspirer de la NGP et de l'évaluation-mesure. C'est-à-dire, une évaluation privilégiant le produit ou les résultats, plutôt que les processus (Bélair, 2006). La question demeure donc: comment expliquer alors qu'une partie du personnel enseignant n'y voit qu'une opération administrative de contrôle ou encore, une opération inutile? Chose certaine, dans l'esprit de plusieurs, elle représente un risque, celui de mettre au jour ses pratiques.

Perrenoud (1994) explique à ce sujet que lorsqu'un établissement s'engage dans une démarche d'autoévaluation, il ne faut pas s'attendre à plus de sérénité. Selon lui, le caractère public des résultats obtenus est susceptible d'aller à l'encontre des intérêts de l'établissement. Et même si les résultats demeurent à l'interne, l'autoévaluation représente un enjeu de taille puisqu'un établissement est loin d'être ce qu'il appelle une « grande famille ». Ses propos s'appliquent aisément selon nous à la réalité collégiale québécoise où chaque établissement est traversé par des tensions entre la direction et le corps enseignant, entre différentes tendances pédagogiques et idéologiques, ainsi qu'entre le personnel enseignant issu du secteur préuniversitaire et celui issu de la formation technique. Pour Perrenoud, il serait totalement naïf de croire qu'une évaluation empruntant à la démarche scientifique puisse entièrement échapper aux jeux de pouvoir et aux enjeux des acteurs de l'établissement ou même, à ceux du système d'éducation. Il ajoute enfin qu'aucun acteur individuel ou collectif (on peut ici penser aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux comités de programme) n'a intérêt à la transparence totale et que chacun d'eux a quelque chose à cacher et quelque chose à dévoiler pour servir ses intérêts ou ce qu'il croit être ses intérêts.

Il n'est pas inutile de mentionner à cet égard qu'au Cégep de Saint-Jérôme, une énergie importante a été consacrée depuis une dizaine d'années au suivi des indicateurs de réussite et de diplomation, en plus du suivi du plan institutionnel de réussite. Une certaine pression a été mise sur le personnel enseignant afin d'améliorer la performance des programmes en termes de résultats obtenus. Chaque programme s'est vu fixer des cibles quantitatives à atteindre. Plusieurs membres du personnel enseignant y ont vu une pression exercée à leur endroit pour qu'ils diminuent leurs exigences envers leurs élèves et ce, même si le discours officiel visait à mettre l'accent sur le rôle essentiel joué par les enseignantes et les enseignants à l'égard de la persévérance et de la réussite des élèves. Il faut préciser que le directeur des études a effectué pendant environ huit ans une tournée annuelle de chacun des comités de programme pour y présenter et analyser leurs résultats ainsi que pour les comparer à

ceux du réseau et des autres programmes du Collège. Cette énergie importante consacrée au suivi des indicateurs de réussite et de diplomation s'explique par les exigences gouvernementales issues du Sommet du Québec et de la jeunesse de février 2000. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces exigences se sont traduites en 2002 par une obligation pour les collèges de se doter de plans de réussite et de diplomation.

On peut également remarquer qu'une partie du personnel enseignant est très attachée à son autonomie professionnelle. Nous avons déjà été témoin de commentaires d'enseignantes ou d'enseignants rejetant la légitimité de l'évaluation de programmes et du jugement porté par les comités d'évaluation. Pourtant, une des caractéristiques importantes de l'exercice de toute profession est justement la soumission au regard et au jugement des pairs, tout comme l'obligation de moyens et l'actualisation des compétences.

Enfin, la crainte et le rejet du processus d'évaluation des programmes peuvent aussi trouver leur source dans les doubles messages reçus par le personnel enseignant. Bien qu'au Cégep de Saint-Jérôme, la finalité de l'opération soit l'amélioration continue de la qualité des programmes et que ce processus soit présenté comme une occasion de porter un regard instrumenté, systématique et rigoureux sur leur qualité, l'obligation légale, elle, n'est jamais très loin. En effet, il est arrivé qu'au moment de l'opération annuelle d'évaluation des programmes, le discours des membres de la direction mais également, de l'équipe du Service des programmes, rappelle les obligations légales du Collège à cet égard. La CEEC représente une sorte de bâton ou de menace que l'on peut utiliser afin d'amener les équipes d'enseignantes et d'enseignants les plus réfractaires à rendre compte de la qualité de leur programme.

### 3. LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES: UN ASPECT IMPORTANT POUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Les programmes élaborés par compétences ont fortement incité le personnel enseignant à modifier les pratiques d'évaluation des apprentissages ainsi que les



stratégies pédagogiques, entendues ici comme les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ces nouveaux programmes, combinés à la nouvelle conception dominante de l'apprentissage - le paradigme de l'apprentissage - ont eu des impacts importants sur la planification et sur la prestation de l'enseignement. En effet, dans l'APC, la première étape de planification d'un cours est, après l'analyse de la compétence, l'élaboration d'une stratégie d'évaluation (Le Pôle de l'Est, 1996). Une fois que l'on a élaboré cette stratégie et effectué la didactisation des savoirs nécessaires à la mise en œuvre de la compétence, il faut sélectionner les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pertinentes et cohérentes, compte tenu de la compétence à développer et de ses caractéristiques. Pour le personnel enseignant, la planification de l'enseignement et de l'apprentissage doit également s'inscrire davantage en cohérence avec la planification de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'un important changement de culture et de pratiques.

En effet, pour plusieurs enseignantes et enseignants, l'accent sur l'apprentissage amène une rupture avec les pratiques d'évaluation utilisées jusque-là. La planification de l'évaluation n'était pas aussi étroitement liée à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Avec le nouveau paradigme, les stratégies d'évaluation doivent désormais s'orienter vers la recherche de situations d'évaluation authentiques et donc contextualisées. Des tests objectifs ou à choix de réponses et des examens à court développement, le personnel enseignant est incité à passer de plus en plus aux études de cas, aux mises en situation, aux projets, etc. En outre, l'évaluation formative doit également occuper une place importante dans la planification pédagogique du personnel enseignant (Tardif, 2006 et Scallon, 2004). En effet, les méthodes pédagogiques axées sur l'apprentissage et qui comportent une rétroaction sous forme d'évaluation formative amènent les enseignantes et les enseignants à prioriser certains contenus des cours et des programmes afin de dégager le temps requis pour ce faire.

Le passage le plus difficile dans l'APC est celui de l'évaluation des apprentissages (Perrenoud 1993). En 2007-2008, le Collège a d'ailleurs porté un regard sur l'application de sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et, par le fait même, sur les pratiques d'évaluation du personnel enseignant. Cela a permis de constater certaines lacunes au regard des stratégies d'évaluation utilisées par les enseignantes et les enseignants sur le plan de la fiabilité ainsi que sur le plan éthique. En outre, à l'instar de Howe et Ménard (1993), notre propre expérience sur le terrain nous permet également de constater la difficulté de plusieurs enseignantes et enseignants pour élaborer des stratégies d'évaluation conformes aux principes de l'APC et au service de l'apprentissage. Par exemple, nous constatons un fractionnement des tâches et des travaux exigés de l'étudiante ou l'étudiant, lesquels visent surtout l'évaluation des connaissances déclaratives dans une logique d'addition, alors que la compétence fait appel à la mobilisation efficace d'un ensemble de connaissances dans la réalisation d'une tâche complexe, au terme d'une séquence d'apprentissage (Tardif, 2006 et Scallon, 2004). Nous constatons également à travers l'accompagnement et le rôle conseil que nous réalisons auprès du personnel enseignant que l'évaluation formative ne fait pas systématiquement partie de la stratégie d'évaluation d'une partie du personnel enseignant. Enfin, pour nombre d'entre eux, la cible de formation n'est pas claire et il leur est difficile, dans ce contexte, d'élaborer des stratégies pédagogiques pertinentes et cohérentes avec celle-ci.

Le difficile passage au nouveau paradigme en évaluation s'explique en grande partie par l'absence de formation du personnel enseignant en évaluation des apprentissages ainsi que par les croyances erronées qu'il entretient à l'égard de l'évaluation des apprentissages, comme le montre l'étude de Howe et Ménard (1994).

#### 4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Le contexte dans lequel nous abordons le thème de l'évaluation de programmes étant maintenant établi, nous présentons maintenant le problème à la base de cet essai et sur lequel nous souhaitons travailler. Nous formulons ensuite la question générale de recherche, qui a orienté l'élaboration de notre cadre de référence.

Notre travail d'élaboration d'instruments d'évaluation des programmes se poursuit depuis l'adoption de la PIEP ainsi que notre réflexion à propos de l'évaluation des programmes, que nous envisageons comme une occasion d'apprentissage et de changement pour le personnel enseignant. Nous souhaitons faire de l'évaluation des programmes une expérience plus enrichissante et signifiante pour le personnel enseignant.

Cependant, nous savons que le point de départ du changement est la modification des perceptions que les enseignantes et les enseignants ont de l'évaluation des programmes. C'est ce qu'affirment Aylwin (1997) et Gather Thurler (1993). Ces deux auteurs expliquent que, pour changer et donc, pour innover, il faut avoir des raisons de le faire. Gather Thurler affirme à la page 2 que:

Le changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font, et de la manière de laquelle ils parviennent à le construire activement. Le changement dépendra par conséquent des stratégies adoptées par les divers acteurs.

Elle montre également comment plusieurs modèles de changement utilisés dans les années 1960 jusqu'aux années 1980 étaient fondés sur une contradiction fondamentale. Ces modèles partaient en effet de l'hypothèse qu'il suffit de provoquer le changement de l'extérieur, ou encore de le présenter de façon séduisante, pour qu'il soit accepté et mis en œuvre. Gather Thurler (1993) démontre qu'au contraire, l'acceptation de nouvelles méthodes, de nouveaux objectifs ou contenus ne surgit pas

de façon automatique, car une telle conception se situe justement en contradiction avec les réformes proposées. Ces dernières visaient l'utilisation de situations d'apprentissage où l'étudiante et l'étudiant construiraient eux-mêmes leurs connaissances et où le développement de leur autonomie était visé.

Dans le processus d'évaluation des programmes, nous souhaitons nous concentrer sur l'évaluation des stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par les enseignantes et les enseignants, puisque nous pensons que, si l'on veut réaliser un changement important, la première étape doit se passer à ce niveau. Cela ne signifie pas que les stratégies pédagogiques n'ont pas besoin d'être améliorées. Il s'agit simplement pour nous d'établir une priorité en tenant compte du rôle central de l'évaluation dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Perrenoud en disant que l'évaluation des apprentissages est au cœur du système didactique et du système d'enseignement.

La transformer radicalement, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Les acteurs le pressentent et devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école. (1993, p.1)

Il ajoute que les stratégies d'évaluation des apprentissages sont « le point de départ du changement et que quiconque voudrait changer les programmes ou les méthodes d'enseignement les placerait au centre (...) » (p. 4).

## 5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Les propos et l'analyse qui précèdent nous amènent à poser la question de recherche suivante: comment peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation des programmes pour les enseignantes et les enseignants du Cégep de Saint-Jérôme?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre présente notre cadre de référence qui constitue en fait, l'assise théorique sur laquelle cette recherche s'appuie. Dans un premier temps, nous avons effectué une recension des écrits qui nous permet de dresser un portrait de l'évaluation de programmes en tant que discipline traversée par diverses approches. Cette présentation nous a par la suite amenée à nous concentrer sur une approche particulière de l'évaluation de programmes, en lien avec notre problème et notre question générale de recherche. Il fallait en effet constituer notre corpus théorique et effectuer des choix à cet égard. Nous avons à cet effet retenu une approche de l'évaluation de programmes qualifiée d'évaluation axée sur l'utilisation, pour laquelle nous avons retenu la contribution de trois auteurs en particulier.

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré, à partir des concepts développés par ces auteurs, un cadre d'intervention spécifique au problème de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme. Ces choix sont explicités plus en détail plus loin. Enfin, nous présentons nos deux objectifs de recherche.

#### **1. RECENSION DES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES**

Nous dressons ici un bref portrait de l'évaluation des programmes, présentée comme une discipline aux approches multiples. Puis, nous présentons l'évaluation axée sur l'utilisation en tant qu'approche particulière de l'évaluation des programmes ainsi que trois auteurs en particulier associés à cette dernière. Il s'agit de Michael Quinn Patton, de Jean A. King et d'Hallie Preskill.

## 1.1 Une discipline aux approches multiples

La recension des écrits montre que l'évaluation des programmes est une discipline dont les racines plongent dans les méthodes de recherche des sciences sociales ainsi que dans la recherche de moyens visant à permettre un meilleur contrôle et une plus grande imputabilité dans la mise en œuvre de programmes, qu'il s'agisse par exemple de programmes sociaux, de programmes de santé ou de programmes du domaine de l'éducation.

Les sciences sociales ont permis d'appliquer à l'évaluation des programmes différentes théories et méthodes, tant qualitatives que quantitatives, pour appréhender la réalité. L'évaluation des programmes possède toutefois « son propre langage constitué d'un riche vocabulaire (méta-évaluation, *empowerment evaluation*, *value-free evaluation*, évaluation formative, évaluation sommative, etc.) qui alimente les théories, les concepts et les aspects techniques de la discipline » (Dubois et Marceau, 2005, p. 6-7).

A l'instar des autres disciplines, l'évaluation des programmes est traversée par les fondements des deux paradigmes épistémologiques dominants en sciences sociales: le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif, qualifié par certains de constructiviste (Ridde et Dagenais, 2009 et Dubois et Marceau, 2005).

La recension des écrits nous montre que l'évaluation des programmes a fait l'objet de recherches dans les années quarante avec les travaux de Ralph Tyler. Toutefois, le champ de l'évaluation des programmes s'est surtout développé durant les trente dernières années. Ridde et Dagenais notent que:

Ainsi, quand on cherche à appréhender pour la première fois le domaine de l'évaluation de programme, on s'aperçoit qu'il existe de multiples façons de le concevoir. Si vous trouvez cinq ouvrages de référence, vous risquez d'y trouver cinq manières distinctes de définir l'évaluation et ses

composantes. Il s'agit en effet d'une discipline dont les concepts et la pratique n'ont pas encore été codifiés. (2009, p. 11)

Un effort de présentation et de classification, extrêmement riche et intéressant à notre avis, a été réalisé par Alkin et Christie dans un ouvrage publié en 2004. L'ouvrage regroupe vingt-deux chapitres rédigés par les plus grands théoriciens en ce domaine. Ces théoriciens y présentent eux-mêmes leur approche, son origine et commentent leur emplacement dans la classification proposée par Alkin et Christie.

Ce classement est effectué de façon métaphorique, à l'aide d'un arbre à plusieurs branches, d'où le nom *evaluation theory tree*<sup>2</sup>. Ce classement nous permet de comprendre comment, malgré leurs différences conceptuelles et méthodologiques, ces approches théoriques ont toutes été élaborées les unes à partir des autres et comment la vision et les points de vue des théoriciens ont pu évoluer à travers le temps. En vertu de cette métaphore, les auteurs sont classés en trois branches principales, regroupant trois grands types d'approches de l'évaluation des programmes:

- 1) l'évaluation axée sur l'utilisation;
- 2) l'évaluation axée sur la valeur des programmes;
- 3) l'évaluation axée sur les méthodes.

Cette classification a été réalisée en tenant compte de l'intérêt principal que les auteurs portent à l'un ou l'autre de ces aspects, même si une ou un auteur a pu par exemple se préoccuper à la fois des méthodes et de l'utilisation des résultats.

Dans sa note introductive, Alkin (2004) explique, tout comme Ridde et Dagenais (2009), qu'il y a plusieurs façons d'évaluer les programmes. « *It seems to me that there are, in fact, multiple acceptable ways to pursue evaluation. Some*

---

<sup>2</sup> L'arbre des théories de l'évaluation (notre traduction).

*theorists become convinced that their approach is the true Nirvana. I do not so; there is validity in each model»<sup>3</sup> (p. X). Il ajoute que généralement les praticiens adhèrent à l'approche qui fait du sens pour eux.*

Ridde et Dagenais (2009) présentent différentes définitions de l'évaluation de programmes. Ils proposent une définition selon laquelle l'évaluation de programmes est un processus systématique de collecte d'informations utilisables pour porter un jugement sur un programme et ses composantes, dans le but de prendre des décisions. Cette définition est intéressante puisqu'elle permet de décrire la nature du processus d'évaluation des programmes, peu importe l'approche utilisée. Elle permet en effet de prendre à la fois en compte différentes finalités de l'évaluation des programmes: reddition de comptes, amélioration d'un programme, évaluation de ses effets, maintien ou non du programme, etc.

Lorsque nous avons rédigé notre problématique et poursuivi nos lectures en vue d'élaborer notre cadre de référence, nous avons tout d'abord cherché à nous appuyer sur des éléments théoriques adaptés à notre problème de recherche, à notre posture épistémologique de chercheuse ainsi qu'à la réalité de notre travail de conseillère pédagogique. Nous avons donc retenu, parmi les différents points de vue, ceux qui étaient les plus pertinents. C'est pourquoi nous avons retenu non pas un, mais trois modèles théoriques associés à l'évaluation axée sur l'utilisation des résultats d'évaluation. Plus précisément, ces modèles visent, par divers procédés et concepts, à améliorer l'utilité de l'évaluation des programmes pour les utilisatrices ou les utilisateurs, ce qui s'inscrit directement en lien avec notre question de recherche. L'évaluation axée sur l'utilisation occupe d'ailleurs une grande place dans la pratique de la plupart des évaluateurs professionnels (Cousins et al., 2006 dans Patton M. et La Bossière, 2009). De plus, elle est associée au paradigme constructiviste par opposition au paradigme post-positiviste (Dubois et Marceau, 2005). Selon ce dernier

---

<sup>3</sup> Il nous apparaît, en fait, qu'il existe de multiples façons de réaliser une évaluation. Certains théoriciens sont convaincus que leur approche constitue le vrai Nirvana. Je pense au contraire qu'il y a du bon dans chaque modèle (notre traduction).



paradigme, le savoir produit par l'évaluation de programmes est constitué de faits objectifs décontextualisés. L'approche de l'évaluatrice ou de l'évaluateur est ainsi caractérisée par une démarche déductive et essentielle quantitative où l'évaluatrice ou l'évaluateur joue un rôle d'observateur indépendant. Il agit en tant qu'évaluateur professionnel et porte un jugement sur l'efficacité et l'efficience des programmes. Une telle approche de l'évaluation des programmes était incompatible avec notre posture épistémologique critique que nous présentons au chapitre trois ainsi qu'avec notre travail de conseillère pédagogique.

En effet, en accord avec les propos de Ridde et Dagenais (2009), ces approches ont été sélectionnées en tenant compte du fait que nous ne sommes pas une évaluatrice professionnelle externe, travaillant à ce titre pour une entreprise spécialisée en ce domaine. Seulement une partie de notre travail porte sur l'évaluation des programmes et en conséquence, il nous fallait trouver des approches compatibles avec notre rôle de conseillère pédagogique tel qu'il s'exerce au Cégep de Saint-Jérôme et plus particulièrement, avec l'exercice de la fonction conseil que nous exerçons tant auprès de la direction que des enseignantes et des enseignants. Il nous importe en effet que l'approche qui sera utilisée puisse maintenir la compatibilité entre nos fonctions de conseil, de soutien et d'évaluation exercées auprès du personnel enseignant et des équipes programmes. Ces fonctions ont été définies par Houle et Pratte (2007) dans le cadre d'une vaste enquête sur les rôles et fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques du réseau collégial. Bien que certaines conseillères et conseillers pédagogiques aient comme mandat premier d'évaluer les programmes dans certains cégeps, ce n'est le cas d'aucune des conseillères pédagogiques au Cégep de Saint-Jérôme. La direction a toujours pris soin de protéger la relation de confiance dont nous avons besoin dans l'exercice de notre rôle de conseillères pédagogiques. Le rôle conseil occupe en effet une grande place dans les différents mandats que nous exerçons, y compris dans le cadre de l'évaluation des programmes. Notre capacité à exercer ce rôle est tributaire des relations de confiance que nous établissons avec les enseignantes et les enseignants. Cette confiance tient au

fait que le rôle conseil est basé sur la confidentialité et que nous n'exerçons pas une fonction de contrôle sur leur travail, comme c'est le cas des membres de la direction.

Enfin, terminons en disant que dans une posture critique ou constructiviste (Dubois et Marceau, 2005), on considère que l'évaluatrice ou l'évaluateur n'est pas indépendant de la réalité étudiée, au contraire puisqu'elle ou il y participe en tant que partenaire. La réalité étudiée est ainsi contextuelle et spécifique. En effet, le savoir produit par l'évaluation d'un programme reflète les valeurs, les croyances, les attitudes et les significations que les personnes accordent à l'objet d'étude. L'approche de l'évaluatrice ou de l'évaluateur est ainsi caractérisée par une démarche inductive et principalement qualitative.

## **1.2 L'évaluation axée sur l'utilisation**

Nous présentons ici l'approche de l'évaluation axée sur l'utilisation, associée au paradigme constructiviste (Dubois et Marceau, 2005). Celle-ci nous permet d'enrichir notre compréhension de l'évaluation des programmes, en particulier concernant ses objectifs, la façon concrète de mener un tel processus ainsi que sur le rôle que devraient jouer les utilisatrices ou les utilisateurs mais également, l'évaluatrice ou l'évaluateur. Nous ne nous sommes pas attardée à la question des méthodes de collecte de données, puisque dans cette approche, cet aspect est subordonné aux besoins d'information des utilisatrices ou des utilisateurs. Les méthodes de collecte de données sont ainsi fonction de l'utilisation attendue des résultats de l'évaluation, comme nous le verrons plus loin. Remontons maintenant aux origines de cette approche de l'évaluation.

Selon la classification établie par Alkin (2004), l'évaluation axée sur l'utilisation trouve ses origines dans les travaux de Stufflebeam, de Wholey et de Guba, même si ce dernier n'est pas classé dans cette catégorie. Mentionnons que les travaux de Guba offrent une perspective constructiviste de l'évaluation des

programmes où l'évaluatrice ou l'évaluateur se voit confier le rôle d'investigatrice ou d'investigateur constructiviste (*investigator constructivist*). Cela signifie que, pour lui, il n'existe pas de réalité unique mais plutôt une réalité construite par les acteurs eux-mêmes. L'évaluatrice ou l'évaluateur participe donc à la construction de sens aux côtés des actrices et acteurs. Les données recueillies dans le cadre du processus d'évaluation ainsi que leur valeur s'inscrivent dans une relation d'interdépendance (Alkin et Christie, 2004).

Les théories axées sur l'utilisation sont orientées vers la prise de décision, c'est-à-dire qu'elles proposent des façons de faire visant à s'assurer que les résultats d'évaluation aient un impact direct sur la prise de décision concernant les programmes et les changements organisationnels. Différents modèles ont été élaborés au sein de cette approche. Nous présentons maintenant une synthèse des principaux éléments du modèle développé par chacun des auteures et auteurs retenus pour notre essai: Michael Quinn Patton, Jean A. King et Hallie Preskill. Nous en profitons au passage pour discuter, à certains moments, de modèles associés à l'approche de l'évaluation axée sur la valeur des programmes, ce qui nous permettra de mieux justifier nos choix théoriques.

### *1.2.1 Le modèle développé par Michael Q. Patton*

Parmi les auteures et auteurs dont les travaux sont axés sur l'utilisation, Patton (2004) est certainement le plus important. Moins centré que Stufflebeam (2004) sur les besoins de prise de décision, son intérêt se porte davantage sur les procédures qui pourraient permettre d'augmenter l'utilité de l'évaluation pour les groupes de personnes concernées par ce processus. Il les qualifie de groupes d'intérêts ou de parties prenantes (*stakeholders*). L'utilisateur ou l'utilisatrice visé n'est plus seulement le décideur potentiel, mais également, celui qui est chargé de mettre en œuvre le programme. L'approche de l'évaluation axée sur l'utilisation (*utilization-*

*focused evaluation* ou *UFE*) qu'il développe, prend donc en compte les différents groupes concernés par l'évaluation.

Pour Patton, il est essentiel que l'évaluatrice ou l'évaluateur s'assure de bien identifier les premières utilisatrices ou les premiers utilisateurs attendus (*intended primary users*) ainsi que l'utilisation souhaitée. Cette catégorie d'utilisatrices ou d'utilisateurs renvoie aux personnes chargées d'appliquer concrètement les recommandations issues de l'évaluation. L'approche de Patton exige à cet effet que la collecte de données et les résultats produits passent de ce qui est général et vague à ce qui est spécifique et concret. Dans son modèle, il insiste également sur la flexibilité nécessaire de la part de l'évaluatrice ou de l'évaluateur et ce, tout au long du processus d'évaluation. Cette flexibilité permet de s'assurer que l'on répond aux besoins et que les ajustements requis sont effectués en cours de route, comme le montrent ces propos de Patton (1997) concernant le rôle de l'évaluatrice ou de l'évaluateur:

*The third major UFE concept emanating from the personal factor is the dictum that the evaluator be « active-reactive-adaptative ». Evaluators need to be active in identifying intended users and focusing questions, reactive in continuing to learn from the evaluative situation, and adaptative “in altering the evaluation questions and designs in light of their increasing understanding” of the situation and changing conditions<sup>4</sup>* (dans Alkin, 2009, p. 48-49).

Dans cette citation se trouve un des concepts importants développés par Patton. C'est ce qu'il appelle le facteur personnel (*personal factor*). En l'absence de celui-ci, l'utilisation probable des résultats s'en trouve diminuée. Ce concept renvoie à des utilisatrices ou des utilisateurs bien identifiés et à un engagement manifeste de

---

<sup>4</sup> Le troisième concept majeur de l'évaluation axée sur l'utilisation découle du facteur personnel en vertu duquel l'évaluateur se doit d'être « actif-réactif-adaptateur ». Les évaluateurs doivent être actifs dans l'identification des utilisateurs attendus et des questions. Ils doivent être réactifs en continuant d'apprendre de la situation d'évaluation et adaptateurs « dans leur capacité de modifier les questions et la planification établie à la lumière d'une compréhension accrue » de la situation et des changements qui surviennent (notre traduction).

leur part à se servir de l'évaluation à des fins précises (Patton et Labossière, 2009, p. 143). Plus précisément, le facteur personnel désigne un individu ou un groupe de personnes spécifiques qui s'intéresse à l'évaluation ainsi qu'à ses résultats. Ces personnes se sentent interpellées par l'évaluation et y jouent un rôle actif (*Ibid.*, p. 146). « *The personal factor represents the leadership, interest, enthusiasm, determination, commitment, assertiveness, and caring of specific, individual people* »<sup>5</sup> (Patton, 2004, p. 282). Ajoutons que pour Patton, l'utilité d'une évaluation se juge à la lumière de l'utilisation des résultats produits.

Enfin, un élément intéressant du modèle développé par Patton est le concept d'évaluation développementale (*developmental evaluation*) (Alkin et Christie, 2004). Ce concept permet de situer l'évaluatrice ou l'évaluateur non pas comme étant extérieur au programme, à l'équipe ou à l'institution, mais plutôt comme une actrice ou un acteur. A ce titre, il participe pleinement aux décisions en montrant comment l'évaluation pourrait se dérouler. Une telle position s'oppose à celle développée par Stake, associé à l'évaluation axée sur la valeur des programmes, pour qui l'évaluatrice ou l'évaluateur doit maintenir une posture de chercheur détachée et extérieure à son objet d'études (Alkin et Christie, 2004). Stake s'oppose en effet aux théoriciens qui prônent une implication et une participation des personnes concernées par l'évaluation dans le processus d'évaluation. Dans ce type d'approche associée au paradigme post-positiviste (Dubois et Marceau, 2005) dans laquelle Alkin et Christie classent également Scriven (2004), l'évaluatrice ou l'évaluateur cherche à porter un jugement sur la valeur du programme. Pour Patton (2004) au contraire, l'évaluatrice ou l'évaluateur joue plutôt un rôle conseil, à la manière d'une consultante ou d'un consultant. Cette posture qu'il donne à l'évaluatrice ou à l'évaluateur nous apparaît tout à fait compatible avec le rôle que nous jouons déjà. Toutefois, il exige pour nous un travail plus étroit avec les équipes d'enseignantes et d'enseignants dans l'élaboration d'instruments d'évaluation. D'ailleurs, pour lui, l'utilisation de

---

<sup>5</sup> Le facteur personnel représente le leadership, l'intérêt, l'enthousiasme, la détermination, l'engagement et l'assurance d'un usage spécifique chez les individus (notre traduction).

l'évaluation est directement proportionnelle à son pouvoir d'augmenter la capacité d'agir. Ce pouvoir est fonction de la capacité des résultats à réduire l'incertitude de l'action pour les personnes concernées (Patton, 2004). Il faut donc que l'évaluatrice ou l'évaluateur s'adapte aux besoins, aux intérêts et aux perspectives des différentes utilisatrices et des différents utilisateurs.

Selon Ridde et Dagenais (2009), qui ont effectué un classement différent des approches de l'évaluation, la façon dont l'évaluatrice ou l'évaluateur interagit avec les individus concernés par l'évaluation et assume son rôle détermine l'approche évaluative. Ils distinguent à cet égard trois approches: l'approche directive, l'approche axée sur le développement d'un programme et l'approche participative.

Avec l'approche participative, l'évaluation des programmes se réalise selon une démarche de coopération entre les évaluatrices ou les évaluateurs et les personnes concernées par l'évaluation. Ces personnes ne sont pas des évaluatrices ou des évaluateurs professionnels. Ridde et Dagenais (2009) mentionnent trois raisons pour recourir à ce type d'approche. La première est pragmatique. Il s'agit d'augmenter les chances de réussite du processus d'évaluation et de maximiser l'utilisation des résultats. La deuxième renvoie à une dimension politique. C'est de faire participer les actrices ou les acteurs par souci démocratique et d'émancipation. Enfin, la dernière est épistémologique et elle renvoie à une vision spécifique de la production de la connaissance. C'est la reconnaissance que la réalité n'est pas unique et que la pluralité des points de vue est essentielle à la construction de sa compréhension. Deux tendances sont présentes dans cette approche. L'évaluation pratique, d'une part, vise à résoudre des problèmes, à améliorer un programme et à prendre des décisions. Dans celle-ci, l'évaluatrice ou l'évaluateur se trouve dans un rapport égalitaire avec les parties prenantes qui doivent prendre des décisions. L'évaluation émancipatrice, d'autre part, voit l'évaluation comme un moyen et non pas une fin en soi. Le processus d'évaluation doit renforcer la capacité d'appropriation chez les parties prenantes du développement du programme dans une perspective de justice sociale.

Cette présentation de l'approche participative, en lien avec la vision développée par Patton à propos du rôle de l'évaluateur ou de l'évaluatrice, nous permet de revenir à la classification d'Alkin et Christie et de poursuivre avec les modèles développés par King (2004) d'un côté et par Preskill (2004) de l'autre. Ces deux modèles font partie de l'approche axée sur l'utilisation, mais ils dépassent le modèle de Patton en ce qui concerne le rôle des utilisatrices ou des utilisateurs ainsi que celui de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Ils mettent davantage l'accent sur la participation des utilisatrices ou des utilisateurs de façon à favoriser la résolution de problèmes et à améliorer leur autonomie dans la réalisation d'un processus d'évaluation des programmes. Ces modèles contiennent, comme nous le verrons, des pistes d'action riches et concrètes qui répondent à la nécessité de notre recherche dont la portée est pratique.

### *1.2.2 Le modèle développé par Jean A. King*

King s'est inspirée des travaux de Patton et en particulier, de ses notions de facteur personnel et d'utilisation attendue pour les utilisateurs visés. Ces notions ont été pour elle les déclencheurs du développement de son modèle centré sur les utilisatrices ou les utilisateurs ainsi que sur leur participation active dans le processus d'évaluation (*participatory evaluation*).

Pour elle, ce qui compte, ce n'est pas le rapport d'évaluation que l'on produit, mais les utilisatrices ou les utilisateurs. Ce sont eux qui jouent un rôle critique dans le processus d'évaluation. Les implications pour l'action sont très claires. Tout comme pour Patton, l'utilisation attendue ou projetée des résultats est ce qui forme le point de départ du processus.

Elle pose à cet égard une question importante que nous avons également soulevée dans notre problématique: « *The real question is how to get them to consider*

*this work important* »<sup>6</sup> (King, 2004, p. 334). Cette question a fait évoluer sa vision concernant la façon de réaliser le processus d'évaluation des programmes. Au fil des réflexions et des travaux qu'elle a menés, King explique qu'elle est devenue de plus en plus convaincue du fait que, si l'on peut seulement arriver à soutenir les utilisatrices ou les utilisateurs, le processus d'évaluation pourrait augmenter la capacité des organisations à apprendre des résultats produits, d'où une amélioration de leur capacité à améliorer leurs pratiques. L'implication active des utilisatrices ou des utilisateurs est devenue le mécanisme de construction de cette capacité d'auto-évaluation et le cœur de son approche.

La mise en oeuvre de ce modèle s'articule autour de quatre principes. Le premier pose que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit accepter la responsabilité de faciliter l'utilisation des résultats. Elle mentionne à cet égard qu'il ne lui est pas possible d'avoir l'assurance que les résultats seront utilisés dans tous les cas. Elle dit même qu'il serait arrogant de l'affirmer. En effet, on ne peut garantir à quels résultats une évaluation aboutira. Deuxièmement, l'évaluatrice ou l'évaluateur doit posséder d'excellentes compétences au plan des relations interpersonnelles, car elle ou il peut faire en sorte que personne sauf lui-même n'utilise les résultats. Nous comprenons que l'importance des enjeux politiques, mais également la nature des données produites, peuvent contribuer à laisser dormir sur une tablette un rapport d'évaluation.

A l'instar de Patton dans son modèle, King prend en compte les enjeux politiques présents dans toute évaluation ainsi que l'importance de l'utilisation attendue. Dans son modèle *utilization focused evaluation* ou évaluation axée sur l'utilisation, Patton insiste sur le fait que ce qui détermine la valeur de l'évaluation, c'est le travail de l'évaluatrice ou de l'évaluateur en vue d'identifier clairement l'intention des utilisatrices ou des utilisateurs qui ont la responsabilité d'appliquer les résultats de l'évaluation et de mettre en pratique ou d'appliquer ses recommandations

---

<sup>6</sup> La vraie question est de comment les amener à considérer ce travail comme étant important (notre traduction).



(Patton, 2004). Il s'agit d'un aspect primordial pour l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme. Troisièmement, King croit que la participation au processus d'évaluation devrait constituer une expérience d'apprentissage pour toutes celles et ceux qui y prennent part, y compris l'évaluatrice ou l'évaluateur. En acceptant un rôle d'enseignant ou de guide, l'évaluatrice ou l'évaluateur ne fournit pas uniquement de l'information, mais il offre le soutien nécessaire et maintient l'enthousiasme des actrices ou des acteurs envers l'évaluation. Il leur enseigne directement comment utiliser les résultats. L'évaluatrice enseignante ou l'évaluateur enseignant doit travailler à développer la capacité organisationnelle de mener une évaluation (*evaluation capacity building*). King (2004) dit d'ailleurs à ce sujet que la construction d'une communauté évaluative à l'intérieur d'une organisation est un peu comme montrer à pêcher à quelqu'un plutôt que de simplement lui donner un poisson. Enfin, le dernier principe qu'elle énonce est que la forme d'évaluation la plus poussée ou élevée est celle qui existe de façon indépendante au sein des organisations. Citons les propos de King à propos de ces principes:

*These four principles, then - commitments to fostering and facilitating use, high-quality interpersonal skills, teaching evaluation to participants, and building evaluation capacity over the long-term - form the basis both for my work as a program evaluator and for my evaluation theory<sup>7</sup>. (2004, p. 338)*

Les organisations, nous dit-elle, tout comme les personnes, peuvent apprendre des choses qui leur sont utiles. C'est ainsi qu'elle parle d'apprentissage organisationnel (*organizational learning*). La question pour elle est donc de savoir ce qu'une évaluatrice ou un évaluateur peut faire pour créer un environnement qui soutienne, à l'intérieur d'une organisation, un processus d'évaluation continue et une utilisation intégrale des résultats. Selon elle, c'est en travaillant avec les membres du

---

<sup>7</sup> Ces quatre principes que sont l'engagement à favoriser et à faciliter l'utilisation, des relations interpersonnelles de grande qualité, la formation des participants à l'évaluation et la construction de leurs capacités en évaluation dans une perspective de long terme, forment ensemble la base de mon travail en tant qu'évaluatrice de programme ainsi que pour ma théorie de l'évaluation (notre traduction).

personnel à mettre en place des structures concernant à la fois les aspects techniques et la construction de sens que l'on favorise et que l'on stimule l'utilisation des résultats.

King (2004) énonce à cet égard quatre aspects importants à considérer pour ce faire. Premièrement, la structure décisionnelle. Elle mentionne en fait l'importance du pouvoir et de l'aspect politique en ce domaine. King fait ici un parallèle avec Patton (2004). Afin de mener à bien son travail, l'évaluatrice ou l'évaluateur doit identifier les personnes qui peuvent exercer un leadership favorable à l'égard de l'évaluation et qui ont une certaine visibilité ou, minimalement, qui ne bloquent pas le processus d'évaluation ou encore, qui n'ignoreront pas les résultats. De plus, les utilisatrices et les utilisateurs visés doivent jouir d'une autonomie suffisante et se sentir suffisamment concernés pour mener leurs activités d'évaluation et pour agir lorsque des résultats requièrent une attention immédiate. Deuxièmement, elle mentionne l'importance d'un climat professionnel, basé sur le respect et la confiance, qui doit exister entre les différents groupes qui seront touchés ou concernés par les résultats de l'évaluation. Troisièmement, certaines conditions structurelles doivent être présentes. Elle fait ici référence au temps requis pour permettre les échanges concernant l'évaluation de programmes ainsi qu'à d'autres éléments dont la proximité physique, l'interdépendance ainsi qu'une communication efficace qui doivent être développés entre les personnes concernées. Enfin, la dernière condition renvoie à un accès adéquat aux ressources requises. Ces quatre conditions favorisent et encouragent la participation des personnes au processus d'évaluation. Nous présentons ici celles qui sont liées au contexte de notre recherche.

Sur le plan structurel, il importe en premier lieu prévoir des moments suffisants où les actrices et les acteurs pourront se rencontrer et discuter de l'évaluation. Il s'agit également de s'assurer que le processus permette de développer des liens d'interdépendance entre toutes les actrices et tous les acteurs afin qu'ils puissent sentir que la bonne marche du processus en dépend. Cela doit se refléter dans

le processus décisionnel retenu. Puis, nous devons prendre en compte l'importance cruciale de la qualité de la communication entre les actrices et les acteurs. King (2004) explique que cet aspect est reconnu dans les écrits portant sur le sujet. De plus, en lien avec les deux premières conditions qu'elle énonce, nous devons travailler à mener une évaluation dans un climat professionnel où le respect, la confiance et l'ouverture sont présents et où la dimension politique est considérée et prise en compte dans les choix qui seront effectués. L'objectif est de permettre aux acteurs et aux actrices d'apprendre sur l'évaluation de programmes et d'augmenter l'implication de chacune et de chacun. Enfin, le dernier aspect qu'elle soulève et auquel il faut être attentif est les ressources. Sur ce point, King explique qu'il ne suffit pas de mettre en place toutes les autres conditions pour réussir à institutionnaliser le processus d'évaluation. Les ressources constituent ici une condition nécessaire et essentielle à la réussite de l'opération. Dans le contexte de notre recherche, il est utile de mentionner que nous ne disposons pas de budget nous permettant de mener les travaux d'évaluation de programmes et que dans le processus actuel au Cégep de Saint-Jérôme, les conseillères pédagogiques et le personnel de soutien constituent une grande partie des ressources consacrées à l'évaluation des programmes.

Dans la conduite des travaux d'évaluation, King (2004) parle de deux combats que mène l'évaluatrice ou l'évaluateur. D'un côté, elle affirme que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit être conscient du fait que la Terre ne s'arrête pas de tourner avec les résultats d'une évaluation. Ces résultats ne sont qu'une information supplémentaire dans un système complexe. Il faut donc tenir compte de la capacité des personnes à traiter cette information supplémentaire. Ont-ils le temps et les ressources requises? De l'autre côté, elle dit que changer la signification de l'évaluation peut être une entreprise risquée et que les gens sont parfois blessés dans un tel processus. A cet égard, plutôt que de poser la question « Quels sont les obstacles à l'évaluation ? », King demande: « Qu'est-ce qui n'est pas un obstacle à l'évaluation? » (p. 341). La dimension humaine liée aux opérations d'évaluation de programmes ne doit donc pas être négligée. Concernant les résultats d'évaluation, Dubois et Marceau vont dans le

même sens que King et affirment que, dans une évaluation axée sur l'utilisation, « tous les aspects de l'évaluation sont sélectionnés et appliqués de manière à aider les utilisateurs à obtenir de l'information relativement au programme et à utiliser à court terme les résultats de l'évaluation » (2005, p. 21). Il importe donc, si on souhaite que l'information produite soit utilisée, qu'elle soit transmise au bon moment, c'est-à-dire lorsque les décisions se prennent.

Si King parle de l'enthousiasme nécessaire de la part de l'évaluatrice ou de l'évaluateur, elle semble toutefois ambivalente sur les possibilités de changement que permettrait l'évaluation d'un programme. En comparant les travaux d'évaluation au travail de Mère Teresa et de Lady Di, elle émet l'hypothèse que, si l'on veut réellement faire la différence, l'évaluatrice ou l'évaluateur devrait travailler au sein de l'organisation mais, du même coup, elle se demande si ce travail peut réellement faire la différence. Chose certaine, l'évaluation ne constitue pas pour elle une fin en soi. Ces propos de King expriment bien ce que nous qualifions de « travail de déminage » à effectuer auprès des actrices et des acteurs afin que l'évaluation puisse produire des changements. Poursuivons maintenant avec le dernier auteur que nous avons retenu.

### *1.2.3 Le modèle développé par Hallie Preskill*

Nous terminons maintenant avec le modèle développé par Preskill: *EILO approach (evaluative inquiry for learning in organizations)*<sup>8</sup> qui s'inscrit de façon complémentaire avec les modèles présentés précédemment. Dans son texte publié en 2004, elle en résume les principaux éléments. Elle rejoint Patton (2004) et King (2004) sur plusieurs points. Notamment, concernant le fait que l'évaluation doit être menée seulement lorsque l'intention d'utiliser les résultats est présente. Tout comme Patton, elle parle de l'importance de considérer les différents groupes d'intérêts en présence lors d'une évaluation. L'utilisation attendue doit constituer le point de

---

<sup>8</sup> Une approche de l'évaluation qui permet l'apprentissage au sein des organisations (notre traduction).

départ et de référence de tout le processus, car l'évaluation doit contribuer au processus de décision des membres de l'organisation. De plus, elle parle elle aussi de la dimension politique inhérente à l'évaluation des programmes. C'est une dimension que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit considérer lorsqu'il définit, construit et réalise l'évaluation.

Ce qui est particulièrement intéressant pour nous dans cette approche, c'est le rôle qu'elle confie à l'évaluatrice ou à l'évaluateur. Preskill développe davantage ce sujet que King. Pour elle, l'évaluatrice ou l'évaluateur doit jouer un rôle de facilitateur, de guide, d'éducateur, de mentor, d'ami critique et de consultant. L'apprentissage constitue pour elle, comme pour King, un objectif important du processus d'évaluation. Le résultat visé par cet apprentissage, c'est d'avoir développé dans les organisations la capacité de mener de façon autonome des travaux d'évaluation.

Selon Preskill (2004), l'évaluatrice ou l'évaluateur qui utilise une approche basée sur la collaboration, la participation et l'apprentissage est plus efficace si elle ou il comprend des concepts tels que le développement d'une équipe, la dynamique de groupe, la théorie des systèmes, la confiance et le pouvoir, la culture de changement organisationnel et l'apprentissage chez les adultes. Elle ou il aura également plus de succès si elle ou il est capable de faciliter les rencontres, de donner de la rétroaction, d'écouter activement, d'agir comme médiateur dans les conflits et de négocier des compromis. Preskill note cependant que ce ne sont pas toutes les organisations ou tous les groupes à l'intérieur d'une organisation qui sont prêts à s'engager à apprendre ou à participer à un processus d'évaluation.

Un autre élément important de son modèle est lorsqu'elle mentionne que sa vision de l'évaluation est ancrée dans la volonté que l'évaluation joue un rôle plus productif à l'intérieur des organisations. C'est pourquoi elle préconise que l'évaluation soit pleinement intégrée avec les façons de faire de l'organisation. Cela est de

nature à engendrer chez ses membres leur intérêt et leur engagement, mais également leur capacité à explorer les conclusions générées de façon critique et à utiliser la logique de l'évaluation comme outil de développement personnel et professionnel. Même si son approche reconnaît que l'évaluation a lieu dans un système complexe influencé par de nombreux aspects tels que le système de communication en place, les buts de l'organisation et le leadership, elle croit qu'ultimement, lorsque l'évaluation est menée de façon collaborative et réflexive et qu'elle est réalisée dans un espace de dialogue, elle peut constituer un mécanisme permettant de créer une communauté de pratiques de l'évaluation. Cette communauté de pratiques occasionne une transformation des individus, des équipes et des organisations. Rogers et Gervais (2009) expliquent que cette capacité va au-delà du simple fait de posséder des connaissances techniques en évaluation. Cela englobe la disponibilité des ressources et la présence d'une culture et de processus organisationnels favorisant l'utilisation des résultats. Pour eux, le renforcement des capacités en évaluation peut ainsi se faire à l'échelle individuelle, organisationnelle, sectorielle et gouvernementale. Ainsi, le changement produit par l'évaluation d'un programme peut se passer à un niveau inattendu.

Enfin selon Preskill (2004), la plupart des évaluations de programmes se terminent avec la publication du rapport. Elle explique que le travail ne s'arrête pas là, qu'il est important de continuer à travailler auprès des actrices et des acteurs une fois le rapport produit. Le suivi de l'évaluation est donc essentiel. Selon son modèle *EILO* (approche de l'évaluation qui permet l'apprentissage au sein des organisations) le suivi de l'évaluation qui doit être intégré dans le travail quotidien des actrices et des acteurs devient une autre condition d'utilité.

Cette recension des écrits nous permet maintenant d'élaborer un cadre d'intervention pour l'évaluation de programmes qui soit adapté à notre problème de recherche tout en tenant compte du contexte dans lequel ce processus se réalise au Cégep de Saint-Jérôme. C'est ce que nous présentons dans la prochaine section.

## 2. ÉLABORATION DE NOTRE CADRE D'INTERVENTION

Notre cadre d'intervention s'inspire des principaux concepts développés par Patton, King et Preskill dans le cadre d'une approche de l'évaluation des programmes axée sur l'utilisation. Les différents concepts qui le composent nous permettent de circonscrire le processus d'évaluation des programmes et de définir la posture d'accompagnement requise auprès des enseignantes et des enseignants par la conseillère pédagogique. Ainsi, ces concepts sont appliqués au contexte de notre recherche et à notre problème de recherche.

Les différents éléments composant notre cadre d'intervention sont les catégories d'utilisateurs attendus et les groupes d'intérêt, la posture d'accompagnement et les rôles de la conseillère pédagogique, les conditions d'utilité de l'évaluation de programmes ainsi que le processus d'évaluation de programmes.

### 2.1 Catégories d'utilisateurs attendus et groupes d'intérêt

Dans la figure 1 présentée à la page 57, nous présentons les différentes catégories d'utilisatrices et d'utilisateurs attendus ainsi que les différents groupes d'intérêt concernés par l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme. Au centre, on trouve les utilisatrices ou les utilisateurs premiers ainsi que l'utilisation attendue. En effet, dans une approche axée sur l'utilisation, l'identification des utilisateurs premiers ainsi que la définition de l'utilisation attendue constituent un élément central du processus d'évaluation. Plus on s'éloigne du centre, plus les catégories d'utilisatrices ou d'utilisateurs et de groupes d'intérêts sont éloignés de la mise en œuvre concrète du programme et du suivi concret des résultats obtenus.

Les utilisatrices et utilisateurs attendus se déclinent en deux niveaux. Dans le premier niveau, on trouve le personnel enseignant du programme ainsi que le comité de programme. Ils constituent ce que Patton (2004) appelle les *intended primary users* ou premiers utilisateurs attendus. Au collège, ils sont directement chargés de la mise

en œuvre du programme ainsi que des actions concrètes à mener en lien avec les résultats obtenus. Au deuxième niveau, on trouve d'abord la conseillère pédagogique. Celle-ci est directement chargée du soutien et de l'accompagnement du personnel enseignant dans la préparation, la mise en œuvre et le suivi de l'évaluation. Puis, on trouve ensuite la direction du collège. Plus précisément, il s'agit de la directrice des études et de l'adjointe au Service des programmes. Ces dernières sont chargées de la reddition de comptes auprès de la CEEC et du gouvernement ainsi que du suivi de l'évaluation auprès du personnel enseignant. Leur niveau d'implication concret à l'égard de l'évaluation de programmes et du personnel enseignant est toutefois moins important que celui des conseillères pédagogiques.

Concernant les groupes d'intérêts concernés par l'évaluation de programmes, nous en avons identifié quatre. Il y a d'abord les élèves puisqu'ils sont directement touchés par la qualité de la formation qu'ils reçoivent. Ensuite, on trouve les employeurs ainsi que les universités. Ces deux groupes sont concernés par la qualité de la formation offerte aux élèves. Enfin, on trouve la CEEC qui évalue la qualité de l'enseignement collégial en vertu du cadre légal existant.



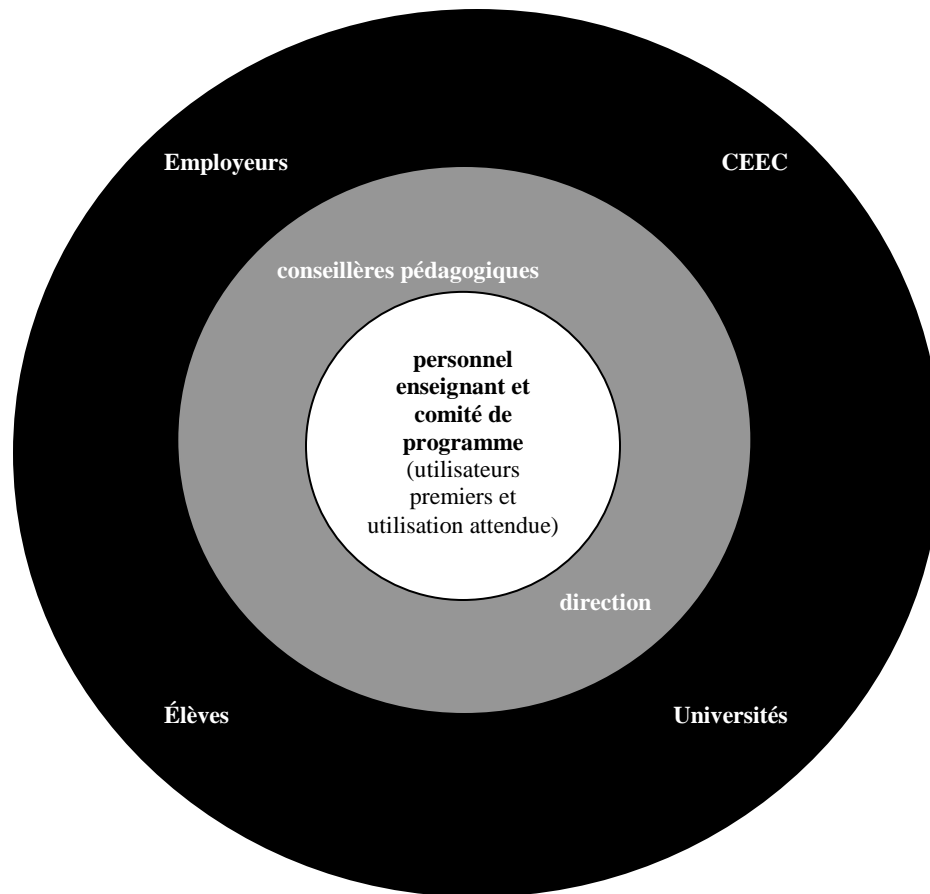


Figure 1: Catégories d'utilisateurs attendus et groupes d'intérêt

## 2.2 Posture d'accompagnement et rôles de la conseillère pédagogique

La figure 2, présentée à la page suivante, illustre la posture d'accompagnement que nous avons définie. Cette posture s'inspire des approches axées sur l'utilisation et, en particulier, de celle de Preskill (2004). Cette figure illustre les quatre rôles que la conseillère pédagogique doit simultanément jouer auprès du personnel enseignant dans le cadre de l'évaluation d'un programme.

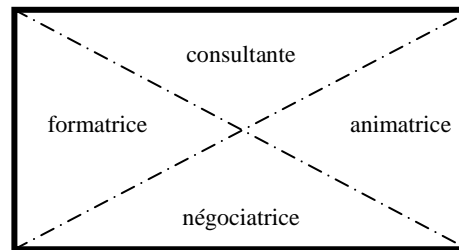


Figure 2: Rôles définissant la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique

Le rôle de consultante consiste à guider et conseiller le personnel enseignant dans la réalisation des différentes étapes du processus d'évaluation du programme. Il s'agit d'agir comme experte du processus d'évaluation de programmes. Le rôle d'animatrice consiste à animer les rencontres de travail. Cela implique d'utiliser à cet effet des techniques d'animation en vue de favoriser, d'une part, un climat de travail basé sur la confiance et le respect et, d'autre part, l'ouverture ainsi que la participation active du personnel enseignant. À titre de négociatrice, nous devons agir en tant que médiatrice entre les différentes catégories d'utilisatrices ou d'utilisateurs attendus et prendre en compte les enjeux politiques présents. Enfin, dans le but de développer l'autonomie du personnel enseignant, notre rôle de formatrice consiste à mettre en œuvre des pratiques visant à former le personnel enseignant à l'égard de l'évaluation des apprentissages et du processus d'évaluation de programmes. Nous pensons que la posture que nous avons définie ainsi que la participation active du personnel enseignant à l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes permettant de porter un jugement sur les pratiques d'évaluation des apprentissages pourraient nous permettre d'y arriver. Nous pouvons faire un parallèle ici avec Vial (1997) qui parle à cet égard d'une posture de formateurs de formateurs. Rappelons que les stratégies d'évaluation des apprentissages ont été identifiées dans notre problématique comme un élément essentiel pour l'évaluation de programmes.

### 2.3 Conditions d'utilité de l'évaluation de programmes

Cette posture d'accompagnement du personnel enseignant que nous venons de présenter est à mettre en relation avec les quatre conditions d'utilité que nous avons retenues. En effet, le cadre d'intervention que nous avons développé confie une place importante au travail de la conseillère pédagogique. Dans le cadre du processus d'évaluation de programmes et d'accompagnement du personnel enseignant, elle doit travailler à réunir et à maintenir les conditions d'utilité, comme le montre le tableau 1 (p. 70). Ces conditions sont: le facteur personnel, l'utilisation attendue, la participation active ainsi que le renforcement des capacités individuelles en évaluation.

Le facteur personnel désigne, comme nous l'avons déjà mentionné, des enseignantes et des enseignants qui s'intéressent à l'évaluation des programmes et qui peuvent exercer un leadership positif auprès des autres membres du personnel enseignant. Il s'agira donc pour la conseillère pédagogique d'identifier dès le départ des membres du personnel enseignant qui possèdent cette caractéristique.

L'utilisation attendue consiste à définir clairement dès le départ la finalité de l'évaluation d'un programme pour les utilisatrices ou les utilisateurs premiers, c'est-à-dire pour ceux qui sont directement chargés d'appliquer les actions à mettre en œuvre en fonction des résultats de l'évaluation du programme. L'utilisation attendue par le personnel enseignant, le comité de programme et, dans une moindre mesure, par la conseillère pédagogique constitue un élément essentiel du processus d'évaluation de programmes. Elle est une réponse à la question: qu'est-ce que l'évaluation du programme devrait nous permettre de faire? Elle sert donc à identifier les données précises à recueillir et de guider la collecte de données. Dans le cas de notre recherche, elle guidera l'élaboration du nouvel instrument d'évaluation de programmes.

La participation active recherchée est celle du personnel enseignant. L'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes portant sur les stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant est un moyen permettant une participation active du personnel enseignant à toutes les étapes de l'évaluation: définition de l'utilisation attendue, élaboration et validation de l'instrument, utilisation concrète de cet instrument dans l'évaluation de ses stratégies d'évaluation, analyse des données obtenues pour l'ensemble du programme et rédaction du rapport d'autoévaluation du programme.

En accord avec l'approche collaborative et participative de Preskill (2004), nous pensons que de proposer au personnel enseignant d'élaborer et d'utiliser un instrument d'autoévaluation de ses pratiques contribuerait à favoriser sa participation au processus d'évaluation. Nous pensons que cela pourrait par le fait même contribuer à augmenter l'utilité du processus pour le personnel enseignant. Le processus actuel restreint en effet sa participation à l'analyse des réponses données par les élèves à un questionnaire de perception. Nous proposons donc un instrument qui lui permettra d'autoévaluer directement ses propres stratégies d'évaluation des apprentissages, incluant ses instruments d'évaluation. Ce faisant, le personnel enseignant a l'occasion de se pencher concrètement sur celles-ci et peut ainsi obtenir l'information nécessaire à l'autorégulation de ses pratiques. Cela rejoint les propos de Vial (1997) lorsqu'il affirme à propos de l'évaluation des programmes qu'elle constitue un processus de formation:

Dans la formation, l'évaluation, quand on ne la réduit pas à l'évaluation-contrôle, tient une place particulière. C'est un invariant fonctionnel qui ne donne pas la priorité aux produits, comme la didactique, ni aux procédures comme la pédagogie, mais aux processus des sujets. L'évaluation est alors considérée comme processus *de* la formation et non plus comme processus *dans* la formation. Elle est le temps *d'une problématique du sens*. (p. 172)

Les conditions d'utilité que nous avons retenues constituent pour nous des points d'ancrage dans le travail d'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant. Comme l'expose Patton (2004), les instruments utilisés doivent permettre d'obtenir des informations précises et concrètes, ce qui facilitera l'analyse des résultats ainsi que le suivi de l'évaluation. En effet, les questionnaires de perception actuellement complétés par les élèves fournissent une information intéressante, mais qui se veut un portrait global de la formation donnée aux élèves. Les résultats produits par ces instruments s'apparentent en partie à une mesure de la satisfaction des élèves à l'égard d'un programme. Selon nous, l'information actuellement produite n'est donc pas suffisamment précise pour que le personnel enseignant concerné se sente personnellement interpellé dans les changements à apporter à la mise en œuvre du programme. En effet, l'information recueillie ne leur permet pas de constater directement les éléments de leur pratique personnelle à améliorer non plus que les éléments positifs. En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages, l'évaluation du programme devrait permettre au personnel enseignant de savoir si les stratégies d'évaluation formative utilisées sont suffisamment intégrées à la planification, si elles portent sur des objets significatifs ou si elles sont cohérentes avec la compétence prévue au devis ministériel.

Enfin, le renforcement des capacités individuelles en évaluation doit être également présent dans les interventions de la conseillère pédagogique auprès du personnel enseignant. En effet, le processus d'évaluation et d'accompagnement doit viser, au-delà des données recueillies, à renforcer l'autonomie du personnel enseignant dans la réalisation de l'évaluation de programmes et à développer chez lui la capacité de penser comme un évaluateur. Ainsi, le personnel enseignant peut développer sa capacité à autoévaluer ses stratégies d'évaluation des apprentissages en vue de les améliorer.

## 2.4 Processus d'évaluation de programmes

Le processus d'évaluation de programmes comprend quatre étapes: le recrutement du personnel enseignant, l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes, l'utilisation de cet instrument dans le cadre de l'évaluation du programme et la rédaction d'un rapport d'évaluation à partir de l'analyse des données obtenues. La figure trois présentée à l'annexe A rassemble de façon synthétique les principaux éléments du cadre d'intervention que nous avons élaboré. Elle met en relation les étapes du processus d'évaluation de programmes, les utilisateurs ou utilisatrices concernés, les conditions d'utilité visées pour chaque étape ainsi que la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique. Cette posture se définit à l'intérieur des quatre rôles qui sont lui sont confiés et qu'elle doit simultanément assumer. Mentionnons ici, puisque notre recherche s'intègre au processus annuel d'évaluation continue des programmes du Cégep de Saint-Jérôme pour lequel un rapport doit être produit par le comité de programme, que l'évaluation du programme réalisée constitue une évaluation partielle telle que définie dans la PIEP. Précisons ici que, conformément à cette politique, un devis d'évaluation n'était pas requis. Un tel devis aurait cependant dû être produit si l'évaluation du programme avait été complète.

Notre cadre d'intervention étant maintenant complété, nous passons maintenant à la présentation de nos objectifs de recherche.

### 3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au terme de ce chapitre, nous formulons trois objectifs de recherche, en lien avec la question générale de l'essai et le cadre d'intervention que nous avons élaboré. Le premier objectif vise l'application concrète des éléments théoriques contenus dans le cadre d'intervention que nous avons élaboré. Le deuxième nous amène à opérationnaliser ce cadre d'intervention en élaborant un scénario d'accompagnement du personnel enseignant. Ce scénario doit lui permettre d'évaluer son programme

conformément au cadre d'intervention établi. Le dernier objectif nous permet de vérifier si notre recherche a contribué à augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant. Ces trois objectifs sont les suivants:

1. Utiliser concrètement notre cadre d'intervention dans l'évaluation d'un programme au Cégep de Saint-Jérôme.
2. Accompagner le personnel enseignant suivant un scénario découlant de notre cadre d'intervention.
3. Valider notre cadre d'intervention.

# TROISIÈME CHAPITRE

## LA MÉTHODOLOGIE

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), toute démarche rigoureuse de recherche implique de respecter une procédure systématique et explicite quant aux pratiques utilisées, à la fois pour poser le problème de recherche, mais également pour recueillir, analyser et interpréter les données. Ils font ainsi référence aux choix méthodologiques effectués dans le cadre de notre recherche et que nous devons expliciter et justifier. C'est ce qui fait l'objet de ce troisième chapitre.

Ce chapitre se divise en six parties principales. Il débute tout d'abord par une présentation du type de recherche effectuée. C'est là que nous définissons en premier lieu notre posture épistémologique. Nous montrons comment l'approche méthodologique retenue ainsi que le type d'essai produit découlent de cette posture. Les critères de rigueur associés à ce type d'essai sont également présentés.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous présentons les participantes et les participants à notre recherche. Dans la troisième partie, on trouve le déroulement de la collecte de données que nous avons effectuée. Les instruments de collecte de données utilisés sont présentés dans la quatrième partie. Nous discutons à cet égard des biais possibles ainsi que des mesures prises afin d'assurer la rigueur de nos travaux.

Enfin, nous terminons ce chapitre en présentant la technique d'analyse des données que nous avons utilisée et en dernier lieu, la façon dont nous avons pris en compte et traité les aspects éthiques liés à notre recherche.



## 1. TYPE DE RECHERCHE

Dans cette première partie du chapitre, nous présentons en premier lieu notre posture épistémologique, laquelle traduit notre vision de la recherche. Nous verrons ensuite, dans la deuxième partie, comment notre posture critique nous a amenée à travailler à partir d'une approche méthodologique de type qualitatif. Enfin, dans la troisième partie nous présentons le type d'essai retenu, tel que proposé par Paillé (2007). Les critères de rigueur associés à ce type d'essai feront l'objet d'une brève présentation. Ces trois aspects principaux que sont la posture épistémologique, l'approche méthodologique et le type d'essai sont intimement liés. C'est ce que nous tenterons de mettre en évidence.

### 1.1 Posture épistémologique

Dans le cadre de cet essai, nous souhaitons améliorer l'accompagnement que nous réalisons auprès du personnel enseignant afin de mieux jouer notre rôle de conseillère pédagogique en vue de soutenir la pratique réflexive et l'innovation pédagogique. Nous souhaitons ainsi pouvoir transférer les connaissances produites dans l'exercice de nos fonctions. Nous ne prétendons pas, à cet égard, pouvoir nous dégager de nos valeurs dans le cadre de cette recherche, car nous avons clairement un parti pris en faveur de l'autoévaluation des pratiques professionnelles, de la réflexion critique et de l'utilité individuelle et sociale de l'évaluation des programmes. Il est clair pour nous que le phénomène que nous comptons étudier nous sera accessible grâce à l'expérience du personnel enseignant. Cette vision du savoir produit par la recherche situe clairement notre essai dans le paradigme de recherche critique pour lequel la finalité première du savoir produit est certes de comprendre la réalité, mais surtout, de participer à sa transformation.

Tout comme c'est le cas pour le paradigme interprétatif, nous cherchons à comprendre le monde tel qu'il se présente à nous au plan de l'expérience subjective. Cependant, ce qui nous distingue du paradigme interprétatif, c'est que nous visons un

changement de la réalité sociale par une modification des modes d’appréhension de la réalité et le développement de la conscience des actrices ou des acteurs. Il s’agit principalement ici du personnel enseignant de notre collège. Le niveau de changement que nous visons se situe dans la perception et les pratiques professionnelles du personnel enseignant. Nous souhaitons en effet que les résultats obtenus permettent de développer, chez les participantes et les participants, la capacité à réaliser des travaux d’évaluation de programmes et, ultimement, d’améliorer leurs stratégies d’évaluation des apprentissages. En d’autres termes, nous cherchons à augmenter l’utilité de l’évaluation de programmes pour le personnel enseignant.

Nous ne pouvons nous considérer comme une chercheuse neutre ou dégagee de ses valeurs. Au contraire, nous avons plutôt adopté une posture enracinée, participative et collaborative dans le cadre de nos travaux. Notre association au personnel enseignant permet de mieux saisir la nature des situations problématiques sur lesquelles nous intervenons dans le cadre de nos fonctions. En effet, pour nous, la science n’est pas neutre non plus qu’extérieure à la réalité étudiée, en particulier, lorsqu’il s’agit de phénomènes humains. Selon Gohier:

Certains chercheurs invoquent souvent l’objectivité comme concept clé de la recherche scientifique. Il s’agit là d’une conception positiviste ou néo-positiviste de la science comme discours devant refléter le réel le plus fidèlement possible, l’expliquer en traitant les faits comme des choses, pour reprendre l’expression de Durkheim. D’autres chercheurs, dans la foulée des travaux de Dilthey et de Weber, se rangent sous le paradigme interprétativiste (*sic*); ils croient au contraire que le réel est sujet à interprétation, qu’on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l’objet de la recherche dans son contexte. (2004, p. 87)

Nous acceptons le fait qu’il est possible que les connaissances produites par notre recherche puissent être locales, particulières et liées à un contexte précis et ce, même si nous cherchons à produire des connaissances transférables. C’est pourquoi la

finalité recherchée des connaissances produites est principalement la perspective de l'action, c'est-à-dire celle de pouvoir participer à la transformation d'une dynamique, au-delà de la simple compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

## **1.2 Approche méthodologique**

En lien avec notre posture critique, l'approche méthodologique retenue est qualitative. Celle-ci s'avère tout à fait pertinente pour notre recherche. Savoie-Zajc (2004) présente plusieurs arguments que nous reprenons ici. L'approche qualitative permet de se mouler à la réalité des participantes et des participants, de tenir compte des apprentissages du chercheur durant la recherche et de prendre en compte les interactions que les individus établissent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. Dans un paradigme critique, il s'agit d'aspects essentiels dans la production du savoir. Par ailleurs, puisque nous cherchons à augmenter l'utilité de l'évaluation des programmes pour le personnel enseignant, il nous faut recourir à une méthodologie qui puisse nous permettre de prendre en compte la réalité et le point de vue du personnel enseignant. Elle doit nous permettre de recueillir des données sur son vécu en lien avec l'évaluation des programmes. La nature qualitative des données à recueillir implique donc le recours à telle approche méthodologique. Voyons maintenant le type d'essai choisi en lien avec l'approche méthodologique retenue.

## **1.3 Type d'essai et critères de rigueur**

Notre essai se situe dans le pôle Recherche de la Maîtrise en éducation de l'Université de Sherbrooke. Compte tenu de notre posture épistémologique critique et de notre approche méthodologique qualitative, le type d'essai retenu est la recherche-intervention.

La recherche-intervention est considérée comme une variante simplifiée de la recherche-action que Karsenti et Savoie-Zajc définissent comme un:

type de recherche qui se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et qui vise le changement pendant qu'elle se déroule tout en générant des connaissances. Puisqu'elle s'inscrit dans un processus dynamique, elle se donne une méthodologie flexible qui lui permet de s'adapter aux imprévus rencontrés sur le terrain. Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui la planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné. (2004, p. 279)

Ce type d'essai est tout à fait pertinent, compte tenu de nos objectifs de recherche et de notre cadre de référence dans lequel nous avons élaboré un cadre d'intervention visant à amener le personnel enseignant à s'approprier davantage le processus et les résultats obtenus dans le cadre de l'évaluation d'un programme. En tant que chercheure, nous avons suivi un processus de planification-action-observation-réflexion tout au long de la recherche. En effet, les participantes et les participants ainsi que la chercheure ont participé au processus d'évaluation de programmes à l'intérieur d'un scénario évolutif. À travers une participation accrue à l'évaluation du programme, le personnel enseignant était amené à poser un regard critique sur ses propres pratiques afin d'utiliser les résultats obtenus. Pour le personnel enseignant, cette participation lui offrait également une fenêtre de réflexion à l'égard de la dynamique de son propre département. Cela rejoint les propos de Kemmis (1991, dans Dolbec et Prud'homme, 2009) à propos de la recherche-action. Il affirme qu'on ne peut pas penser changer les pratiques éducatives en ne cherchant qu'à remplacer les outils ou les stratégies utilisées par le personnel enseignant, comme s'il s'agissait d'un quelconque processus de production. Il prône au contraire l'idée que les enseignantes et les enseignants doivent eux-mêmes changer en devenant critiques de leurs propres pratiques. Pratt (1998, dans Dolbec et Prud'homme, 2009) explique à cet égard qu'une pratique est toujours influencée par les valeurs, les croyances et les intentions du praticien. Selon lui, ces dernières précisent souvent, de manière inconsciente, la nature d'un engagement professionnel et orientent les choix pour l'action. Ainsi, une démarche de recherche-action ou de

recherche-intervention constitue une analyse réflexive en vue de dévoiler ce qu'il appelle les cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens de notre monde. Dans notre cas, nous avons déjà exposé les cadres de référence qui nous animent lors de la présentation de notre posture épistémologique.

Par ailleurs, pour Dolbec et Prud'homme (2009), ce type de recherche est indissociable de l'action et il constitue un instrument de changement institutionnel, voire de changement social. En somme, à la fois sur le plan théorique et sur le plan méthodologique, la recherche-intervention constitue pour nous une voie tout à fait pertinente. Notons que nous n'avons pu effectuer qu'un seul cycle de mise en œuvre de l'intervention effectuée. Il s'agit donc d'une intervention ponctuelle comme nous le verrons dans la troisième partie de ce chapitre. Il s'agit d'une limite de notre recherche. De plus, comme dans le paradigme interprétatif, notre recherche sera:

jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. L'activité de la recherche est par conséquent légitimée par sa pertinence et son accessibilité. (Savoie-Zajc, 2004, p. 125).

Ainsi, nous retenons les critères de rigueur associés à une telle recherche soient: la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité (Savoie-Zajc, 2004). Nos choix méthodologiques ont été effectués en tenant compte de ces critères.

## 2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Nous présentons ici les participantes et les participants à notre recherche en justifiant les choix que nous avons effectués en regard de leur nombre et de leurs caractéristiques.

## 2.1 Nombre de participantes et de participants

Compte tenu de notre posture critique, de l'approche méthodologique qualitative et du type d'essai retenu, le nombre de d'enseignantes et d'enseignant ayant participé à notre recherche est peu élevé, soit neuf participantes et participants.

Nous avons deux catégories de participantes et de participants. En effet, parmi ces neuf personnes, quatre ont pris part aux travaux visant à élaborer un nouvel instrument d'évaluation de programme et ont fait partie de ce que l'on a appelé le « groupe de travail ». Cette participation était plus importante que pour les sept autres, comme nous le verrons dans la troisième partie de ce chapitre. Le tableau 1 présente les membres du groupe de travail en fonction de leur provenance disciplinaire et de leur appartenance ou non au comité de programme. Le tableau 2 présente de la même manière les autres participantes et participants. Il faut cependant préciser que parmi les participantes et les participants issus des disciplines contributives, une d'entre elles s'est retirée en février 2011 du processus de recherche et que deux autres s'y sont joints en mars 2011. Nous y reviendrons plus loin.

Tableau 1

### Participantes membres du groupe de travail

	Discipline porteuse <sup>9</sup>	Discipline contributive <sup>10</sup>	Formation générale	Total:
Membres du comité de programme	2	0	1	3
Membre du groupe de travail seulement	1	0	0	1
Total:	3	0	1	4

<sup>9</sup> Dans un programme technique, la discipline porteuse constitue la discipline principale des cours du programme.

<sup>10</sup> Une discipline contributive ne constitue pas la discipline principale des cours d'un programme. Un programme technique peut compter des cours de plus d'une discipline contributive.

Tableau 2  
Autres participantes et participants

	Discipline porteuse	Discipline contributive	Formation générale	Total:
Autres participantes et participants	3	2	0	5
Total:	3	2	0	5

Sur neuf participantes et participants, deux étaient des hommes. Dans le but de maintenir l'anonymat de l'ensemble des participantes et des participants, nous avons dépersonnalisé l'ensemble de nos données et attribué à chacune et chacun un pseudonyme féminin. C'est pourquoi, nous référerons à partir de maintenant à nos participantes et nos participants en recourant uniquement au féminin.

Même si nous sommes dans une posture critique et que nous ne visons pas la généralisation de nos résultats, nous avons tout de même pris soin, suivant la recommandation énoncée par Beaud (2009), de contrôler les caractéristiques des participantes. Les critères de sélection présentés à la section suivante ont été établis à la lumière de notre cadre de référence ainsi que de notre connaissance du milieu et des participantes potentiels.

Enfin, ajoutons que notre manque de ressources et le temps dont nous disposions nous a amenée à réaliser notre collecte de données auprès d'une seule équipe d'enseignantes et d'enseignants œuvrant au sein d'un même programme. Voyons maintenant les critères ayant présidé au choix des participantes.

## 2.2 Critères de choix des participantes

Nous avons cherché à mener nos travaux dans le contexte le plus authentique possible. Nos participantes devaient enseigner dans un même programme. Nous

souhaitions également que les membres du comité programme prennent part à notre recherche. L'authenticité est un critère qui nous a orientée à l'étape du recrutement.

Trois autres critères ont été à la base du choix des participantes à notre recherche: leur disponibilité, leur consentement à participer à la recherche et le facteur personnel. Ce dernier critère est issu de notre cadre de référence. Plus précisément, il s'agit d'une caractéristique qui devait se retrouver chez les participantes potentielles. Le facteur personnel désigne des enseignantes et des enseignants intéressés par l'évaluation de programmes, qui s'engagent à utiliser les résultats et qui peuvent assurer un leadership positif auprès du personnel enseignant. Cette caractéristique n'avait pas à être présente chez chacune des personnes composant notre échantillon (Patton, 2004). Il s'agit en quelque sorte d'avoir une masse critique sans laquelle, l'utilité de l'évaluation et donc l'utilisation des résultats est compromise.

Ajoutons que la recherche-intervention que nous nous proposons de réaliser exigeait des participantes plusieurs heures de travail, sans rémunération aucune et en surplus de leurs tâches habituelles. C'est pourquoi leur disponibilité et leur engagement constituaient, avec le facteur personnel, des critères essentiels pour leur sélection.

Il est utile de préciser que nous n'avons pas procédé à un appel à tous formel au sein de notre collège en vue de former notre échantillon, mais que trois enseignantes d'un même département nous avaient fait part de leur intérêt à participer à notre recherche. Deux d'entre elles font partie du comité de programme. Il s'agit d'ailleurs d'un département auprès duquel nous travaillons à titre de conseillère pédagogique, ce qui facilitait la mise en œuvre du scénario d'intervention que nous avons élaboré et que nous présenterons un peu plus loin. De plus, ces enseignantes correspondent aux critères que nous avons établis.



En somme, ce qui importait, c'est que nous puissions compter sur des enseignantes qui acceptaient de s'engager dans le processus de travail que nous leur proposons et qui pourraient nous aider à définir l'utilisation attendue. Cela ne signifie pas que ces personnes partageraient la même vision que nous. Le but de notre recherche est justement de réaliser un accompagnement inspiré des théories axées sur l'utilisation, ce qui implique de bien nous coller à la réalité et aux besoins du personnel enseignant. C'est en ce sens que Patton (2004) parle d'une évaluation de programme hautement personnalisée et contextualisée.

Dans les lignes qui suivent, nous poursuivons avec la présentation du déroulement de la recherche et des instruments de collecte de données. Cela nous permettra, d'une part, d'établir un lien entre les données souhaitées, les instruments de collecte de données retenus aux fins de notre recherche et, d'autre part, le nombre de participantes.

### 3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Nous présentons ici, dans un premier temps, la stratégie que nous avons élaborée en vue de réaliser notre recherche-intervention. Nous montrons comment sa conception découle de la problématique que nous avons élaborée ainsi que de notre cadre d'intervention. Puis, nous poursuivons avec les grandes étapes de la collecte de données que nous avons réalisée.

#### **3.1 L'élaboration d'un scénario d'intervention**

La recension des écrits que nous avons effectuée nous a permis d'élaborer un cadre d'intervention adapté au contexte de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme et à notre problématique. Ce cadre d'intervention inspiré d'une approche de l'évaluation de programmes axée sur l'utilisation restait à être utilisé de façon concrète lors d'une intervention planifiée auprès du personnel enseignant.

Notre cadre d'intervention requiert la participation des utilisatrices et des utilisateurs visés qui sont, rappelons-le, les enseignantes et les enseignants. Dans un premier temps, la stratégie retenue à cet effet était d'accroître leur participation en permettant à un groupe de participantes de prendre part à l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programme alors qu'actuellement, les instruments utilisés à cet effet sont développés par le Service des programmes de notre collège. Ce groupe de participantes ferait partie d'un groupe de travail. Dans un deuxième temps, elle consistait à faire expérimenter à l'ensemble des participantes le nouvel instrument ainsi créé afin d'augmenter leur participation aux travaux d'évaluation du programme. Les modalités de cette expérimentation devaient être définies par les membres du groupe de travail en collaboration avec la chercheure.

Ce nouvel instrument, une grille d'analyse des stratégies d'évaluation des apprentissages, a été présenté et proposé aux participantes comme un type d'instrument susceptible de permettre au personnel enseignant de pouvoir lui-même porter un jugement qualitatif sur ses propres stratégies d'évaluation, sur leur pertinence, sur leur cohérence ainsi que sur leur fiabilité. Cela n'est actuellement pas possible avec l'utilisation de questionnaires de perception auxquels les élèves répondent, comme nous l'avons exposé dans notre problématique.

Nous pensons que, de cette façon, il devient plus facile d'harmoniser les stratégies d'évaluation des apprentissages aux caractéristiques des programmes développés selon une approche par compétences et donc, de les améliorer. Nous ne croyons pas que l'utilisation d'un tel instrument d'autoévaluation peut, à elle seule, modifier les perceptions du personnel enseignant à l'égard de l'évaluation des programmes. Nous croyons cependant qu'il peut apporter une contribution significative en développant son habileté d'autoévaluation et donc en soutenant sa pratique réflexive, puisqu'il sollicite davantage sa participation et son implication dans le processus que l'analyse des résultats obtenus au moyen d'un questionnaire de

perception administré aux élèves. Patton et LaBossière écrivent d'ailleurs à ce sujet que:

Généralement, les discussions sur l'utilité des évaluations portent seulement sur l'utilité des résultats. Cependant, le simple acte de participer au processus peut aussi être utile. Si le fait d'avoir pris part activement dans l'exercice amène les participants à raisonner comme un évaluateur et à adhérer aux valeurs propres à la discipline, l'évaluation a donc généré plus que des résultats. (2009, p.150)

De plus, cela vise à permettre au personnel enseignant d'obtenir des informations précises en vue de modifier ses pratiques, ce qui constitue un aspect essentiel d'une approche de l'évaluation axée sur l'utilisation et d'un paradigme critique. Précisons ici que dans le cadre de nos fonctions de conseillère pédagogique, nous avons déjà produit trois ébauches différentes de ce type d'instrument. Nous y reviendrons au chapitre quatre.

Nous avons ainsi planifié un scénario complet d'intervention durant lequel nous avons procédé à notre collecte de données. Bien que les principaux éléments de ce scénario aient été identifiés dès le départ, notre intervention a été adaptée en cours de route, en accord avec notre cadre de référence. Nous n'avons pas effectué d'ajustements importants en ce qui concerne le déroulement prévu de la démarche d'évaluation du programme. Par contre, nous avons dû réagir en cours de route à des changements dans la composition de notre groupe de participantes. Au départ, deux représentantes des disciplines contributives du programme avaient accepté de prendre part à notre recherche au niveau deux, le moins exigeant en termes de temps requis. L'une d'elles a toutefois dû mettre fin à sa participation juste avant le début de l'expérimentation<sup>11</sup> alors que l'autre n'avait pu donner suite à son engagement et n'avait pas complété le questionnaire initial. Toutefois, le groupe de travail a demandé à la conseillère pédagogique de solliciter à nouveau la participation de cette dernière à la phase d'expérimentation. Cette personne a accepté d'expérimenter la

---

<sup>11</sup> Nous n'avons donc pas analysé les résultats de son questionnaire.

grille d'analyse et elle nous a remis son questionnaire complété le 30 mars 2011. Nous l'avons analysé comme les autres, bien que nous n'ayons pas d'information sur le moment où il a réellement été complété. En outre, étant donné le désistement imprévu de l'autre représentante des disciplines contributives, nous avons procédé rapidement au recrutement d'une nouvelle participante afin que l'expérimentation puisse, comme prévu, porter sur les cours des deux disciplines contributives. Cette dernière a donc participé à l'expérimentation de la grille mais n'a pas complété le questionnaire. En accord avec les caractéristiques de la recherche-intervention définies par Karsenti et Savoie-Zajc (2004: p. 279), notre processus de recherche a été mené de façon dynamique et flexible, ce qui nous a permis de nous ajuster rapidement aux imprévus rencontrés sur le terrain.

Ajoutons en terminant que notre scénario a été planifié pour s'intégrer le plus possible avec le modèle d'évaluation continue des programmes, basé sur une évaluation partielle réalisée annuellement, tel que prévu dans la PIEP de notre collège.

### **3.2 La collecte de données**

La collecte de données s'est déroulée en deux étapes successives. La première, durant l'automne 2010, consistait en une phase de préparation et de démarrage. La deuxième, durant l'hiver 2011, s'est intégrée au processus annuel d'évaluation des programmes, tel que prévu par la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme. En tout, notre groupe de travail s'est réuni à quatre reprises lors de rencontres variant de 90 à 120 minutes.

La première phase s'est déroulée du milieu du mois de septembre jusqu'au 17 novembre 2010. C'est à ce moment que nous avons procédé au recrutement des participantes à notre recherche. Nous avons rencontré ces enseignantes lors d'une réunion de département. Nous avons cependant abordé individuellement les membres

des disciplines contributives et de la formation générale, puisqu'elles appartiennent à des départements différents. Comme nous le verrons dans la section 6 de ce chapitre, les objectifs de la recherche et le formulaire de consentement ont été remis et présentés à chacune. Nous avons également pris soin de préciser que la planification des rencontres du groupe de travail serait établie de concert avec les enseignantes participantes. Un délai de quelques jours a été prévu entre la rencontre et la remise du formulaire de consentement éclairé (voir annexe D), signé par les participantes.

Une fois les enseignantes recrutées, nous avons assisté à la première réunion de la session Automne 2010 du comité de programme. Lors de cette rencontre nous avons planifié le début de notre collecte de données puisque à ce moment-là, tous ses membres, à l'exception de l'aide pédagogique individuelle, participaient à notre recherche. Précisons que cette catégorie de personnel ne fait pas partie de nos objectifs de recherche. Il a été convenu qu'un questionnaire serait distribué le lendemain ainsi que la date de la première rencontre du groupe de travail. Cela nous a laissé le temps de recueillir les questionnaires complétés et d'en faire un examen sommaire en vue de préparer la première réunion du groupe de travail. Nous avons ainsi pu recueillir dès le départ les connaissances et les perceptions des participantes à l'égard de l'évaluation de programmes ainsi que le type de données qu'elles croyaient utiles de recueillir lors de l'évaluation de leur programme qui serait effectuée quelques mois plus tard. Nous avons également procédé à l'élaboration du nouvel instrument d'évaluation de programme, présenté à l'annexe B.

La deuxième étape de notre collecte de données a été planifiée avec les membres de notre groupe de travail. Elle a eu lieu du 1<sup>er</sup> février au 6 avril 2011. Ces dernières ont identifié les cours devant constituer l'échantillon à partir duquel l'évaluation du programme, une technique humaine, serait réalisée. Elles ont également choisi d'expérimenter le nouvel instrument dans le cadre d'une autoévaluation plutôt que d'une évaluation par les pairs. Enfin, un calendrier a été établi, de concert avec les participantes, afin de planifier l'expérimentation ainsi que

la dernière étape de notre collecte de données: leur participation à un groupe de discussion. Précisons que durant cette étape, nous avons dû rapidement recruter de deux nouvelles participantes. Nous y reviendrons au chapitre suivant. Les données recueillies grâce au nouvel instrument produit ont ensuite été acheminées en avril 2011 au comité de programme.

#### 4. LA TECHNIQUE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section se compose de deux parties. Dans la première, nous présentons les instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de notre recherche. Pour chacun d'eux, nous discutons de leur pertinence en regard des données requises par notre question et nos objectifs de recherche, mais également en tenant compte de notre posture épistémologique et de l'approche méthodologique qui en découle.

Dans la deuxième partie, nous discutons des biais possibles associés à l'utilisation de ces instruments de collecte de données et des moyens retenus en vue d'assurer la rigueur de notre démarche méthodologique.

##### 4.1 Présentation

La question de recherche que nous avons formulée, à savoir comment on peut augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant du Cégep de Saint-Jérôme, nous a amenée à élaborer un cadre d'intervention en vue de réaliser un processus d'évaluation de programmes différent de celui qui a actuellement cours au Cégep de Saint-Jérôme. La technique de l'observation participante s'avère tout à fait pertinente à cet égard. En effet, elle permet une application concrète de notre cadre d'intervention auprès du personnel enseignant qui confie, rappelons-le, des rôles spécifiques à la conseillère pédagogique qui est aussi la chercheure.

De plus, nous en avons déjà parlé, la posture épistémologique traduit la conception de la science qui anime la chercheuse ou le chercheur. Elle implique une approche méthodologique ainsi que des techniques de collecte et d'analyse de données particulières. Notre posture critique, et particulièrement nos objectifs de recherche, ont fait en sorte que l'observation participante constitue une technique de collecte de données tout indiquée. En effet, elle ne nous confine pas dans un rôle d'observatrice. Au contraire, elle nous amène à intervenir auprès des participantes durant la recherche. Leur rôle consiste à donner du sens à leur expérience et à partager ce sens avec nous. Selon Laperrière (2009), « on n'apprend jamais mieux sur une situation que lorsqu'on essaie de la changer, que lorsqu'on en déstabilise les déterminants, mettant ainsi au jour sa structure » (p. 313-316).

Cependant, afin d'assurer la rigueur de notre démarche et plus particulièrement sa crédibilité et la fiabilité des résultats produits, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes de collecte de données. C'est pourquoi nous avons fait appel à cinq autres techniques de collecte de données. Il s'agit du questionnaire, du journal de bord, de la collecte documentaire, de deux groupes de discussion ainsi que d'une entrevue individuelle. Ces techniques nous ont permis de recueillir une information supplémentaire et essentielle.

Le questionnaire auto-administré, présenté à l'annexe C, nous a permis de recueillir dès le départ la perception des participantes ainsi que leur connaissance de l'évaluation de programmes. Outre les questions concernant certaines de leurs caractéristiques sociologiques telles que le sexe, l'expérience d'enseignement et la formation en pédagogie, il est constitué de questions ouvertes portant sur leur perception à l'égard de l'évaluation des programmes. Ce type de questions présente l'avantage de leur permettre d'exprimer en toute latitude leurs réponses, ce qui rend toutefois leur comparabilité difficile. Ce questionnaire a été validé avec l'aide de notre directeur d'essai et de nos deux collègues conseillères pédagogiques. Conformément à notre cadre d'intervention, l'utilisation du questionnaire nous a

également permis d'identifier dès le départ, l'utilisation attendue pour les utilisateurs visés.

Le journal de bord a servi à colliger nos observations et nos impressions personnelles tout au long de notre recherche. Les notes que nous y avons inscrites nous ont aidée à prendre conscience de nos sentiments et de nos biais. A cet égard, Laperrière (2009) souligne qu'au-delà d'une compétence méthodologique, l'observation exigeait de notre part une compétence sur les plans psychologique et social. Cet aspect est également souligné dans la littérature portant sur l'évaluation de programmes, plus précisément, par les théories axées sur l'utilisation.

La collecte documentaire s'est essentiellement effectuée à partir d'ordres du jour et de comptes rendus de rencontres, de documents de travail et du rapport d'évaluation du programme rédigé dans le cadre de notre recherche. La description du contenu de nos rencontres de travail avec le personnel enseignant s'avérait en effet essentielle afin de pouvoir décrire le contexte et l'évolution de nos interventions auprès du personnel enseignant. Cette technique de collecte de données est directement en lien avec nos deux premiers objectifs de recherche.

Il est utile de souligner que, comme nous ne disposions d'aucune ressource particulière afin de réaliser notre recherche, nous avons produit ces documents. C'est pourquoi nous avons élaboré un format de compte rendu de rencontres de façon à uniformiser leur facture, en vue de faciliter leur traitement et leur analyse. Nous avons, en cours de route, eu recours à un appareil d'enregistrement sonore afin de faciliter l'élaboration de nos comptes-rendus et pour nous permettre de nous concentrer sur l'animation des rencontres de travail et des groupes de discussion.

Les deux groupes de discussion ont eu lieu dans la première semaine d'avril 2011, au terme du processus d'intervention afin de connaître la perception de ce processus par l'ensemble des participantes dans la recherche. Le premier groupe de



discussion a réuni les membres du groupe de travail. Compte tenu des tâches réalisées, leur participation supérieure et spécifique à la réalisation de l'évaluation du programme nécessitait de les regrouper ainsi. En effet, ils ont fait l'objet d'interventions spécifiques et soutenues de la part de la chercheuse. A l'exception des deux représentantes des disciplines contributives, le deuxième groupe de discussion a réuni toutes les autres participantes, puisque ces dernières ont expérimenté un processus d'évaluation de programme différent. Compte tenu des tâches réalisées, leur participation à la démarche était moindre que celle des membres du groupe de travail. Les interventions de la chercheuse auprès de ce groupe étaient également moindres et différentes que celles effectuées auprès du groupe de travail. Ces groupes de discussion nous ont permis de vérifier si la recherche a contribué à augmenter l'utilité de l'évaluation du programme pour les participantes ainsi que de vérifier si les deux groupes ont des constats différents ou similaires quant à l'utilité de l'évaluation du programme ainsi réalisée. Enfin, nous avons réalisé une entrevue auprès d'une des deux participantes qui se sont insérées dans le processus de recherche en cours de route. Celle-ci n'a pas complété le questionnaire initial mais contrairement à sa collègue, elle a expérimenté la grille d'analyse à l'intérieur de l'échéancier prévu. Compte tenu des caractéristiques de sa participation, nous avons recueilli sa perception à l'égard du processus réalisé par l'entremise d'une entrevue individuelle.

Les groupes de discussion et l'entrevue nous ont permis d'avoir une compréhension riche de l'expérimentation réalisée (Savoie-Zajc, 2009). Ces techniques sont tout à fait cohérentes avec notre posture critique qui cherche à comprendre et à résoudre les problèmes posés par l'évaluation de programmes. Elles sont en effet ancrées dans le point de vue et le sens que les actrices et les acteurs donnent à leur réalité. Une dynamique de coconstruction de sens s'établit ainsi entre la chercheuse ou le chercheur et les participantes (Savoie-Zajc, 2009). Nous avons préparé un schéma d'entrevue pour chacun des groupes de discussion ainsi que pour l'entrevue individuelle afin de nous assurer, au minimum, de couvrir les indicateurs

essentiels à notre démarche de recherche. Notre directeur d'essai a contribué à la validation des questionnaires utilisés (présentés en annexes C, F et G). Une validation de contenu a été réalisée d'une part, afin de s'assurer d'une cohérence entre les questions et les données à recueillir et, d'autre part, afin de s'assurer que les questions soient claires et ne comportent aucun biais. La validation visait également à s'assurer qu'aucune section ne donne une importance démesurée à certaines données et que l'ordre des questions soit approprié. Il s'agissait de sélectionner et de placer au début des questionnaires les questions susceptibles de rejoindre le mieux les intérêts du personnel enseignant.

#### **4.2 Les biais possibles**

Nous avons dû prendre garde, dans le cadre de cette recherche, à deux biais potentiels: la désirabilité sociale chez les participantes et les participants ainsi que notre propre subjectivité. En effet, il est possible que certaines participantes ou participants à une recherche énoncent une position ou agissent en fonction de ce qu'ils croient être celle recherchée par la chercheuse ou le chercheur. Ce risque est d'autant plus important dans le cas d'un échantillon de volontaires (Beaud, 2009). C'est pourquoi nous avons, dès le départ, expliqué clairement aux participantes les objectifs de la recherche et l'importance de leur authenticité pendant la collecte de données. Nous avons d'ailleurs réussi à éviter ce premier biais. En effet, la convergence dans les perceptions des participantes à l'égard de la démarche réalisée en témoigne. De surcroît, l'autonomie dont les participantes ont fait preuve à notre égard, dans le choix des cours sur lesquels porterait l'évaluation du programme, en témoigne davantage. Voyons un extrait du compte-rendu de la troisième rencontre du groupe de travail où nous leur avons demandé pour quelle raison elles n'avaient pas retenu certains cours:

Anne dit que ce n'est pas une question de pertinence et qu'elle aurait aimé regarder certains cours qui ne sont pas nécessairement dans la lignée de l'approche par compétences. [...] Selon Sylvie, il est clair que compte tenu

que l'on est en contexte de recherche et qu'il n'y a pas d'autorité formelle, on ne peut demander à certaines personnes de nous fournir leur matériel afin d'augmenter la taille de l'échantillon. (9 février 2011)

En ce qui concerne notre propre subjectivité, la triangulation des techniques de collecte de données nous a aidée à minimiser ce type de biais. L'utilisation de notre journal de bord nous a permis de créer une distance entre nous et la situation étudiée. Nous avons d'ailleurs pu compter sur les commentaires et les conseils de notre directeur d'essai, M. Jacques Lecavalier, ainsi que de Mme Geneviève Nault, personne-ressource dans le cadre de l'activité MEC 803 intitulée « Séminaire de recherche et d'innovation » pour nous aider sur ce plan. Au terme de nos travaux, nous pouvons affirmer que, bien que nous n'ayons pas échappé à une certaine implication émotionnelle dans le cadre de notre recherche, la triangulation des méthodes de collecte de données et le suivi constant de notre directeur d'essai nous ont permis de maintenir notre neutralité de chercheuse et d'éviter de biaiser nos résultats. De plus, le fait que nous n'ayons pas cherché à déstabiliser la dynamique de l'équipe à laquelle appartient six de nos participantes démontre que nous avons réussi à mettre de côté notre subjectivité de chercheuse. Nous aurions en effet pu user de notre rôle de négociatrice afin de faire porter l'évaluation sur les cours de leurs collègues, ce qui aurait été extrêmement intéressant pour la chercheuse en nous, mais notre responsabilité de conseillère pédagogique a pris le dessus.

## 5. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données qualitatives que nous avons recueillies ont fait l'objet d'un traitement et d'une analyse particulière, soit l'analyse de contenu. Selon Miles et Huberman (2003), il faut réduire les données obtenues par une opération de catégorisation qu'ils qualifient de condensation des données. Nous avons en effet obtenu 83 pages de contenu, ce qui rendait nécessaire une telle opération. Pour ce faire, nous avons effectué un tri, un élagage et une organisation de celles-ci. Cette

étape s'est effectuée à partir d'une combinaison de catégories émergentes et de catégories issues de notre cadre de référence. Ces catégories nous ont permis d'élaborer notre grille d'analyse.

Nous avons utilisé l'analyse de contenu en l'appliquant à ce que Sabourin appelle l'analyse des comportements verbaux. Il dit à propos de celle-ci:

L'analyse des comportements verbaux, en tant que sous-domaine de l'analyse de contenu, privilégie l'observation en situation sociale des performances langagières orales (p. ex., discussions de groupes) et écrites (p. ex., les procédures d'établissement d'un dossier médical dans un contexte hospitalier). (2009, p. 418)

Plus spécifiquement, l'analyse de contenu nous a permis, grâce à la méthode thématique, d'emprunter une technique objective et systématique de description du contenu manifeste de la communication (*Ibid.*). Nous avons ainsi traité et analysé les réponses obtenues grâce au questionnaire, aux deux groupes de discussion et à l'entrevue. Cette méthode nous a également permis d'effectuer une telle démarche à partir du contenu de notre journal de bord et des comptes rendus des rencontres du groupe de travail. À l'aide du logiciel Word, nous avons tout d'abord réuni en un seul fichier, notre corpus comptant 40 219 mots, regroupés en 86 pages. Puis, nous l'avons découpé en 886 énoncés, lesquels constituent l'unité d'analyse retenue. Le logiciel nous a été utile afin de coder et classer les données en fonction de notre grille d'analyse des données. Les énoncés ainsi identifiés ont été classés en différentes catégories explicites, homogènes, exhaustives et mutuellement exclusives. Ces catégories sont issues de notre grille d'analyse (annexe H) qui a été élaborée selon un processus itératif. Nous avons en effet procédé à plusieurs modifications successives de manière à ce que l'ensemble de nos données puissent être codées et classées. Il est utile de mentionner que notre directeur d'essai a contribué à la validation du codage et qu'il a vérifié l'uniformité de celui-ci à travers l'ensemble du corpus. Une fois nos données traitées, nous les avons analysées et interprétées à la lumière de notre cadre de référence.

Ajoutons que la transférabilité des résultats obtenus sera assurée par une riche description du milieu et du contexte de notre recherche, grâce à notre collecte documentaire. Notre journal de bord contribue également à assurer la fiabilité des résultats en permettant de décrire nos relations avec les participantes.

## 6. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Au plan éthique, nous avons mentionné précédemment que nous avons obtenu le consentement libre et éclairé de chaque participante. Un formulaire à cet effet a été complété par chacune. Elles n'ont pas subi de pressions afin de participer à la recherche et ont eu la possibilité de se retirer en tout temps ou de diminuer leur participation, ce qui fut le cas de l'une d'entre elles durant la deuxième phase de la collecte de données.

Durant la collecte de données, nous avons opté pour ce que Laperrière (2009) appelle l'observation ouverte, par opposition à une observation dissimulée. Ce choix s'explique principalement parce que celle-ci minimise les tensions éthiques. De plus, cela nous permet de disposer d'une plus grande mobilité physique et sociale ainsi que de questionner de façon plus systématique et exhaustive nos participantes. Par contre, comme l'explique Laperrière, ce choix de mener une observation qui permet aux actrices et aux acteurs d'être bien informés des objectifs et des implications de la recherche comporte des désavantages sur le plan de la fiabilité des informations obtenues. En effet, les informations obtenues risquent d'être moins riches que lors d'une observation dissimulée. Un autre inconvénient est lié à une implication affective quasi inévitable de la chercheuse ou du chercheur dans la situation étudiée. Cependant, tel que nous l'avons expliqué précédemment, nous avons pu minimiser ce risque.

Par ailleurs, il est utile de mentionner que toutes les données qui ont été recueillies étaient conservées dans notre ordinateur et protégées par un mot de passe. Dans le cas de données recueillies sur un support papier et audio, elles étaient conservées sous clé. Avec le consentement des participantes, nous avons en effet utilisé un appareil d'enregistrement lors des rencontres de groupes. De plus, toutes les rencontres de travail ont été conduites dans le respect des personnes et l'anonymat des propos qui y ont été tenus. Nous nous sommes assurée, au moment de la présentation des résultats, de faire en sorte que les résultats ne puissent être associés à une participante en particulier, comme nous l'avons déjà mentionné. Le contenu du rapport d'évaluation du programme produit a été modifié à cet effet.

Enfin, nous avons trouvé pour chacune des rencontres un local approprié. C'est-à-dire une salle où ces rencontres pouvaient avoir lieu sans que l'observation et, jusqu'à un certain point l'anonymat, puissent être compromis. Par contre, il faut préciser que plusieurs participantes ont ouvertement rendu publique leur participation à cette recherche en le mentionnant dans le plan de travail départemental déposé annuellement à la Direction des études. Plusieurs l'ont également révélé à des collègues comme une source de fierté.

# **QUATRIÈME CHAPITRE**

## **LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce dernier chapitre porte sur les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Nous analysons et interprétons les données obtenues grâce au questionnaire de départ, aux comptes rendus de rencontres avec notre groupe de travail, aux comptes rendus de deux groupes de discussion et d'une entrevue individuelle ainsi qu'à notre journal de bord. Nous avons également classé et analysé les données contenues dans le rapport d'évaluation de programme qui a été produit. Les données ont été classées en tenant compte des différentes phases de l'intervention que nous avons réalisées auprès du personnel enseignant ayant pris part à notre recherche. Ces phases sont les suivantes :

- phase 1: préparation de la démarche d'évaluation du programme;
- phase 2: conception d'une grille d'analyse des stratégies d'évaluation des apprentissages avec le groupe de travail;
- phase 3: élaboration d'une méthodologie pour l'utilisation de la grille d'analyse avec le groupe de travail;
- phase 4: expérimentation de la grille d'analyse par toutes les participantes;
- phase 5: production du rapport d'évaluation avec le groupe de travail et transmission au comité de programme.

C'est ce qu'illustre notre grille d'analyse des données présentée à l'annexe H. Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, conformément au cadre établi par la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme, l'évaluation du programme réalisée consiste en une évaluation partielle portant uniquement sur les stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant. Comme prévu initialement, la participation à la démarche a consisté pour les membres du groupe de travail en trois

rencontres visant l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programme, en son expérimentation concrète, puis, en une rencontre concernant le rapport d'évaluation. La participation des autres s'est limitée à l'expérimentation concrète de la grille d'analyse dans le cadre d'une autoévaluation de leurs pratiques.

L'ensemble des données obtenues sont interprétées à la lumière de notre cadre de référence et en particulier, de notre cadre d'intervention. C'est pourquoi leur présentation est organisée en fonction de celui-ci. Tout d'abord, nous verrons les données en lien avec la préparation fine de notre stratégie d'intervention. Puis, nous présentons une synthèse des données liées à l'accompagnement réalisé à travers les phases de la démarche d'évaluation du programme.

Enfin, au terme de la présentation des données recueillies en lien avec la mise en œuvre de la démarche d'évaluation du programme réalisée, nous traitons des données qui nous permettent de valider notre cadre d'intervention ainsi que des impacts et des limites de la démarche d'évaluation de programme réalisée. Puis, nous répondons à notre question de recherche et discutons de la transférabilité des résultats obtenus.

## 1. LA PRÉPARATION FINE DE NOTRE STRATÉGIE D'INTERVENTION

Dès le départ, nous avons recueilli les informations nécessaires à une préparation fine de notre stratégie d'intervention. Nous avons précisé au chapitre trois que huit participantes sur neuf ont complété le questionnaire initial. Les réponses obtenues nous ont permis de préciser l'utilisation attendue, laquelle constitue un des critères d'utilité retenus pour notre recherche. De plus, nous souhaitons obtenir des informations concernant les caractéristiques de nos participantes et leur perception à l'égard de l'évaluation de programmes. Cette perception devait être prise en compte car elle fait partie de notre problème de recherche, tel que nous l'avons soulevé au chapitre un. Voyons maintenant les données que nous avons obtenues.



## 1.1 Caractéristiques des participantes et le facteur personnel

L'expérience professionnelle de nos participantes en enseignement au collégial varie de deux à vingt-cinq ans. Deux d'entre elles n'ont pas de formation en pédagogie ou en didactique et quatre disposent d'une formation en méthodes de recherche qualitative ou quantitative. Cinq participantes ont mentionné avoir été mises en contact de différentes façons avec le processus d'évaluation d'un programme, mais aucune n'a participé à l'évaluation complète d'un programme. Trois mentionnent ne pas connaître le processus d'évaluation des programmes et n'ont donc aucune expérience concrète de celle-ci. Deux ont mentionné qu'il s'agit d'un processus obligatoire.

La connaissance initiale des participantes à l'égard de l'évaluation de programmes varie, notamment en fonction de leur expérience professionnelle. En effet, le personnel enseignant comptant moins de trois ans d'expérience connaît simplement l'existence du processus alors que les autres en ont une connaissance plus importante. Certaines ont même été impliquées dans le processus.

Au sujet de leur perception initiale, les données nous montrent que toutes percevaient l'évaluation de programmes de façon positive. En effet, pour elles, il s'agit d'un processus nécessaire et utile en ce sens qu'il permet de prendre un temps d'arrêt en vue de s'assurer de la qualité du programme, notamment en regard des exigences du marché du travail et des caractéristiques des élèves. Une participante issue d'une des deux disciplines contributives a également exprimé son point de vue à l'effet qu'il peut s'agir d'un processus positif ou négatif en fonction de la façon dont il est réalisé. Elle exprimait ici l'impact possible sur les disciplines. Ajoutons enfin que nous leur avons demandé, dans l'hypothèse où l'obligation légale d'évaluer les programmes était levée, si ce processus leur apparaissait nécessaire. Les participantes ont été unanimes à l'effet qu'il s'agit d'une démarche nécessaire.

Un des critères d'utilité retenus pour notre cadre d'intervention est le facteur personnel. En effet, notre travail consistait à nous assurer que cette caractéristique était présente chez certaines participantes, puisqu'elle favorise l'utilisation des résultats (Patton, 2004, King, 2004 et Preskill, 2004). Notre connaissance initiale du groupe nous permettait d'avoir dès le départ une certaine assurance à cet effet. Les données obtenues dans le cadre de notre collecte de données nous ont toutefois permis de le confirmer. Nous avons pu constater que toutes les participantes avaient une sensibilité, une ouverture et un intérêt certains à l'égard de l'évaluation de programmes et de sa finalité: l'amélioration du programme. Nos données montrent également que cette ouverture était cependant moins marquée chez les participantes issues des disciplines contributives. Ces deux participantes ont exprimé des craintes concernant l'impact possible d'une évaluation de programme sur les disciplines alors qu'aucune autre participante n'a abordé cet aspect. De plus, une fois l'évaluation réalisée, la majorité des participantes ont exprimé des préoccupations à l'égard des suites à donner à cette évaluation. Ces données confirment donc la présence du facteur personnel au sein de notre groupe de participantes.

## **1.2 Détermination des composantes de l'utilisation attendue**

Afin de cerner l'utilisation attendue par les premières utilisatrices visées, nous avons demandé aux participantes quel genre de données le nouvel instrument d'évaluation de programme devait recueillir. Il s'agissait d'une question ouverte et nous avons regroupé leurs réponses en quatre composantes. On trouve cette question dans le questionnaire de départ présenté à l'annexe C.

La première composante est liée aux objectifs visés par l'évaluation de programmes. Deux participantes ont en effet mentionné que pour elles, l'évaluation devait servir essentiellement à s'assurer de la qualité et de la cohérence du programme.

La deuxième a trait aux données à recueillir. Nous avons synthétisé les données liées aux stratégies d'évaluation des apprentissages dans un tableau que nous avons présenté aux membres du groupe de travail lors de la première rencontre. Ce tableau classe les réponses obtenues en fonction des étapes du processus d'évaluation et met en relation leurs réponses avec les exigences de la CEEC et de notre PIEP. Le tableau visait à leur permettre de réaliser ce qu'elles savaient déjà, d'apprendre sur le processus d'évaluation de programmes et de faire des choix. L'examen des données recueillies permet de constater que l'accent était presque exclusivement mis sur des données qualitatives et que toutes les participantes, sauf une, étaient à même d'identifier les données requises par un tel exercice. Une participante a même mentionné que la grille d'analyse devait permettre au personnel enseignant de poser un regard critique sur la pertinence et l'efficacité des pratiques d'évaluation, sur leur congruence avec les compétences et connaissances à mesurer ainsi que sur leurs limites. Mentionnons que nous avons obtenu d'autres informations concernant les données à recueillir au cours de la phase deux, durant la rencontre du 17 novembre 2010. En effet le groupe de travail, invité à réagir à trois modèles de grille d'analyse, nous a fourni d'autres informations à cet effet, tel que nous le verrons à la page 99.

La troisième composante de l'utilisation attendue concerne les précautions à prendre à l'égard des données et de leur utilisation. Une participante a en effet mentionné lors de la première rencontre du groupe de travail que les données recueillies par l'entremise de l'évaluation du programme devaient préserver l'anonymat du personnel enseignant. Les données recueillies dans le cadre d'une évaluation de programme doivent en effet servir les fins pour lesquelles elles ont été recueillies, à savoir, améliorer la mise en œuvre ou la qualité du programme. Il ne s'agit donc pas de tomber dans la recherche de coupables ou de fautifs. La dimension éthique est très importante, en particulier compte tenu des enjeux liés à l'évaluation d'un programme. Le climat dans lequel il se déroule est en effet essentiel. Nous y reviendrons ultérieurement.

Enfin, la quatrième composante concerne les attentes ou suggestions initiales des participantes visant à augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant. Il s'agissait de la cinquième question de notre questionnaire. Cette question précédait celle portant sur les données à recueillir. Nous souhaitions offrir aux participantes la possibilité de s'exprimer tant sur le processus que sur les résultats ou données souhaitées. Nous avons recueilli différents énoncés pour cette composante et les avons regroupés en dix catégories afin de mieux représenter leurs attentes.

Tableau 3  
Suggestions initiales des participantes visant à augmenter l'utilité

Suggestions initiales	Nombre de participantes ayant émis la suggestion
1. Climat adéquat (absence d'enjeux de pouvoir et respect)	1
2. Consulter le personnel enseignant	1
3. Disposer des ressources nécessaires	2
4. Impliquer le nouveau personnel dans le processus	2
5. Informer et former le nouveau personnel sur le processus et le programme	2
6. Interroger des partenaires du marché du travail	2
7. Participation du personnel enseignant à la démarche, voire de l'équipe au complet	2
8. Simplicité et accessibilité de la démarche	1
9. Souplesse du processus	1
10. Utilité de la démarche pour la pratique quotidienne du personnel enseignant	2

Ces données illustrent plusieurs éléments de notre cadre de référence: d'abord l'importance de définir avec les utilisateurs premiers l'utilisation attendue et de recueillir des données suffisamment précises pour que les utilisateurs premiers, les enseignantes et les enseignants, puissent les utiliser. En outre, la participation active, l'un de nos critères d'utilité, est reconnu dès le départ par quatre participantes (sous-catégories 4 et 7). Enfin, les ressources sont également identifiées par deux partici-

pantes comme une des conditions favorisant l'utilité de la démarche, ce que notre revue de littérature avait également fait ressortir.

## 2. SYNTHÈSE DE L'ACCOMPAGNEMENT RÉALISÉ À TRAVERS LES CINQ PHASES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Cette partie constitue une synthèse de l'accompagnement que nous avons réalisé auprès des participantes et ce, durant les cinq phases de la démarche d'évaluation du programme réalisée. Nous décrivons, en premier lieu, les modalités de fonctionnement de notre groupe de travail. Ensuite, nous présentons les interventions que nous avons réalisées en lien avec chacun des rôles issus de notre cadre d'intervention. Ces rôles, rappelons-le, définissaient notre posture d'accompagnement, devaient orienter nos interventions et être assumés simultanément. Enfin, nous en profitons pour présenter les différents enjeux auxquels nous avons été confrontée à travers ces différentes phases.

### 2.1 Modalités de fonctionnement du groupe de travail

Le fonctionnement du groupe de travail à travers les différentes phases de la démarche d'évaluation réalisée peut être qualifié de collégial. En effet, d'entrée de jeu, la conseillère pédagogique présentait aux membres le travail à réaliser ainsi que différentes possibilités, mais n'imposait aucun choix. Les participantes ont toujours été invitées par celle-ci à prendre les décisions, en tenant compte de l'échéancier général prévu pour la recherche ainsi que des exigences générales liées à l'évaluation d'un programme. Les membres du groupe de travail exerçaient ainsi un rôle décisionnel. À cet effet, le mode décisionnel retenu a été le consensus. Selon les participantes, cela s'explique par le fait que les membres du groupe de travail sont habituées de travailler ensemble et qu'elles ont en commun certaines valeurs. Voyons

maintenant les données recueillies permettant d'illustrer concrètement ces modalités de fonctionnement.

Durant la première phase de la démarche, le groupe de travail a discuté et décidé du fonctionnement qui lui convenait quant à l'élaboration de l'ébauche de la grille d'analyse. Il a également été invité à prendre des décisions quant au modèle de grille à retenir ainsi qu'au sujet du contenu et du vocabulaire utilisé dans celle-ci. Le contenu qui leur avait été présenté leur est apparu pertinent et adéquat, ce qui a donné lieu à quelques modifications mineures à partir de leurs suggestions. Par exemple, le concept de fiabilité de la question 17 a fait l'objet d'une clarification par l'ajout d'une référence. La présentation prochaine des rôles exercés par la conseillère pédagogique permettra d'illustrer plus concrètement ces aspects.

Dans le but d'obtenir l'information pertinente et complète et donc, pour réaliser une évaluation fiable des stratégies d'évaluation des apprentissages, le groupe de travail a décidé, durant la troisième phase, que les sources de données à retenir pour l'évaluation étaient les plans de cours ainsi que les instruments d'évaluation des apprentissages utilisés par le personnel enseignant.

Comme il s'agit d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes, les modalités de son utilisation n'étaient pas définies au préalable. Le groupe de travail a dû décider entre deux possibilités liées à l'utilisation de la grille d'analyse: une autoévaluation ou une évaluation par les pairs. C'est la démarche d'autoévaluation qui a été retenue et le critère de choix a été celui de l'efficacité.

Le groupe de travail disposait donc de toute la latitude pour évaluer les différentes options qui lui étaient proposées. Comme durant la phase deux, il a été invité par la conseillère pédagogique à prendre plusieurs décisions. La conseillère pédagogique n'a donc pas participé à la prise de décisions, bien qu'elle ait exprimé son point de vue.

Le groupe de travail s'est ainsi donné un échéancier de réalisation quant aux étapes préparatoires à l'expérimentation ainsi que pour l'expérimentation comme telle. Il a ensuite déterminé l'échantillon de cours à partir desquels l'expérimentation serait effectuée. Les membres du groupe de travail ont jugé préférable de ne retenir que les cours dispensés par les participantes à la recherche à cause des enjeux liés à cette démarche, mais également à cause de la lourdeur de la tâche qu'elles anticipaient pour leurs collègues. Les cours retenus ont été sélectionnés par le groupe de travail. Le résultat final obtenu permettait d'évaluer au moins un cours pour chaque participante à la recherche. Ainsi, l'on pouvait couvrir chacune des sessions du programme, un stage, un cours pour chacune des disciplines contributives du programme ainsi qu'un cours de la formation générale. L'échantillon compte ainsi 10 cours de la formation spécifique sur une possibilité de 27.

À propos du fonctionnement du groupe de travail, la représentante de la formation générale au sein du groupe de travail a exprimé un sentiment à l'effet de se sentir un peu inutile, ce à quoi les autres membres ont répondu par la négative. Il est vrai que la presque totalité des échanges et des décisions prises depuis le début de la démarche s'appliquaient plus étroitement aux cours de la formation spécifique du programme. En ce sens, on peut facilement comprendre ce sentiment exprimé par la représentante de la formation générale. Il faut prendre en compte ici la particularité des cours de la formation générale, dont la composition des groupes n'est pas homogène, ce qui ne facilite pas son intégration à l'évaluation des programmes.

Le fonctionnement du groupe de travail témoigne de l'approche participative de la conseillère pédagogique, telle que présentée par Ridde et Dagenais (2009) dans notre cadre de référence. Cette approche fonctionne selon un modèle coopératif en vue d'augmenter les chances de réussite du processus d'évaluation et de maximiser l'utilisation des résultats. Comme le montre notre cadre de référence, ce type de fonctionnement est conforme aux modalités de fonctionnement proposées par King

(2004) en vertu duquel, les participantes devaient jouir d'une autonomie suffisante et où les liens d'interdépendance sont nécessaires pour que toutes se sentent concernées par la réussite de la démarche. Nous établimons un lien entre ces données et le rôle d'animatrice.

## **2.2 Interventions liées au rôle d'animatrice**

Il est utile de préciser ici que notre cadre de référence nous demandait d'utiliser, durant l'ensemble des phases de la recherche, des techniques d'animation visant à favoriser, d'une part, un climat de travail basé sur la confiance et le respect et, d'autre part, l'ouverture ainsi que la participation active du personnel enseignant. Durant les rencontres du groupe de travail, nous avons donc effectué diverses interventions ayant trait aux valeurs et principes de fonctionnement du groupe ainsi que pour recueillir sa perception à l'égard du déroulement des rencontres de travail, de façon à pouvoir nous ajuster au besoin. Nous avons relevé 60 énoncés liés aux interventions réalisées à titre d'animatrice. C'est d'ailleurs le rôle dans lequel nous avons été le plus active.

De plus, tout au long des cinq phases, nous avons assumé de nombreuses et fréquentes tâches en lien avec le rôle d'animation<sup>12</sup>. Nous avons ainsi procédé à la préparation de projets d'ordres du jour, à la réservation d'un local et à des communications électroniques avec le groupe de travail. Nous avons régulièrement effectué différents rappels auprès des participantes concernant l'échéancier établi et les tâches à réaliser. Nous souhaitons les situer à l'égard des étapes franchies et à venir, ce qui apparaissait d'autant plus important que certaines rencontres ont eu lieu à quelques mois d'intervalle. En outre, nous leur avons également acheminé, au fur et à mesure les documents requis.

---

<sup>12</sup> Dans notre recherche, ce rôle est compris dans un sens large, c'est-à-dire qu'aux tâches traditionnelles liées à l'animation de rencontres et d'échanges entre des participantes et des participants, s'ajoutent des tâches liées à l'animation d'une démarche d'évaluation de programme. Cela inclut la préparation des ordres du jour, la réservation d'un local, la communication avec les membres du groupe de travail, la planification des étapes à réaliser ainsi que les tâches de secrétariat.



Durant la phase quatre, il n'y a pas eu de rencontres de travail. Nos interventions liées à notre rôle d'animatrice ont consisté à animer la démarche d'évaluation du programme en produisant et transmettant tous les documents requis pour l'expérimentation, tels que: la liste des cours à évaluer, l'échéancier, les consignes, etc.

De plus, mentionnons que le rôle d'animatrice nous a amenée à animer le processus de discussion entre les membres du groupe de travail. C'est ce que nous avons fait par exemple durant la phase cinq où nous avons présenté le rapport d'évaluation préliminaire produit par la conseillère pédagogique et veillé à susciter la participation de toutes aux échanges.

Enfin, les données obtenues concernant les interventions réalisées à titre d'animatrice sont à mettre en relation avec celles concernant les modalités de fonctionnement du groupe de travail. En effet, ces données montrent l'importance d'adopter un style d'animation souple, qui accorde au personnel enseignant un rôle essentiel dans la prise de décision. Cela contribue à responsabiliser le personnel enseignant, à créer un climat de confiance et à soutenir sa motivation. Cela n'exclut toutefois pas d'effectuer les interventions requises en vue de respecter les exigences institutionnelles ou légales liées à l'évaluation des programmes. Cela exige par contre de la part de la conseillère pédagogique, un certain lâcher prise. Nous y reviendrons plus loin.

### **2.3 Interventions liées au rôle de consultante**

Tout au long de la recherche, notre rôle de consultante a principalement consisté (ainsi que le précise notre cadre d'intervention) à guider et à conseiller les participantes dans la réalisation des différentes étapes du processus d'évaluation du programme. Il s'agissait ainsi d'intervenir en quelque sorte à la manière d'une experte du processus. Ajoutons que ce rôle nous apparaît tout à fait en accord avec les

modalités de fonctionnement établies par le groupe de travail et le style d'animation adopté. En effet, la conseillère pédagogique, intervenant à titre de consultante et privilégiant une approche coopérative, présente aux participantes différentes possibilités, leur fait des suggestions, mais elle ne participe pas à la prise de décision, même si ses interventions contribuent à les orienter. Par exemple, durant la phase deux, nous leur avons demandé de réfléchir à la possibilité d'utiliser l'évaluation du programme en tant qu'évaluation formative, un peu sur le modèle de ce qu'elles font avec les élèves en vue de faire en sorte qu'au-delà de la reddition de comptes, l'évaluation puisse constituer une occasion d'apprentissage pour le personnel enseignant. Les participantes ont adhéré à cette orientation que nous leur avons proposée. Concernant la possibilité d'utiliser une grille d'analyse portant uniquement sur l'évaluation formative, nous leur avons donné notre point de vue à ce sujet, en leur mentionnant que le groupe pouvait décider de le faire, mais qu'il serait plus intéressant de couvrir différents aspects plutôt que d'en approfondir qu'un seul. À la suite de notre intervention, les participantes ont décidé que la grille couvrirait l'évaluation formative mais également l'évaluation sommative. Enfin, concernant les données à recueillir, nous leur avons demandé si elles souhaitaient pouvoir effectuer un traitement quantitatif ou qualitatif des données, tout en leur exposant notre préoccupation que les données recueillies soient suffisamment précises pour permettre au personnel enseignant de pouvoir améliorer ses stratégies d'évaluation. Elles ont opté pour un traitement quantitatif et qualitatif, de manière à pouvoir obtenir des données précises. Nous leur avons également proposé en guise de modèles, trois ébauches différentes de grilles d'analyse des stratégies d'évaluation des apprentissages. Celles-ci avaient déjà été élaborées par la conseillère pédagogique dans le cadre de ses fonctions, sans toutefois avoir fait l'objet d'une présentation auprès des instances du Collège<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Ces grilles d'analyse ont été élaborées en tenant compte des difficultés que nous avons identifiées chez le personnel enseignant dans le cadre de nos fonctions de conseillère pédagogique. De plus, les exigences de l'évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes développés selon l'APC, celles issues notre Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et de la PIEP ainsi que plusieurs concepts développés par différents auteurs ont guidé nos travaux. Des références précises sont présentées sur la grille d'analyse présentée à l'annexe B.

Dès le début de la recherche, il faut dire que nous avons envisagé la possibilité de produire nous-mêmes le nouvel instrument d'évaluation de programmes, compte tenu du temps que cela implique. Toutefois, nous attendions de voir le déroulement de la phase deux, puisqu'un des critères d'utilité retenus aux fins de notre recherche est la participation active du personnel enseignant dans la démarche d'évaluation du programme. Cela pouvait donc impliquer, pour certaines, une participation accrue. Nous ne savions pas si nos participantes souhaiteraient travailler à partir de nos ébauches ou si elles souhaiteraient en créer une toute nouvelle. Nous avons donc laissé ces portes ouvertes. Finalement, le groupe de travail a exprimé le souhait de travailler à partir de ces ébauches et que la tâche d'élaboration concrète de la grille d'analyse soit assumée par la conseillère pédagogique. A cet effet, les participantes lui ont demandé de travailler à partir de leurs commentaires sur celles-ci.

Les trois ébauches de grilles leur ont été acheminées par courriel afin qu'elles puissent fournir à la conseillère pédagogique des commentaires précis (contenu, vocabulaire, forme, etc.). Après analyse des commentaires reçus, la conseillère pédagogique leur a soumis lors de la rencontre du 17 novembre 2010, plusieurs aspects pour lesquels elles devaient faire un choix: le modèle de grille à retenir, les questions à conserver, les éléments à clarifier, etc. Le rôle de consultante exigeait de ne pas imposer de choix mais plutôt de leur présenter les choix qui s'offraient à elles et, par la suite, de travailler à partir des décisions prises par le groupe de travail. Notre association collaborative avec nos participantes nous a d'ailleurs permis de valider certaines intuitions ou idées que nous avions quant aux choix à effectuer dans l'élaboration d'un tel instrument.

Les interventions réalisées par la conseillère pédagogique au sujet de l'élaboration et de la modification de la grille d'analyse ont été identifiées par les participantes comme faisant partie d'un rôle de soutien technique. Ce rôle, qui ne faisait pas explicitement partie de notre cadre d'intervention, découle en fait du rôle

de consultante, puisqu'il n'est pas dissociable de connaissances précises en évaluation de programmes. Nos données comprennent 32 énoncés liés aux interventions effectuées à titre de consultante et 13 dans le rôle de soutien technique. Par ailleurs, nous avons également effectué quelques interventions en lien avec ce rôle de soutien technique durant la phase quatre. Celles-ci visaient à les soutenir dans la réalisation de l'expérimentation de la grille d'analyse en allégeant leur travail. Nous leur avons ainsi fourni une copie des référentiels de cours et de la grille d'analyse et leur avons dit que la conseillère pédagogique compilerait les données obtenues. Le terme référentiel auquel on fait référence ici est un document pédagogique et administratif qui, tout comme le plan cadre, vise l'harmonisation des pratiques, particulièrement au niveau des contenus et des stratégies d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, nous avons effectué plusieurs interventions en lien avec notre rôle de consultante durant la troisième phase de la démarche. Il nous fallait amener notre groupe de travail à prendre des décisions concernant l'échantillon de cours sur lesquels porterait l'évaluation ainsi que concernant les modalités d'utilisation de la grille d'analyse comme telle. Nous devions à cet effet les guider en leur présentant différentes possibilités ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients. Nous les avons invitées à choisir entre une autoévaluation ou une évaluation par les pairs en leur demandant de réfléchir à ce qui serait le plus utile et le plus objectif.

De plus, certaines de nos interventions ont consisté à nous assurer que la grille d'analyse corresponde à l'utilisation attendue, telle que définie au départ ainsi qu'à résoudre certains aspects spécifiques liés à l'évaluation du stage, qui présente des caractéristiques différentes des cours concernant le matériel produit. D'ailleurs, lors de nos deux entrevues de groupe, nous avons vérifié auprès des participantes si la démarche d'évaluation réalisée correspondait à leurs attentes de départ. En somme, pour plusieurs d'entre elles, leurs attentes n'étaient pas très précises et c'est ce qui explique que pour elles, la démarche réalisée, tout comme les données recueillies, semblait correspondre à leurs attentes initiales. Pour d'autres, cela correspondait à

leurs attentes dans la mesure où elles souhaitent pouvoir réfléchir à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Néanmoins, nous pouvons souligner l'importance comme consultante, de travailler à partir des besoins du personnel enseignant mais, également, de vérifier en cours de route si les actions posées répondent toujours à ceux-ci.

Excepté la phase trois, c'est dans la phase cinq que nous avons été la plus active dans notre rôle de soutien technique, rôle qui sollicite nos connaissances et notre expérience en évaluation de programmes ainsi qu'au plan du traitement de données. Dans cette phase nous avons procédé à la compilation des données obtenues grâce aux grilles d'analyse complétées, produit un rapport préliminaire que nous avons soumis à la validation de l'ensemble des participantes et nous avons ensuite procédé aux modifications requises, suite à leurs commentaires. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner qu'au moment où nous avons procédé à la compilation des données obtenues au moyen des grilles d'analyse, nous avons cru détecter une erreur sur l'une d'elles. C'est pourquoi nous avons demandé l'avis du groupe de travail concernant la façon d'assurer la rigueur du processus d'évaluation dans le cas où un comité d'évaluation constaterait qu'une grille d'analyse a été complétée de façon complaisante ou pour s'en débarrasser. Dans notre rôle de consultante, nous sommes ainsi intervenue de manière à pouvoir identifier des mécanismes visant à assurer la rigueur du processus d'autoévaluation d'un programme.

En terminant, nous pouvons dire que le rôle de consultante s'exerce grâce à la connaissance des exigences institutionnelles et légales liées à l'évaluation des programmes ainsi que des instruments institutionnels. De façon plus fondamentale, il repose sur la capacité à définir l'utilisation attendue pour les utilisatrices et des utilisateurs visés. Autrement dit, il repose sur la capacité d'identifier et de prendre en compte les besoins du personnel enseignant. Enfin, cela nécessite de s'effacer derrière le rôle d'animatrice et de respecter les modalités de fonctionnement du groupe de manière à guider la démarche d'évaluation sans imposer de choix.

## 2.4 Interventions liées au rôle de formatrice

Tout au long de l'intervention réalisée auprès du personnel enseignant, le rôle de formatrice, tel que défini dans notre cadre d'intervention, consistait essentiellement à mettre en œuvre des pratiques visant à former le personnel enseignant à l'égard du processus d'évaluation de programmes et de l'évaluation des apprentissages. Le but essentiel étant de développer leur autonomie à cet égard et de renforcer leurs capacités individuelles en évaluation. Certaines interventions portaient de façon spécifique sur l'évaluation de programmes alors que d'autres concernaient l'évaluation des apprentissages. Nous avons identifié dans nos données, 31 énoncés liés aux interventions de la formatrice. Ajoutons que, dans une approche de l'évaluation axée sur l'utilisation, le développement de l'autonomie des utilisatrices et des utilisateurs visés est essentiel. Les interventions liées au rôle de consultante ne permettent pas ou du moins, ne visent pas explicitement cet objectif. Si le rôle de consultante permet au personnel enseignant de faire des choix éclairés entre différentes options, le rôle de formatrice amène la conseillère pédagogique à intervenir de manière à favoriser différents apprentissages. Il s'agissait par exemple d'expliquer différents concepts ou de les approfondir. Ce fut le cas du concept d'évaluation formative qui a suscité plusieurs interventions de la conseillère pédagogique auprès du personnel enseignant. L'objectif est que le personnel enseignant puisse utiliser ultérieurement les connaissances et habiletés acquises dans sa pratique professionnelle.

De façon plus spécifique, les tâches que nous avons effectuées à titre de formatrice ont essentiellement consisté durant la phase un à expliquer le contexte et le processus d'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme (PIEP, outils actuels, etc.) ainsi que le rôle de la CEEC, un peu comme dans le cadre d'une capsule pédagogique. Il s'agissait de faire en sorte que les membres du groupe de travail possèdent un niveau de connaissance et de compréhension comparable. Nous avons également produit un document permettant aux participantes d'une part, de mettre en

relation les données qu'elles souhaitaient recueillir avec les exigences de la CEEC et de la PIEP et, d'autre part, de classer différents concepts (critère d'évaluation, source de données, indicateur, etc.). A cet égard, une des participantes a mentionné qu'au moment où elle avait pris connaissance de l'ordre du jour de la première rencontre pour lequel le groupe de travail était invité à identifier les données à recueillir, elle craignait de ne pas savoir par où commencer, mais que ce document l'avait éclairée et aidée. En accord avec ces propos, les autres membres ont ajouté que cela les avait aidées à clarifier les choses et qu'elles avaient appris. Les participantes ont mentionné apprécier la structure de la conseillère pédagogique ainsi que les documents préparés puisqu'ils les aidaient à se structurer en regard du processus à réaliser.

Par ailleurs, plusieurs de nos interventions ont consisté à donner des explications et à répondre à des questions. Durant la phase quatre, nous avons à cet effet communiqué avec les participantes par courriel et lors de rencontres informelles de manière à nous assurer de leur compréhension du processus à réaliser ainsi que pour répondre à certaines de leurs questions en lien avec l'évaluation du programme et l'utilisation de la grille d'analyse des stratégies d'évaluation des apprentissages. Durant la phase cinq, nos interventions ont consisté essentiellement à expliquer au groupe de travail les résultats obtenus ainsi qu'à leur expliquer certains éléments en lien avec l'évaluation de programmes. Nous avons fait ressortir les points saillants du rapport d'évaluation du programme afin de les soutenir dans l'analyse des données contenues dans un tel rapport. Par exemple, nous leur avons fait remarquer que les stratégies d'évaluation formative sont diversifiées et que les productions écrites constituent le type de tâches le plus utilisé. Nous avons également nuancé certains résultats. Nous en avons également profité pour leur présenter rapidement le nouveau processus d'évaluation de programmes qui sera en vigueur à partir de l'an prochain ainsi que le rôle que sera appelé à jouer le comité d'évaluation. Enfin, nous avons échangé avec les participantes des possibilités offertes par certaines stratégies d'évaluation en lien avec la métacognition ou pour augmenter leur fiabilité.

En terminant, nous avons montré que le rôle de formatrice se distingue du rôle de consultante. Les interventions de la formatrice visent explicitement le développement de l'autonomie du personnel enseignant, ce qui n'est pas le cas de la consultante. Il s'agit ainsi pour la formatrice de profiter de chaque occasion, rencontre ou échange pour expliquer ou vulgariser les concepts, faire réfléchir le personnel enseignant à ses pratiques, l'aider à développer ses habiletés d'analyse de données et à développer un regard d'évaluateur. En somme, il s'agit, sauf au début de la démarche, d'une formation que l'on peut qualifier d'expérientielle, reposant sur des micro-interventions ponctuelles et adaptées aux besoins spécifiques des participantes.

## **2.5 Interventions liées au rôle de négociatrice**

Le rôle de négociatrice, comme nous l'avons présenté au chapitre deux, renvoie à la capacité de la conseillère pédagogique de composer avec les différents enjeux présents et d'agir comme médiatrice entre les différentes catégories d'utilisatrices ou d'utilisateurs attendus, représentés par la figure 1 de la page 57. Plus précisément, cela exige de la négociatrice de prendre en compte les intérêts parfois divergents et de négocier entre les besoins du personnel enseignant et les exigences de rigueur du processus d'évaluation. Nos données montrent que nous avons été confrontée à différents enjeux durant la démarche d'évaluation du programme (16 énoncés) et que nous avons effectué diverses interventions liées à ce rôle (8 énoncés).

En effet, dès le départ nous avons dû composer avec les craintes et les enjeux suscités par l'évaluation du programme. En effet, deux participantes nous ont fait part de leurs craintes concernant l'impact possible de l'évaluation du programme sur leur département. Elles mentionnaient la dynamique fragile de leur équipe et la difficulté d'harmoniser les différentes visions. Elles craignaient l'impact des décisions prises par le groupe de travail sur la dynamique de leur équipe. Elles ont ainsi soulevé un enjeu important: le risque que l'évaluation du programme n'attise les conflits. Nous sommes donc intervenue pour les rassurer en leur expliquant que nous étions



consciente de la situation et que rien ne serait fait pour l'envenimer. Nous leur avons par ailleurs expliqué que le groupe de travail serait décisionnel et donc, que la conseillère pédagogique n'allait pas leur imposer de décisions. Ces données sont ici à mettre en relation avec celles liées au style d'animation adopté par l'animatrice ainsi qu'avec les modalités de fonctionnement du groupe.

Notre expérience passée en évaluation de programmes ainsi que notre revue de littérature nous avaient préparée à la présence de différents enjeux inhérents à l'évaluation d'un programme. Ce ne fut donc pas une surprise pour nous de les voir apparaître. C'est d'ailleurs pourquoi le rôle de négociatrice fait partie intégrante de la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique, telle que définie dans notre cadre d'intervention.

Durant la deuxième phase, nous avons également eu recours à notre rôle de négociatrice afin de pouvoir impliquer la formation générale dans le processus d'autoévaluation. L'intégration de la formation générale ne se présentait pas de façon aussi simple que pour les disciplines de la composante de formation spécifique du programme. En effet, les clientèles ne sont pas homogènes et durant la session d'automne, l'enseignante concernée, qui siège d'ailleurs au comité de programme, ne comptait aucun élève du programme dans ses cours. Nous lui avons donc proposé que la grille puisse tout de même être expérimentée. Cette participante a mentionné qu'il était délicat pour elle d'évaluer le matériel de ses collègues. Elle a préféré expérimenté la grille d'analyse sur un de ses cours même si aucun élève du programme n'y est inscrit. Nous avons également dû intervenir pour amener le groupe de travail à amorcer sa réflexion concernant le choix des cours sur lesquels porterait l'évaluation du programme, mais nous ne les avons pas pressées de prendre une décision le jour même. Il n'y avait pas unanimité et ce choix mettait en lumière l'existence d'enjeux politiques au sein du département porteur. Nous leur avons demandé d'y réfléchir et nous nous sommes engagées à leur écrire à ce sujet en janvier pour leur donner des indications claires visant à les guider dans leur décision.

Lors de la deuxième phase, le groupe de travail a discuté du fait que l'évaluation de programmes peut constituer un levier de changement. Elles ont également mentionné qu'être évalué est menaçant et que cela risque de l'être pour certains membres de leur département (Rencontre 1, 2010/10/27). Ces propos nous permettent de comprendre deux enjeux importants soulevés. Il s'agit de la crainte de l'évaluation chez une partie du personnel enseignant et du risque de faire face à des réactions défensives. En effet, le changement en tant que tel suscite différentes réactions, dont certaines sont défensives, et l'évaluation de programmes, comme processus de collecte de données visant à améliorer la mise en œuvre d'un programme, n'y échappe pas. Trois membres du groupe de travail ont également soulevé un autre enjeu concernant une prochaine étape, celui du choix des cours à évaluer. Elles ont exprimé un malaise et mentionné qu'il ne sera pas possible de choisir certains cours (Rencontre 1, 2010/10/27). Les discussions ont mis en évidence le fait qu'il existe des visions différentes au sein de leur équipe quant aux choix de stratégies pédagogiques et d'évaluation des apprentissages à mettre en œuvre. L'évaluation du programme pourrait ainsi, selon le choix des cours à évaluer, mettre en évidence ces différences.

Durant la troisième phase, nous avons dû effectuer certaines interventions en lien avec notre rôle de négociatrice. Ces interventions étaient liées au choix des cours à évaluer. Nous avons mentionné au groupe de travail que nous sentions leurs inquiétudes et que nous comprenions que ce choix nécessitait une certaine vigilance. Nous avons à cet égard agi conformément à notre engagement de départ, en respectant les choix du groupe de travail. Un consensus clair s'était exprimé, selon lequel seuls les cours des participantes à la recherche seraient évalués. Précisons ici qu'il s'agissait d'utiliser un nouvel instrument d'évaluation de programmes et de recueillir la documentation produite par le personnel enseignant afin que celle-ci soit analysée, ce qui se situait en dehors du cadre de l'actuelle PIEP telle qu'elle était mise en œuvre. Évidemment, compte tenu du paradigme critique dans lequel nous

menons cette recherche, nous aurions pu utiliser ici notre rôle de négociatrice pour élargir l'échantillon de cours évalués, mais nous n'avons pas cru souhaitable d'intervenir en ce sens et de modifier la dynamique professionnelle de la majorité de nos participantes. À cet égard, l'absence de cadre formel en contexte de recherche, la situation prévalant au sein de ce groupe et le temps requis aux interventions que nous aurions dû effectuer auprès des participantes et des autres membres du département nous ont également convaincue en ce sens. Néanmoins, cela illustre les difficultés avec lesquelles les personnes chargées de réaliser l'évaluation d'un programme et en particulier, un comité d'évaluation, doivent composer.

Durant la quatrième phase, nous n'avons effectué aucune intervention liée à notre rôle de négociatrice. Bien que cela puisse s'expliquer en partie par le fait que nous avons travaillé uniquement avec les participantes à notre recherche ainsi que sur leurs cours, nous pensons que nous n'avons pas eu à intervenir de nouveau dans ce rôle compte tenu du fait que nous avons réussi à concilier, en amont, les exigences de rigueur du processus d'évaluation avec les besoins des participantes. L'évaluation s'est déroulée dans un climat de confiance et un contexte que l'on pourrait qualifier de sécurisé où les conflits anticipés ont été évités et où le travail a pu se réaliser efficacement. Si au contraire, nous leur avions imposé l'exigence d'évaluer les cours de leurs collègues plutôt que de les amener à trouver une solution, nous aurions certainement contribué à déstabiliser le groupe de travail et à attiser les conflits au sein du département. En effet, le fait de devoir mettre au jour ses pratiques peut susciter diverses réactions chez le personnel enseignant et certainement de la crainte. De plus, comme l'a mis en évidence notre revue de littérature, en fonction de leurs intérêts, certaines personnes ont avantage à mettre au jour leurs pratiques alors que d'autres ont plutôt avantage à ne pas le faire. Certains ont par exemple des pratiques non conformes aux politiques institutionnelles ou aux choix effectués par l'équipe. D'autres, contrairement à leurs collègues, maintiennent à jour leur expertise professionnelle.

Dans le même ordre d'idées, il semble que le choix des participantes de procéder en autoévaluation a également été un élément permettant d'atténuer les craintes exprimées par certains membres du groupe de travail. En effet, voyons le résumé des propos d'une participante concernant le contexte départemental:

Anne a mentionné que si le groupe de travail avait pris la décision d'utiliser la grille dans le cadre d'une évaluation réalisée par les pairs, elle se serait sentie davantage coincée pour la compléter; son malaise aurait été plus grand. (Journal de bord, 2011/03/06)

Il faut mentionner que, dans le cas où certains plans de cours utilisés par les participantes étaient des versions modifiées à partir de celles produites par d'autres collègues, certains éléments ont volontairement été mis de côté au moment de compléter la grille. Cela s'explique par la crainte d'attiser les conflits. Une évaluation par les pairs risquerait donc d'amplifier davantage le risque de gommer certains aspects.

On le voit, plusieurs enjeux sont présents dans le cadre d'une évaluation de programme. Il s'agit d'aspects avec lesquels la conseillère pédagogique doit composer. Elle doit, en concordance avec son rôle d'animatrice, constamment travailler à créer un climat de confiance. Sa capacité à maintenir un tel climat repose en grande partie sur la neutralité et la souplesse de ses interventions de telle sorte qu'elles ne puissent être associées à un rôle de contrôle ou de sanction. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus amplement lorsque nous présenterons les résultats obtenus en lien avec les habiletés interpersonnelles de la conseillère pédagogique. En outre, ces données sont également à mettre en relation avec le facteur personnel, condition d'utilité présente au sein de notre groupe de participantes et qui a facilité en ce sens notre travail. Cet aspect sera à nouveau abordé dans la section 3.1.

Enfin, bien que peu nombreuses sur le plan quantitatif, les interventions liées au rôle de négociatrice ont joué un rôle très important dans le bon déroulement du processus puisqu'elles ont permis d'éviter à notre groupe de travail, dans le cadre des décisions et des tâches qu'il devait effectuer, d'être la cible d'attaques de la part de

ses pairs. Le rôle de négociatrice exige de la conseillère pédagogique de négocier avec les participants l'entrée sur le terrain dès le départ et de prendre la mesure des enjeux en présence. Concrètement, il s'agit de préparer la démarche, d'anticiper les conflits et d'obtenir l'adhésion du groupe par exemple sur le choix des cours à évaluer ainsi que sur la façon de procéder. Cela diminue les risques de rencontrer des résistances inutiles plus tard ou même de créer une crise et d'avoir par la suite à négocier une sortie de crise. La stratégie à mettre en place en est une de prévention.

## **2.6 Le rapport d'évaluation et les résultats obtenus**

Le rapport d'évaluation produit dans le cadre de notre recherche et qui est présenté à l'annexe E a permis de dresser un portrait global des stratégies d'évaluation formative et sommative utilisées dans les 11 cours ayant fait l'objet d'une évaluation.

Ce rapport contraste avec les rapports d'évaluation antérieurs, lesquels établissent un portrait de la perception des élèves à l'égard de certains aspects des pratiques d'évaluation des apprentissages du personnel enseignant. Les données obtenues, bien qu'intéressantes et pertinentes sont générales et offrent peu ou pas d'information permettant au personnel enseignant de modifier ses pratiques. Au contraire, les données obtenues grâce à la grille d'analyse nous ont permis de décrire, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, le type de tâches utilisées par le personnel enseignant aux fins d'évaluation formative et sommative, les caractéristiques de l'évaluation synthèse des cours et des autres évaluations sommatives utilisées, les caractéristiques de la préparation offerte aux élèves sur le plan de l'évaluation formative ainsi que la conformité des pratiques d'évaluation sommative à la PIEA. Comparativement aux rapports antérieurs, ce rapport présente des aspects très précis à partir desquels le personnel enseignant peut travailler pour améliorer ses propres pratiques et établit des pistes concrètes d'action, rédigées sous forme d'objectifs, pour chacun des cours ayant fait l'objet de l'évaluation. La validation de notre cadre

d'intervention apportera d'ailleurs plusieurs exemples d'améliorations de leurs pratiques à court terme.

Il est important de préciser qu'une analyse fine et systématique des résultats obtenus n'a pas été effectuée par le groupe de travail, tel que nous l'aurions souhaité. La principale raison est liée au peu de temps dont le groupe de travail disposait pour ce faire ainsi qu'à l'absence de ressources spécifiques pour cette tâche. N'oublions pas que les tâches liées à notre recherche se sont ajoutées à leurs tâches habituelles et que la conciliation des horaires respectifs n'était pas facile puisqu'aucune contrainte à l'horaire n'avait été prévue à cet effet. L'autre raison, comme nous le verrons plus loin, a trait à l'utilité moindre du rapport pour les participantes comparativement à l'utilité d'avoir complété soi-même la grille d'analyse pour son propre cours. Cette dernière supplante en importance le rapport. Mentionnons toutefois que, parmi les différentes données contenues dans le rapport, ce sont celles liées à l'évaluation formative qui ont suscité le plus de discussions entre les membres du groupe de travail.

C'est pourquoi, lors de la dernière rencontre réunissant notre groupe de travail, nous avons profité de l'occasion pour montrer aux participantes leurs forces tant sur le plan de l'évaluation formative que sommative en reprenant avec elles différentes données contenues dans le rapport préliminaire. Cependant, dans le but de favoriser l'utilisation de certains résultats, nous aurions souhaité amener les participantes à discuter de certains éléments contenus dans le rapport. Par exemple, nous voulions attirer l'attention et la réflexion des participantes sur le fractionnement important de la stratégie d'évaluation sommative dans certains cours et sur les problèmes que cela soulève. Dans un des cours, les données obtenues montrent en effet que les élèves accomplissent 11 tâches évaluatives différentes. Une participante avait d'ailleurs indiqué sur sa grille cette information non prévue au départ.

Dans le but de développer leur autonomie dans la réalisation d'une évaluation de programme, nous aurions également souhaité que les participantes complètent l'analyse des données présentées dans le rapport préliminaire. Par exemple, nous aurions souhaité aborder avec elles le fait que pour cinq des six cours et pour le stage appartenant au département porteur ainsi que pour le cours issu de la formation générale, l'autoévaluation a permis d'identifier une ou des pistes d'amélioration, alors que pour les deux cours appartenant aux départements contributifs, aucune piste d'amélioration n'a pu être identifiée. Ce ne fut toutefois pas possible, comme nous venons de l'expliquer. Il n'est pas inutile de mentionner ici que les deux participantes issues des départements contributifs n'ont pratiquement pas été en contact avec la conseillère pédagogique durant la recherche et que ces dernières n'ont pas de formation en pédagogie ou en didactique. Ajoutons que ces participantes n'ont pas été en contact avec les autres participantes durant la collecte de données, du moins, en ce qui concerne l'évaluation du programme. Cet écart dans la façon de réaliser l'autoévaluation, mis en évidence par le rapport d'évaluation, constitue une information très pertinente que nos données ne nous permettent pas d'expliquer davantage, mais qu'il faudrait explorer. Néanmoins, cela nous indique l'importance de la dimension collective dans la réalisation d'une évaluation de programme ainsi que du rôle de la conseillère pédagogique.

Dans la prochaine partie, nous revenons sur les composantes de notre cadre d'intervention. Nous montrerons comment les données obtenues dans le cadre de cette recherche nous ont permis de le valider.

### 3. VALIDATION DE NOTRE CADRE D'INTERVENTION

Dans cette dernière partie, nous présentons les données recueillies en lien avec les composantes de notre cadre d'intervention. Ces données sont issues de notre journal de bord mais également, des deux groupes de discussion et de l'entrevue individuelle que nous avons organisés. Nous traitons dans l'ordre de la posture

d'accompagnement de la conseillère pédagogique, de l'importance des habiletés interpersonnelles, des critères d'utilité et de l'utilité du nouvel instrument d'évaluation de programmes produit. Nous verrons d'ailleurs que notre recherche a contribué à le valider et à l'améliorer. Nous poursuivons ensuite avec les facteurs contextuels favorisant l'utilité de la démarche, les retombées et les limites de notre recherche, puis nous terminons en répondant à notre question de recherche et en discutant de la transférabilité des résultats.

### **3.1 Posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique: rôles exercés**

Nous avons cherché à vérifier auprès de nos participantes si elles avaient reconnu les différents rôles de la conseillère pédagogique à travers les diverses interventions que nous avons réalisées auprès d'elles. Bien que la compréhension de certains rôles n'ait pas toujours été claire, leurs propos confirment qu'ils ont bel et bien été exercés. Plusieurs exemples concrets ont été mentionnés par les participantes.

D'abord, dans les deux groupes de discussion, les participantes ont exprimé une vision positive du rôle d'animatrice. En lien avec notre rôle d'animatrice, certaines participantes ont mentionné que nous avons exercé un rôle de « facilitatrice » (Compte-rendu des deux groupes de discussion) puisque selon elles, nous leur offrons une latitude quant à la façon dont elles souhaitaient vivre la démarche. Nous pouvons par ailleurs établir un lien entre ce rôle de facilitatrice et celui de soutien technique, identifié par les participantes. Trois mentionnent le fait que les tâches techniques assumées par la conseillère pédagogique, en particulier celles liées à l'élaboration de la grille d'analyse et au rapport d'évaluation, ont été un aspect très positif puisqu'il a contribué à alléger leurs tâches.

Concernant le rôle conseil mentionné par les participantes des deux groupes de discussion, il réfère la plupart du temps au rôle de consultante. Cependant, certains de leurs propos concernent le rôle conseil exercé par la conseillère pédagogique dans



le cadre de ses fonctions habituelles, en amont et en aval de l'évaluation de programmes. Elles faisaient ici référence aux interventions qu'elle effectue dans le cadre du programme de formation offert au nouveau personnel enseignant ou dans le cadre de consultations pédagogiques. Le rôle conseil de la conseillère pédagogique à cet égard est perçu comme étant important et cette vision de l'importance du rôle conseil est également partagée par notre participante pour laquelle nous avons réalisé une entrevue individuelle.

Concernant le rôle de consultante, les quelques propos que nous avons recueillis ne nous ont pas permis de dégager une tendance claire. Nous avons en effet interrogé les participantes afin de savoir si pour elles un des rôles leur semblait plus important. Une participante a mentionné que les quatre rôles sont importants et complémentaires, peu importe la conseillère pédagogique. Toutefois, pour trois membres du premier groupe de discussion, le rôle de consultante apparaît comme étant le plus important ou celui qu'il faut mettre à l'avant-plan. Ce rôle leur apparaît moins menaçant et plus attrayant.

Poursuivons maintenant avec la perception à l'égard du rôle de formatrice. Pour les participantes, ce rôle était très utile et il leur a permis de se situer à l'égard de la démarche, à chaque étape, à l'égard des objectifs visés, de l'utilisation de la grille ainsi que de l'utilisation qui serait faite des données. L'une d'elles mentionne que la conseillère pédagogique avait le souci constant qu'elles comprennent. Concernant la démarche, Marie a mentionné que tout était structuré et organisé (Compte-rendu du deuxième groupe de discussion). Concernant l'importance de ce rôle exercé par la conseillère pédagogique, Sylvie a mentionné qu'il est nécessaire que le personnel enseignant puisse compter sur une personne-ressource pour pouvoir poser des questions, valider des choses et être accompagné (Compte-rendu du premier groupe de discussion).

Enfin, concernant leur perception à l'égard du rôle de négociatrice, on peut dire que c'est un rôle que les participantes n'ont pas réellement perçu. C'est un rôle qui est bien compris mais, selon elles ce rôle aurait été davantage nécessaire s'il y avait eu des enjeux de pouvoir ou des tensions au sein du groupe de travail. Elles mentionnent cependant que la conseillère pédagogique a exercé ce rôle lorsqu'elle devait concilier les horaires de chacun pour trouver des temps de rencontre. Une d'elles mentionne qu'il s'agissait de négocier avec la réalité et les enjeux. En accord avec les propos des participantes, nous constatons que nos interventions à cet égard ont été peu nombreuses. Toutefois, comme nous l'avons montré, le rôle de la négociatrice, tout comme ses interventions visaient à prévenir dès le départ les crises et non à les régler. C'est ce qui explique à notre avis l'écart de perception. De plus, les caractéristiques de nos participantes et du groupe de travail ont facilité notre travail en ce sens.

Par ailleurs, nous avons déjà fait état de différences observées entre les participantes qui ont été en contact avec la conseillère pédagogique durant le processus d'évaluation du programme et celles qui ne l'ont pas été. Contrairement aux autres, ces dernières n'ont reçu que les consignes concernant les documents requis pour l'autoévaluation de leurs pratiques, l'échéancier ainsi que concernant l'utilisation de la grille d'analyse. Il s'agit de nos participantes qui ont intégré le processus de recherche en cours de route et qui sont issues des disciplines contributives. Une différence a été particulièrement observée dans leur façon d'utiliser la grille d'analyse, laquelle n'a pu donner lieu à l'identification d'aucune piste d'amélioration de leurs pratiques, contrairement à leurs collègues. Bien que d'autres éléments puissent expliquer cette différence, ces données, tout comme celles présentées dans les sections précédentes, nous permettent de conclure à l'importance de l'accompagnement réalisé auprès des participantes. Cet accompagnement est cependant à mettre en relation avec certaines habiletés interpersonnelles. C'est ce que nous abordons maintenant.

### 3.2 Importance des habiletés interpersonnelles de la conseillère pédagogique

Dans notre cadre de référence, la question des habiletés interpersonnelles ou qualités requises par l'évaluatrice ou la personne en charge de l'évaluation a été soulevée comme étant très importante. Le rôle d'animation repose justement sur ces habiletés ou qualités, mais nous n'avons pas prévu recueillir de données à ce sujet. Cependant, cette question a été soulevée à plusieurs reprises par ces dernières et nous avons identifié 54 énoncés à cet effet, lesquels se décomposent en douze sous-catégories élaborées à partir de l'analyse de nos données. Le tableau suivant présente les habiletés interpersonnelles ou qualités de la conseillère pédagogique identifiées par les participantes ainsi qu'un exemple de comportement tiré de notre journal de bord.

Tableau 4

Habiletés interpersonnelles ou qualités identifiées chez la conseillère pédagogique

Habiletés interpersonnelles ou qualités de la conseillère pédagogique	Nombre de participantes
Cohérence	1
Considération	1
Empathie	2
Inspire confiance	6
Motivatrice	4
Neutralité	2
Ouverture	4
Respect	2
Respect et confiance	5
Savoir-être	3
Souplesse	0
Soutien	2
Structure	1
Valorisation de l'apport d'autrui	1

L'analyse de nos données confirme l'importance des habiletés interpersonnelles de l'évaluatrice ou de la personne chargée de l'évaluation. Cet aspect est clairement mis en évidence par King (2004). En effet, comme nous l'avons

abordé dans notre problématique, l'évaluation de programmes suscite différentes craintes au sein du personnel enseignant, ce qui nécessite ce que nous appelons un travail de « déminage » auprès de celui-ci. À notre avis, la capacité à créer un climat de confiance constitue une qualité essentielle, voire une condition essentielle à la réalisation d'une évaluation de qualité. Le modèle développé par King (2004) est d'ailleurs basé sur quatre principes dont l'un a justement trait aux habiletés interpersonnelles que doit posséder la personne chargée de l'évaluation. En effet, selon King, cette responsable peut faire en sorte que personne sauf elle-même n'utilise les résultats. Or, comme nous l'avons déjà dit, les enjeux politiques ou la nature des données produites peuvent contribuer à laisser dormir sur une tablette un rapport d'évaluation.

Voyons d'ailleurs les propos de trois participantes illustrant l'importance cruciale de la relation de confiance dans l'évaluation d'un programme:

Il y avait un rapport de confiance et c'est une condition essentielle. Je n'avais pas peur que ce qui en sortirait se retournerait contre nous. (Ginette, compte-rendu du deuxième groupe de discussion)

En effet juste l'idée d'évaluation les gens peuvent euh, cette idée est menaçante et y'a personne qui aime être évalué, c'est euh, ni nos élèves donc oui je trouvais en effet, je ne me sentais pas jugée. (Josée, compte-rendu du premier groupe de discussion)

Dans le fond je pense que les gens tu sais ont peur des surprises alors que là quand on était dans cette démarche-là qu'on faisait avec toi c'était pas du tout menaçant. (Claudine, compte-rendu du premier groupe de discussion)

Il faut ajouter que l'animation d'une démarche aussi complexe et la capacité à créer un climat de confiance reposent sur d'autres qualités ou savoir-être qui doivent pouvoir être mobilisés. Il y a par exemple la neutralité qui joue un rôle important dans la création d'un climat de confiance. En effet, pour créer ce climat, la personne chargée de l'évaluation ne doit pas être associée à un rôle de sanction. L'ouverture semble également être une habileté qui a contribué à créer un climat de confiance auprès des participantes:

Pour moi, ce qui a été l'élément qui hum qui a facilité tout ça hum c'est ton attitude [...] T'étais très euh (Claudine dit « ouverte ») oui très ouverte et puis euh, oh je me sentais pas oh j'allais pas mal faire ça, t'étais très très ouverte et encourageante et euh ton attitude positive m'a beaucoup aidée à faire ça. (Josée, compte-rendu du premier groupe de discussion)

En effet, lors d'une évaluation de programme, les pratiques du personnel enseignant sont mises à jour. Dans ce cas-ci, le fait de compléter soi-même une grille d'analyse et d'autoévaluer ses pratiques pourrait amener certaines personnes à tenter d'en dissimuler certains aspects ou d'en polir les aspérités. Mais le climat de confiance incite le personnel enseignant à être à l'aise et à ne pas se censurer.

Par ailleurs, nous avons effectué, dans nos communications avec les participantes, plusieurs interventions qui ont eu un effet motivateur chez elles. Une participante, Claudine, a mentionné qu'il ne faut pas que l'évaluation de programmes soit perçue comme une lourdeur, ce qui n'a pas été le cas dans la démarche réalisée (Compte-rendu du premier groupe de discussion). Une autre a mentionné que le fait d'être valorisées est très important et que c'était très encourageant. Enfin, plusieurs nous ont fait part du fait que notre enthousiasme de conseillère pédagogique était contagieux. King (2004) mentionne également l'importance de cet aspect en expliquant que la personne chargée de l'évaluation doit travailler à maintenir l'enthousiasme des participantes et participants.

### **3.3 Les critères d'utilité retenus**

Nous revenons ici sur les quatre critères d'utilité retenus dans le cadre de cette recherche de façon à compléter l'analyse de nos données. Nous avons déjà amplement abordé la question du facteur personnel et de l'utilisation attendue dans les pages précédentes et montré comment ces critères sont respectés et pris en compte dans le cadre de la démarche réalisée. Nous pouvons cependant ajouter que les données recueillies nous ont permis de constater que le facteur personnel, mis en évidence par Patton (2004) et Preskill (2004), constitue un élément fondamental de

notre cadre d'intervention. Il s'agit d'une condition préalable à l'évaluation de programmes, comme nous l'avons déjà exposé.

Nous pensons d'ailleurs que la définition de l'utilisation attendue comme condition d'utilité requise à une utilisation des résultats, également mise en évidence par Patton (2002 et 2004), a contribué à créer un climat de confiance. En effet, nos participantes ayant contribué à la définir avec la conseillère pédagogique, elles ont pu mieux comprendre la finalité de la démarche d'évaluation du programme et la pertinence des données à recueillir. Nos résultats de recherche montrent qu'elles n'ont ainsi pas rencontré de surprise. Nous croyons à cet égard qu'elles n'ont pas eu l'impression d'être placées devant des résultats préfabriqués.

Nous nous concentrons ici sur l'analyse de la perception des participantes à l'égard des aspects de la démarche d'évaluation en lien avec les deux autres critères. Ce faisant, nous complétons certains aspects traités dans les sections précédentes, mais qui n'avaient pas encore été abordés de façon spécifique. Concernant la participation active, les données ont été recueillies majoritairement dans le cadre de nos deux groupes de discussion. Il s'agissait essentiellement pour nous de vérifier leur perception de leur participation à la démarche.

Parmi l'ensemble des données recueillies, nous pouvons voir que le niveau de participation la plus exigeante en termes de temps, le groupe de travail, a tout de même été perçu comme un aspect positif à la démarche d'évaluation du programme. En effet, certaines ont déclaré que cela donnait plus de sens à la démarche et que c'était plus motivant. Une participante du niveau deux a dit regretter son choix de ne pas y avoir pris part. Pour les participantes du niveau deux, leur participation active au processus d'évaluation, bien que moindre, est également perçue comme étant positive. La démarche leur a apporté des réponses et elle a donc été utile.

Nous avons également cherché à vérifier auprès de nos participantes si leur participation à la démarche proposée avait pu contribuer à renforcer leurs capacités à réaliser une future évaluation. Les propos recueillis montrent que leur participation a contribué à leur permettre de mieux connaître les exigences liées à l'évaluation d'un programme, à clarifier certains aspects ainsi qu'à la concrétiser. Les propos recueillis ne nous permettent pas de conclure davantage. Cependant, nous pensons que cette capacité a davantage été développée par les membres du groupe de travail. En effet, ces participantes ont expérimenté une partie des tâches qui seront effectuées par les futurs comités d'évaluation dans le cadre de l'application de la nouvelle PIEP adoptée en juin 2011 et qui est en vigueur cet automne. En ce sens, le renforcement de leurs capacités et de leur autonomie dans la réalisation d'une future évaluation de programme ne fait pas de doute pour nous. Nous verrons plus loin comment leur participation active liée à l'autoévaluation de leurs propres pratiques leur a également permis de renforcer leurs capacités à développer de meilleures stratégies d'évaluation des apprentissages.

### **3.4 L'utilité du nouvel instrument et du rapport d'évaluation produit**

Notre journal de bord, les groupes de discussion ainsi que l'entrevue individuelle nous ont permis de recueillir la perception des participantes en regard de l'utilité de la grille d'analyse. Cette perception se retrouve dans 89 énoncés que nous avons regroupés en quatre sous-catégories. La première d'entre elles concerne les caractéristiques de la grille elle-même. Rappelons que nos questionnaires d'entrevues comportaient des questions ouvertes et qu'une seule question concernait précisément la grille d'analyse. Toutefois, notre journal de bord contient également des données relatant leur perception de l'utilité de la grille d'analyse.

Les caractéristiques identifiées par les participantes avaient trait à l'utilisation de la grille elle-même, aux stratégies d'évaluation des apprentissages, au programme

ainsi qu'aux données qu'elle permet de recueillir. On trouve ces caractéristiques dans le tableau qui suit.

Tableau 5  
Caractéristiques de la grille d'analyse selon les participantes

---

Concernant son utilisation

- S'avère concrète, souple, conviviale, rapide, facile à utiliser et simple à comprendre
- Exige de la rigueur pour la compléter
- Permet une démarche intéressante et pertinente

---

Concernant les stratégies d'évaluation des apprentissages associées aux cours évalués

- Permet de poser un regard sur la stratégie d'évaluation des apprentissages
- Permet d'apprendre sur l'évaluation formative et sommative
- Permet de voir si l'évaluation formative est en lien avec l'évaluation sommative et montre l'importance d'être rigoureux au sujet de l'évaluation formative
- Permet de voir la variété de tâches évaluatives pouvant être utilisées en évaluation formative et sommative
- Permet une rétroaction sur ses pratiques
- Permet d'identifier ou de nommer ce qui ne va pas (donne des réponses, ce qui est perçu comme motivant)
- Est un outil efficace pour améliorer ou adapter ses pratiques
- Permet de se recentrer sur les aspects importants

---

Concernant le programme

- Montre l'importance des liens entre le plan de cours et le référentiel ainsi qu'entre les compétences associées aux cours et les choix effectués
- Montre qu'il faut travailler en amont, avec les référentiels
- Permet de valider la pertinence du référentiel
- Permet de se situer pour arriver à un meilleur arrimage des cours entre eux

---

Concernant les données obtenues

- Ne permet pas de comptabiliser la fréquence d'utilisation des tâches évaluatives (formatives ou sommatives)

L'examen du tableau 5 montre que cette grille d'analyse est à la fois utile et conviviale et que le personnel enseignant a réalisé des apprentissages concernant l'évaluation formative et sommative des apprentissages. Elle donne également lieu à



l'identification des caractéristiques des pratiques utilisées en évaluation des apprentissages en vue de les améliorer. Par exemple, cela a permis à Ginette de constater que l'évaluation formative était à bonifier car pour certains aspects, ses élèves étaient évalués sans avoir reçu de rétroaction formative (Journal de bord, 2011/03/09). Elle a également déclaré que la grille lui a permis de voir ce qui était véritablement formatif et de placer chaque morceau afin d'en vérifier la congruence (Compte-rendu du deuxième groupe de discussion). Concernant les données obtenues, on remarque que la grille d'analyse ne permettait pas de comptabiliser la fréquence d'utilisation des différentes tâches évaluatives. Les participantes ont contribué à identifier cette lacune.

Nous pouvons ajouter que pour les participantes la grille d'analyse a constitué un outil de pratique réflexive. Vingt-cinq énoncés portent spécifiquement sur cet aspect. L'analyse de ces derniers permet de constater les réflexions suscitées par l'utilisation de la grille chez nos participantes. La grille leur permet de mettre en question leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en vue de les améliorer. Par exemple, une participante a pris conscience du fait qu'elle n'était pas toujours en mesure de justifier la note attribuée aux élèves et de l'importance d'avoir les bonnes mesures d'évaluation. Une autre a pris conscience de la surcharge de correction causée par le nombre élevé d'évaluations sommatives, laissant ainsi peu de place à l'évaluation formative. On le voit, la grille suscite le questionnement et la réflexion qualifiée par une participante de réflexion dirigée. La grille les sensibilise également à l'importance de la cohérence entre les diverses composantes du programme.

Par ailleurs, pour les participantes, le fait d'avoir utilisé la grille d'analyse au moyen d'une autoévaluation plutôt que par les pairs, ne soulève pas de problème par rapport à l'objectivité. Puisqu'un document ne dit pas tout, l'évaluation par un pair risque également pour elles de poser problème. En effet, le jugement porté pourrait être incomplet ou inadéquat en raison d'un manque d'informations. Par ailleurs, l'un n'empêche pas l'autre. Deux participantes ont à cet égard évoqué la possibilité de

procéder dans un premier temps à une autoévaluation et de soumettre ensuite le résultat à l'évaluation des pairs, ce qui permettrait une mise en commun ainsi qu'une validation de l'analyse effectuée. Toutefois, plusieurs des participantes qui ont abordé de façon spécifique cet aspect mentionnent que l'option de l'autoévaluation leur semble la plus intéressante. Nous présentons ici un extrait d'une discussion informelle avec Ginette à ce propos:

Cela n'aurait pas eu de retombées aussi efficaces si on avait procédé par les pairs. (...) j'aurais reçu les commentaires mais il n'y aurait pas eu le plaisir et l'intérêt comme là. (Journal de bord, 2011/03/09)

La grille leur permet en effet de constater elles-mêmes les aspects de leurs pratiques à améliorer. Elles n'ont donc pas à attendre un rapport, qui apparaît en fait bien secondaire. L'évaluation réalisée a ainsi été hautement contextualisée. D'ailleurs, les participantes ont procédé à plusieurs changements dans leurs pratiques et ce, sans attendre de prendre connaissance du rapport d'évaluation. L'effet de la grille sur leurs pratiques a été immédiat pour plusieurs d'entre elles. De plus, l'aspect du rapport qui les a le plus intéressées a été le tableau 6 où un ou plusieurs objectifs ont été rédigés pour chacun des cours ayant été évalués. Ces objectifs ont été rédigés par la conseillère pédagogique à la lumière des réponses consignées dans la grille par chacune des participantes. Nous pensons que la rapidité avec laquelle des changements ont été effectués s'explique par le fait que la grille leur a permis de recueillir des données suffisamment précises et pertinentes pour pouvoir être utilisées directement et rapidement dans leur pratique quotidienne. Nous n'avions pas prévu des changements aussi rapides et en ce sens, les résultats obtenus dépassent les attentes de notre recherche.

De plus, la participation active du personnel enseignant, grâce au processus d'autoévaluation, semble avoir contribué à augmenter leur intérêt, en plus de leur avoir fourni un outil permettant de trouver des pistes d'amélioration concrètes aux problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle. En ce sens, nous pouvons affirmer que cette grille a contribué à développer leur pensée évaluative. Une

participante, Josée, a d'ailleurs mentionné que l'exercice leur a permis de s'arrêter et de voir ce qu'ils faisaient dans le but de s'améliorer, que c'était très utile et qu'elle se sentait chanceuse d'avoir eu l'occasion de le faire pour un de ses cours.

Ces données concernant la grille d'analyse vont dans le sens du modèle développé par Patton (2003-2004, 2004) et King (2004), comme nous l'avons mentionné au chapitre deux. Ce qui compte pour eux, ce n'est pas le rapport d'évaluation que l'on produit, mais les utilisatrices et les utilisateurs premiers et le processus lui-même. Le processus réflexif dans lequel cette grille engage le personnel enseignant, constitue un des résultats les plus probants obtenus dans le cadre de notre recherche, basée sur une approche de l'évaluation axée sur l'utilisation.

### **3.5 Facteurs contextuels favorisant l'utilité de la démarche d'évaluation du programme**

Dans le cadre de nos deux groupes de discussion ainsi que lors de l'entrevue individuelle que nous avons réalisée, nous avons interrogé nos participantes quant aux facteurs qui auraient contribué à augmenter ou diminuer l'utilité de la démarche d'évaluation de programme réalisée et qui devraient être pris en compte dans le cadre d'une future évaluation. Nous avons également recueilli ces données tout au long de la démarche, grâce à notre journal de bord et aux comptes rendus des rencontres du groupe de travail. L'analyse des données recueillies nous a permis d'identifier un certain nombre de facteurs contextuels favorisant l'utilité d'une démarche d'évaluation de programme. Nous les avons regroupés en huit catégories, présentées dans le tableau 6, que l'on trouve à la page 125.

Plusieurs des données présentées dans ce tableau confirment notre revue de littérature, mais montrent également un élément nouveau. En effet, pour les participantes des deux groupes de discussion, la dimension collective de la démarche est un aspect qui, non seulement favorise l'utilité de la démarche mais qui permet de

mieux comprendre l'importance et l'utilité de l'évaluation de programmes. Cela explique certainement leur intérêt à étendre la démarche à l'ensemble des cours du programme. Notons enfin que la participante interrogée individuellement a également mentionné l'importance des échanges et de la dimension collective lors d'une telle démarche, ce qu'elle-même n'a pu expérimenter.

Les participantes ont mentionné l'utilité d'une formation en pédagogie. Nous pensons qu'outre les connaissances pouvant être mobilisées, celle-ci crée une ouverture à l'égard de l'évaluation de programmes. C'est également en ce sens que nous pouvons comprendre la question de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant comme étant une étape préalable à l'évaluation de programmes et durant laquelle la conseillère pédagogique est appelée à intervenir davantage. Un lien est aussi établi entre l'insertion professionnelle et la préparation de la démarche par les participantes pour que toutes et tous aient une base commune avant de participer à l'évaluation d'un programme.

La question des outils spécifiques a été soulevée par la participante issue de la formation générale. Pour elle, il est pertinent d'utiliser des outils généraux, mais également de s'assurer que ces outils correspondent aux caractéristiques des composantes de formation. Cet aspect peut être mis en lien avec l'importance de définir dès le départ, avec les utilisatrices et utilisateurs visés, l'utilisation attendue afin de s'assurer de prendre en compte leurs attentes et leurs besoins. En outre, le fait d'avoir utilisé un outil permettant d'économiser du temps lors de l'analyse du matériel produit par le personnel enseignant a également été perçu comme un élément positif. Selon une participante, le peu de temps exigé à cet effet pourrait être bien reçu par le personnel enseignant, d'autant plus que cela permet de faciliter la démarche. Le temps, comme l'a démontré notre revue de littérature constitue un élément non négligeable pour favoriser l'utilité d'un processus d'évaluation d'un programme. La grille permet ici de mettre à contribution tout le personnel enseignant dans l'analyse

des productions pédagogiques au lieu de confier ce mandat aux seuls membres d'un comité d'évaluation, ce qui s'avère beaucoup plus efficace.

Tableau 6

## Facteurs contextuels favorisant l'utilité

---

 Concernant la conseillère pédagogique

- Accompagnement réalisé par la conseillère pédagogique pendant la démarche
- Prise en compte des enjeux
- Maintien d'une personne-ressource pour chapeauter la démarche
- Identification préalable des attentes ou besoins
- Préparation de la démarche et du sens de la démarche (être également présente en amont de l'évaluation de programme)
- Présence dans l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant

---

 Concernant les valeurs ou conditions propices chez les personnes impliquées

- Climat de confiance, collégialité, éthique professionnelle, humilité, ouverture

---

 Concernant les personnes et les cours concernés

- Étendue de la démarche (idéalement à tous les cours)
- Démarche collective (idéalement)

---

 Concernant les caractéristiques des personnes concernées

- Adhésion à l'APC
- Formation en pédagogie

---

 Concernant les outils utilisés

- Utilisation d'outils spécifiques (à privilégier)
- Utilisation d'outils permettant d'épargner du temps

---

 Concernant les données à recueillir

- Opinion des élèves et des milieux de stage

---

 Concernant les ressources

- Allocation de ressources adéquates (charge individuelle ou CI)

---

 Concernant la planification

- Planification de la démarche en fonction des moments les plus favorables (début janvier ou en juin)

### **3.6 Impacts et limites de la démarche d'évaluation du programme réalisée**

La démarche d'évaluation de programme réalisée a eu plusieurs impacts que nous avons regroupés ici en six catégories. Nous allons les aborder successivement pour ensuite aborder ses limites.

Un premier impact a trait aux attentes créées chez les participantes. Ces attentes à l'égard de l'évaluation de programme semblent avoir été augmentées. Plusieurs d'entre elles étaient préoccupées des suites à donner à l'évaluation. Le fait que l'évaluation ait été réalisée uniquement à partir d'un échantillon de cours a suscité chez nos participantes une volonté que l'ensemble des cours puisse faire l'objet d'une telle évaluation. Il ressort donc qu'elles constatent des lacunes au sein du programme et que l'évaluation constitue à cet égard un levier de changement ou d'amélioration du programme. Une telle démarche est perçue de façon positive puisque cela pourrait mobiliser l'ensemble de l'équipe autour d'un projet commun.

Un deuxième se situe au plan de la dynamique de l'équipe. La démarche semble avoir créé un nouvel espace de dialogue différent entre certaines participantes ainsi qu'un élan positif visant à intégrer le reste de l'équipe dans une démarche pédagogique, centrée sur l'amélioration du programme. Une telle démarche constituerait selon Anne, un « travail identificateur » permettant à l'équipe de dépasser ses difficultés actuelles (Journal de bord, 2011/03/30). Il s'agit d'un espace de confiance qui, conformément à notre cadre d'intervention, permet d'aborder des questions professionnelles délicates sans se sentir jugé.

Un troisième impact est l'identification par deux participantes, de besoins d'accompagnement et de perfectionnement quant à l'évaluation des apprentissages. Une d'elles s'est d'ailleurs inscrite dans une démarche d'accompagnement avec la conseillère pédagogique après la phase 4 de la recherche.

Le quatrième est lié à la transmission du rapport d'évaluation au comité de programme. Ce rapport a été déposé au comité de programme pour fins de discussion et lors de cette rencontre, une proposition présentée par deux participantes au groupe de travail a été entérinée. Cette proposition vise à ce que la conseillère pédagogique puisse ultérieurement rencontrer les autres membres du département pour leur présenter la grille d'analyse comme un outil pouvant servir à réviser les référentiels de cours. Il a également été convenu que le rapport d'évaluation soit acheminé à l'ensemble des membres du département par souci de transparence et d'information.

Le cinquième impact concerne l'utilisation des résultats contenus dans le rapport d'évaluation. Ces résultats sont classés en fonction de l'échéancier d'utilisation: court terme pour la présente ou la prochaine session et long terme. À court terme, les participantes ont déjà effectué certaines actions, telles que des rencontres entre elles afin de mieux harmoniser leurs cours ainsi que des ajustements à leurs cours. D'autres actions sont prévues pour la session d'automne. À titre d'exemples, certaines se sont donné un plan de travail concernant leurs cours et ont planifié des rencontres à cet effet. Les changements qu'elles souhaitent apporter à leurs stratégies d'évaluation des apprentissages concernent notamment un rapprochement avec la réalité du marché du travail, l'arrimage entre les cours et la création de grilles d'évaluation critériées, lesquelles sont inexistantes dans certains cours. Une d'elles déclare, concernant les changements visant à s'assurer qu'il y ait des évaluations formatives et critériées pour un de ses cours de l'automne:

Cela fait partie des retombées directes sur ce qui s'en vient pour la prochaine fois que le cours va se donner. C'est aussi efficace et concret que ça. C'est sûr que bon, on s'est engagé dans la démarche que tu nous proposais [...] pas aveuglément parce que je savais que ça allait être bien fait, mais en me disant je sais pas trop les retombées que ça va avoir mais c'est des retombées directes sur notre travail [...] sur mon travail à moi (...) c'est des bénéfices directs que ça donne (...) (Ginette, compte rendu du deuxième groupe de discussion).

D'autres actions sont envisagées pour le long terme. Cela concerne un arrimage à effectuer entre un des cours et les stages concernant l'évaluation du travail d'équipe, laquelle est une compétence importante dans le programme. De plus, deux utilisations non prévues de la grille ont été proposées par les participantes suite à son expérimentation. Compte tenu que des changements à la grille de cours du programme avaient été apportés et que des référentiels de cours devaient être revus, les participantes ont proposé à leur équipe de procéder à cette opération en complétant d'abord la grille d'analyse. Celle-ci est ainsi devenue un outil orientant la révision des référentiels de cours. En lien avec ce nouvel usage, il a également été proposé d'utiliser la grille pour préparer leurs cours à l'avenir. Selon Ginette, le personnel enseignant le fait parfois à tâtons et cela pourrait lui permettre d'épargner du temps (Compte-rendu du deuxième groupe de discussion).

Un sixième impact a trait à la vision du programme. Bien que la démarche d'évaluation amène les participantes à autoévaluer leurs pratiques, elle a également permis à certaines participantes de développer davantage une vision programme. La démarche semble par ailleurs avoir mis en évidence l'impact du renouvellement de personnel sur la cohérence du programme et sur l'importance d'agir en ce sens. Suite à l'évaluation de programme réalisée, une participante a proposé une rotation des membres du comité de programme comme une piste d'action en ce sens. Cette proposition a été présentée au département et acceptée. Elle sera effective dès l'automne 2011. D'autres participantes ont soulevé le fait qu'une démarche d'évaluation du programme élargie à l'ensemble des cours pourrait permettre de mieux intégrer le nouveau personnel enseignant, de renouveler et d'harmoniser la vision du programme.

Enfin, le dernier impact a été l'utilisation en mai 2011 de la grille d'analyse expérimentée dans le cadre de notre recherche dans l'évaluation d'un autre programme, Techniques de soins infirmiers. En effet, son expérimentation nous a permis d'y apporter quelques améliorations concernant la facture ainsi que quelques



précisions mineures concernant son contenu. Cela nous a également permis de terminer l'élaboration d'une nouvelle grille d'analyse portant cette fois sur les stratégies pédagogiques. Cette dernière a également été utilisée dans l'évaluation de cet autre programme.

Concernant maintenant les limites de notre recherche, nous pouvons mentionner le fait que nous n'avons pu expérimenter notre cadre d'intervention qu'à une seule reprise et que notre collecte de données s'est arrêtée avec la publication du rapport d'évaluation. En effet, le temps exigé et l'absence de ressources nous ont limitée en ce sens. Nous n'avons donc pas poursuivi notre travail auprès de notre groupe de participantes en vue d'assurer le suivi requis par l'évaluation tel que soutenu par Preskill (2004). Toutefois, les résultats obtenus montrent l'impact de notre intervention jusqu'à la fin.

De plus, l'autoévaluation réalisée à l'aide de la grille d'analyse peut soulever la question de la rigueur du processus. Cependant, même dans le cas où l'évaluation des pratiques est effectuée par un comité d'évaluation composé de pairs, la tentation de dissimuler certains aspects ou certaines données est présente. C'est ce qu'une participante nous a d'ailleurs confirmé. Dans les deux cas, il n'y a aucune garantie d'objectivité absolue.

A cet égard, le recours à des entreprises spécialisées ou personnes externes au programme pour réaliser l'évaluation pourrait constituer une avenue intéressante dans la mesure où cela assurerait une plus grande indépendance, mais cela pourrait altérer la richesse et la pertinence de l'évaluation en raison d'une connaissance moins approfondie du programme et des pratiques locales. De plus, une telle pratique diffère grandement de l'approche de l'évaluation de programmes que nous avons retenue et qui a inspiré l'élaboration de notre cadre d'intervention. Notre approche de l'évaluation de programmes est essentiellement inductive et qualitative. Elle est donc en accord avec notre posture épistémologique critique. Au contraire, une approche

caractérisée par une démarche déductive, confiant à la personne chargée de l'évaluation un rôle d'observateur indépendant s'inscrirait en contradiction avec la nôtre. Enfin, cela ne susciterait pas la participation active du personnel enseignant à la démarche, laquelle constitue une des conditions d'utilité requises si l'on veut favoriser l'utilisation des résultats.

Nous pensons que la rigueur du processus d'autoévaluation est assurée si l'ensemble du personnel enseignant participe à l'autoévaluation de ses pratiques et si un comité d'évaluation valide ensuite un échantillon de grilles d'analyse complétées pour s'assurer que le processus n'a pas été effectué de façon complaisante ou qu'il ne repose pas sur des erreurs importantes. En effet, cette possibilité a été présentée à nos participantes. Elle a été reçue de façon positive et même perçue comme nécessaire.

Nous l'avons démontré, le processus d'autoévaluation réalisé à l'aide de la grille d'analyse produite comporte plusieurs avantages, notamment, il permet la participation active de l'ensemble du personnel enseignant dans l'évaluation du programme, il favorise la pratique réflexive, il favorise l'adhésion aux conclusions du rapport d'évaluation et donc, l'utilisation des résultats obtenus puisque les objectifs ou pistes d'action sont rédigés à partir de l'autoévaluation réalisée par le personnel enseignant concerné. De plus, il augmente l'efficacité du processus d'évaluation puisqu'il permet de réaliser rapidement une évaluation qualitative de l'ensemble des cours d'un programme et ce, sans solliciter de ressources supplémentaires.

Nous passons maintenant à la dernière partie du chapitre où nous répondons à notre question de recherche et discutons de la transférabilité des résultats.

### **3.7 Réponse à la question de recherche et transférabilité des résultats**

Au chapitre deux, nous avons formulé la question de recherche suivante: comment peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le

personnel enseignant du Cégep de Saint-Jérôme? Au chapitre trois, nous avons élaboré un cadre d'intervention inspiré de l'approche développée par trois auteurs associés aux théories axées sur l'utilisation. Ce cadre d'intervention repose sur quatre critères d'utilité que la conseillère pédagogique devait maintenir. Également, il repose sur quatre rôles définissant la posture d'accompagnement de la conseillère pédagogique ainsi que sur l'utilisation d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes. Ce cadre d'intervention a été expérimenté à travers l'évaluation partielle d'un programme à laquelle neuf participantes ont pris part.

Les données obtenues grâce à cette recherche-intervention nous ont permis de valider notre cadre d'intervention. Elles montrent clairement comment la démarche réalisée a permis d'augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant en suscitant la participation active du personnel enseignant. Les données les plus probantes à cet égard sont celles concernant l'utilisation autonome et à court terme des résultats obtenus par les participantes (Patton, 2004) et l'amélioration de leurs pratiques (King, 2004).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer que les résultats contenus dans un rapport d'évaluation ne soient pas utilisés. C'est le cas lorsque le rapport contient des données trop générales, lorsque les données recueillies ne correspondent pas aux besoins des personnes impliquées directement dans le suivi de l'évaluation, lorsque ces personnes n'adhèrent pas aux conclusions du rapport d'évaluation ou encore, lorsque les ressources nécessaires à la réalisation de l'évaluation ainsi qu'au suivi de l'évaluation ne sont pas présentes. On peut penser évidemment ici aux ressources financières mais il y a également les ressources humaines et le temps nécessaire. Il importe donc de prendre plusieurs précautions.

En dernière analyse, nous pensons que notre cadre d'intervention pourrait être utilisé dans l'évaluation d'autres programmes et même dans d'autres collèges. Il pourrait orienter et guider l'action des personnes chargées de l'évaluation de

programmes, en l'occurrence, des conseillères et des conseillers pédagogiques. Bien que King (2004) affirme qu'on ne peut garantir à quels résultats une évaluation aboutira ou même que les résultats obtenus seront utilisés, les données obtenues dans cette recherche sont à notre sens riches d'enseignement sur la façon de préparer et de réaliser un tel processus ainsi que sur l'approche à préconiser. En ce sens, les quatre rôles définissant la posture d'accompagnement expérimentée sont essentiels.

Il faut d'abord s'assurer que les données à recueillir correspondent aux besoins d'information du personnel enseignant puisqu'il est le premier utilisateur visé et que les ressources nécessaires soient dégagées. Celles-ci constituent une condition essentielle et nécessaire à l'institutionnalisation du processus (King, 2004).

Il faut également prendre en compte la perception que le personnel enseignant entretient de la finalité et de l'utilité de l'évaluation de programmes car cette perception joue un rôle majeur dans le bon déroulement d'une telle démarche. Elle contribue à créer l'ouverture et l'implication nécessaire à sa réalisation. C'est ici que l'importance de la conseillère pédagogique en tant que personne-ressource prend tout son sens. Celle-ci doit non seulement dès le départ travailler à créer cette perception positive de l'évaluation de programmes, mais elle doit également tout au long du processus, inscrire ses interventions en cohérence avec cette approche proposée. Voyons d'ailleurs ces propos des participantes sur la façon de réaliser ce processus:

Toutes disent que si on procède à une évaluation de programme, il faudrait avoir un contexte idéal comme celui qu'elles ont vécu. Cela faisait du sens pour elles et ce n'était pas une mesure de contrôle. (Compte-rendu du deuxième groupe de discussion)

(...) c'est sûr qu'au bout de la ligne, c'est un outil pour le programme [...] mais que si c'est compris comme un outil qui peut servir aux profs et la preuve c'est comme ça qu'on l'a reçu [...] et on n'est pas exceptionnels par rapport à ça [...] Il y aurait beaucoup à préciser le sens de la démarche. (Ginette, compte-rendu du deuxième groupe de discussion)

La stratégie en est une de mobilisation, de sensibilisation avant d'enclencher le processus, la démarche. C'est un préalable. (Anne, compte-rendu du premier groupe de discussion)

Ajoutons d'ailleurs que si la conseillère pédagogique joue un rôle crucial dans le développement d'une telle approche, c'est également le cas de la Direction des études qui doit être au même diapason. Le rôle de sanction ou de contrôle, prérogative des instances administratives, n'a pas à disparaître, mais il ne doit pas selon nous être mis à l'avant-plan du processus d'évaluation de programmes.

Dans une perspective de transférabilité, il faut ici souligner l'importance pour les conseillères et les conseillers pédagogiques, de développer et de maintenir leurs compétences dans le domaine de l'évaluation de programmes. C'est d'ailleurs ce qu'ont mis en évidence notre chapitre un ainsi que les données obtenues dans le cadre de notre recherche. Ces compétences reposent sur différentes connaissances concernant les approches et les méthodes utilisées en évaluation de programmes. Elles reposent également, nous l'avons montré, sur plusieurs habiletés. On trouve d'ailleurs plusieurs d'entre elles dans le profil de compétences des conseillères et des conseillers pédagogiques établi dans le cadre de la recherche menée par Houle et Pratte (2007, p. 271-272). Parmi ces habiletés, il y a notamment : pressentir et identifier les enjeux d'une situation pédagogique, utiliser des techniques d'animation, bâtir des outils et des instruments de collecte et d'analyse de données en fonction de critères d'évaluation ainsi qu'analyser et interpréter les données. Enfin, dans le domaine de l'évaluation de programmes, les compétences des conseillères et des conseillers pédagogiques reposent également sur plusieurs habiletés interpersonnelles ou qualités essentielles, telles que la capacité à créer un climat de confiance, à agir avec neutralité et respect. Ces compétences peuvent être selon nous développées de différentes façons, comme ce fut le cas pour nous : cours crédités en méthodes de recherche, formation sur les techniques d'animation, expérience en évaluation de programmes ainsi que par de l'auto-formation grâce à la lecture d'articles et d'ouvrages scientifiques. Ces compétences permettent aux conseillères et aux

conseillers pédagogiques de réaliser un accompagnement auprès du personnel enseignant, visant à maximiser l'utilité du processus d'évaluation des programmes pour le personnel enseignant.

De plus, la démarche expérimentée a augmenté l'efficacité et la qualité du processus d'évaluation, grâce à la participation active du personnel enseignant dans une des étapes importantes. Cette participation a été rendue possible grâce à la grille d'analyse élaborée et expérimentée dans le cadre de cette recherche. Celle-ci est d'ailleurs conçue pour s'appliquer aux programmes techniques et préuniversitaires et peut donc être utilisée comme telle dans d'autres programmes.

Cette démarche a également permis de mettre en évidence l'importance de la dimension collective pour l'utilisation des résultats. Elle a été, à plusieurs égards, un instrument de changement institutionnel (Dolbec et Prud'homme, 2009). Nous pensons d'ailleurs qu'elle a contribué à développer, chez nos participantes, une pensée évaluative, ce qui, comme l'affirment Patton (2003-2004, 2004) et King (2004), constitue une dimension majeure de l'utilité. En somme, elle a permis de dépasser une approche basée sur la reddition de comptes ou la gestion administrative des programmes.

## CONCLUSION

Notre essai, intitulé « Expérimentation d'une nouvelle approche de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme », cherchait à répondre à la question de recherche suivante: comment peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation des programmes pour le personnel enseignant du Cégep de Saint-Jérôme?

Notre premier chapitre a présenté le contexte dans lequel cette recherche s'inscrit. Nous avons traité du Renouveau, du nouveau système d'assurance qualité qui a été mis en place par le Gouvernement et des premières évaluations de programmes qui en ont découlé ainsi que de la logique de contrôle dans laquelle elles étaient réalisées. Puis, nous avons abordé la révision de la PIEP du Cégep de Saint-Jérôme ainsi que des nouveaux instruments d'évaluation qui ont été produits dans le cadre de l'adoption de cette nouvelle PIEP. Notre problématique s'articule autour des réactions suscitées par l'entrée en vigueur de cette nouvelle PIEP et des stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant sur lesquelles nous souhaitons nous concentrer.

Notre cadre de référence a été présenté au chapitre deux. Nous avons tout d'abord présenté l'évaluation de programmes en tant que discipline comportant diverses approches. Puis, nous avons présenté une approche de l'évaluation axée sur l'utilisation à partir de laquelle nous avons pu élaborer un cadre d'intervention, inspiré des travaux de Michael Quinn Patton, de Jean A. King et d'Hallie Preskill. Ce cadre d'intervention repose principalement sur une posture d'accompagnement ainsi que sur les quatre conditions d'utilité retenues aux fins de notre recherche. Trois objectifs étaient visés dans le cadre de celle-ci: utiliser concrètement notre cadre d'intervention dans l'évaluation d'un programme au Cégep de Saint-Jérôme, élaborer un scénario d'accompagnement du personnel enseignant découlant de notre cadre d'intervention et valider notre cadre d'intervention.

Le chapitre trois nous a permis d'exposer et de justifier nos choix méthodologiques. La première partie portait sur le type de recherche réalisée. Dans celle-ci, on trouve notre posture épistémologique critique, notre approche méthodologique qualitative ainsi que le type d'essai réalisé. Dans la deuxième partie, nous avons présenté les participantes et les participants à la recherche, leur nombre ainsi que les critères utilisés pour les sélectionner. Dans la troisième partie, le déroulement de la recherche a été expliqué en traitant de l'élaboration de notre stratégie d'intervention et de la collecte de données comme telle. La quatrième partie portait sur la technique de collecte des données utilisée, soit l'observation participante, nos instruments de collecte de données ainsi que sur les biais possibles. La cinquième partie portait sur le traitement et l'analyse des données recueillies, laquelle a été effectuée au moyen de l'analyse de contenu. Enfin, les aspects éthiques de la recherche ont été abordés.

Le chapitre quatre présentait nos résultats de recherche analysés et interprétés à la lumière de notre cadre de référence et en particulier, de notre cadre d'intervention. Nous avons tout d'abord présenté les données en lien avec la préparation fine de notre stratégie d'intervention. Nous avons traité des caractéristiques des participantes et participants en lien avec le facteur personnel puis, des composantes de l'utilisation attendue. Ensuite, nous avons présenté une synthèse des données liées à l'accompagnement que nous avons réalisé. Nous avons à cet égard traité des modalités de fonctionnement de notre groupe de travail, des interventions de la conseillère pédagogique liées à chacun des rôles issus de notre cadre d'intervention puis, nous avons traité du rapport d'évaluation de programme produit ainsi que des résultats obtenus. Ce chapitre s'est terminé avec l'analyse des données nous permettant de valider notre cadre d'intervention. Ses principales composantes ont ainsi été abordées: la posture d'accompagnement, l'importance des habiletés interpersonnelles, les critères d'utilité retenus, l'utilité du nouvel instrument d'évaluation de programmes ainsi que les facteurs contextuels ayant contribué à augmenter l'utilité de la démarche. Nous avons montré comment la nouvelle



approche de l'évaluation de programmes élaborée et expérimentée dans le cadre de notre recherche a contribué à augmenter l'utilité de l'évaluation de programmes pour le personnel enseignant. L'approche utilisée est en effet efficace et favorise l'utilisation à court terme des résultats obtenus. De plus, elle contribue à développer une pensée évaluative chez le personnel enseignant, ce qui constitue le résultat obtenu le plus probant. Nous avons par la suite présenté les impacts de notre recherche et discuté de ses limites. Puis nous avons répondu à notre question de recherche et abordé la transférabilité des résultats obtenus.

Nous pensons que notre cadre d'intervention constitue une avenue intéressante pour les conseillères et les conseillers pédagogiques qui ont à intervenir dans le dossier de l'évaluation de programmes ainsi que pour le réseau collégial. En effet, notre cadre d'intervention oriente l'action en vue de créer les conditions propices favorisant l'utilisation des résultats d'évaluation par le personnel enseignant. De plus, il permet la participation active de l'ensemble du personnel enseignant d'un programme, comparativement à la participation restreinte aux quelques membres d'un comité d'évaluation. Cette participation, à travers l'utilisation d'une grille d'analyse, permet de réaliser efficacement une analyse qualitative des pratiques pédagogiques du personnel enseignant et ce, pour l'ensemble des cours d'un programme. Ce qui constitue un aspect non négligeable dans un contexte où les ressources sont limitées.

Notre cadre d'intervention constitue ainsi une approche différente de l'évaluation de programmes. Il permet de dépasser une approche basée sur la reddition de comptes ou la gestion administrative des programmes. Il inscrit au contraire le personnel enseignant dans une approche réflexive à l'égard de l'évaluation de programmes et de ses pratiques pédagogiques. Il nécessite à cet égard des orientations institutionnelles et des actions cohérentes en ce sens.

Compte tenu que nous n'avons pu expérimenter notre cadre d'intervention que sur un seul programme, il serait intéressant pour nous de poursuivre nos travaux de recherche en l'expérimentant à nouveau sur un programme d'une autre famille ainsi que dans l'évaluation de la composante de formation générale des programmes, compte tenu de ses particularités.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alkin, M.C. and Christie, C.A. (2004). An evaluation theory tree. In M.C. Alkin (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p.12-65). United States: SAGE Publications.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines*. Anjou, Editions du CEC.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11(1), p. 25-31.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe, *Recherches qualitatives*, 28(1), p. 133-148.
- Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage, In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, (p. 251-283), Québec: PUQ.
- Bélair, L.M. (2006). L'évaluation au quotidien: conjuguer processus et produit. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), p. 19-30.
- Bilodeau, A., Allard, D., Gendron, S. et Potvin, L. (2006). Les dispositifs de la participation aux étapes stratégiques de l'évaluation, *The Canadian Journal of Programm Evaluation*, 21(3), p. 257-282.
- Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2008). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004: une maturation engageante, In L. Héon, D. Savard et T. Hamel. (dir.). (2009). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (p. 69-89). 2<sup>e</sup> édition, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Cégep de Saint-Jérôme. (2008). *Rapport d'autoévaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*, Adopté au conseil d'administration le 22 janvier 2008.
- CEEC. (1993). *Cadre de référence pour l'évaluation des programmes d'études*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammesCadre.PDF>>.

- CEEC. (1994). *Guide général pour les évaluations des programmes d'études réalisées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammesGuide.PDF>>.
- CEEC (2002). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Rapport synthèse*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/AppliPIEP\\_Synthese.pdf](http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/AppliPIEP_Synthese.pdf)>.
- CEEC. (2009). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial: sa mission et ses orientations, Document d'orientation*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/CEEC\\_mission\\_FR\\_2009.pdf](http://www.CEEC.gouv.qc.ca/publications/CEEC_mission_FR_2009.pdf)> -DOC/ProgrammesGuide.pdf>.
- Denis, J-L., Lehoux, P. et Tré, G. (2009). L'utilisation des connaissances produites. In V. Ridde et C. Dagenais. (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 177-191). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, (p. 531-569), Québec: PUQ.
- Dubois, N. et Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation: une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas, *The Canadian Journal of Programm Evaluation*, 20(1), p. 1-36.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In Crahay, M. (dir.). (1994). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck, p. 203-224.
- Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Education et Recherche*, (2), pp. 218-235. Document téléaccessible à l'adresse <<http://.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201993/MGT-19...>>.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), *Recherches qualitatives*, 28(2), p. 4-21.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation: étapes et approches*, (p. 81-107), Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Gouvernement du Québec (1993). *Des collèges pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la science.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). La fonction de conseiller pédagogique au collégial, Rapport de recherche, Cégep de Sainte-Foy et PERFORMA.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. Étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*, Rapport de recherche, Laval, Collège Montmorency.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages, *Pédagogie collégiale*, 7(3), pp. 21-27
- Jacob, S. (2006). L'évaluation de programmes au Québec: un état des lieux, *Télescope*, printemps-été, p. 9-18.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). Vers une formation globale à la recherche, *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrook: Editions du CRP, (p. 11-18).
- King, J.A. (2004). TIKKUN OLAM, The roots of participatory evaluation. *In* M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p. 331-342). United States: SAGE Publications.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. *In* B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, (p.312-360), Québec: PUQ.
- Lemieux, V. (2006). Évaluation de programmes et analyse des politiques, *Télescope*, printemps-été, p. 1-8.
- Le Pôle de l'Est. (1996). Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence, Québec : l'Université de Sherbrooke (PERFORMA).
- Levin-Rozalis, M. (2009). Recherche et évaluation de programmes. *In* V. Ridde et C. Dagenais. (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 31-49). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck Université.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité: le cas d'une recherche-action-formation, *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), p. 215-230.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires, *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151.
- Patton, M.Q. (2002). Utilization-focused evaluation (U-FE) checklist, p. 1-6  
Document téléaccessible à l'adresse  
<<http://wmich.edu/evalctr/checklists/ufe.pdf>>.
- Patton, M.Q. (2003-2004). On evaluation use: evaluative thinking and process use, *The Evaluation Exchange*, IX(4), winter, p. 4-5.
- Patton, M.Q. (2004). The roots of utilization-focused evaluation. In M.C. ALKIN. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p. 276-292). United States: SAGE Publications.
- Patton, M.Q. (2008). Sur l'utilisation de l'évaluation: La pensée évaluative et l'utilité du processus d'évaluation, *Bulletin de la Société québécoise d'évaluation de programme*, 20(2), p.13.
- Patton, M.Q. et LaBossière, F. (2009). L'évaluation axée sur l'utilisation. In V. Ridde et C. Dagenais. (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 143-158). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), p. 49-81 Document téléaccessible à l'adresse <[http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991\\_12.html](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991_12.html)>.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1-2), p. 107-132 Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993\\_19.rtf](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993_19.rtf)>.
- Perrenoud, P. (1994). L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique? In Crahay, M. (dir.). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (chapitre 8). Bruxelles: De Boeck.
- Preskill, H. (2004). The transformational power of evaluation, Passion, Purpose, and Practice. In M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p. 342-355). United States: SAGE Publications.

- Raymond, D. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre? et Qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!*, Montréal: édité par l'AQPC.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2009). Introduction générale à l'évaluation de programme. In V. Ridde et C. Dagenais. (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 11-29). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Rogers, P. et Gervais, M. (2009). Le renforcement des capacités en évaluation. In V. Ridde et C. Dagenais. (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 193-212). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Québec, PUQ, (p. 415-444).
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke: Editions du CRP, (p. 123-150).
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Québec: PUQ, (p.337-360).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, ERPI.
- Scriven, M. (2004). Reflections. In M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p. 183-195). United States: SAGE Publications.
- Stake, R. (1998). *Teacher evaluation*. Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation University of Alberta, Edmonton, Research Report no. CRAME 98-01.
- Stufflebeam, D.L. (2004). The 21 st-century CIPP model. Origins, Development and Use. In M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (p. 245-265). United States: SAGE Publications.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer?, *Pédagogie collégiale*, 18(1), pp. 33-38.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Documenter le parcours de développement, Montréal: Chenelière Éducation.
- Van der Maren. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles: Éditions De Boeck, p. 164-176.

- Vial, M. (1999). Interprétation des commandes politiques d'évaluation et stratégies de communication: le poids de la culture en évaluation. Colloque international de l'ADMEE, « L'évaluation des politiques publiques », Dijon, 17/17 septembre. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.michelvial.com/boite\\_96\\_00/1999-Interpretation\\_des\\_commandes\\_politiques\\_d\\_evaluation.pdf](http://www.michelvial.com/boite_96_00/1999-Interpretation_des_commandes_politiques_d_evaluation.pdf) >.
- Viel, A. (2006). L'utilité de l'évaluation: des conditions favorables et des pratiques variées, *Télescope*, printemps-été, p. 31-36.



## **ANNEXE A**

### **FIGURE 3: PROCESSUS D'ÉVALUATION DE PROGRAMME EN LIEN AVEC LES AUTRES COMPOSANTES DU CADRE D'INTERVENTION**

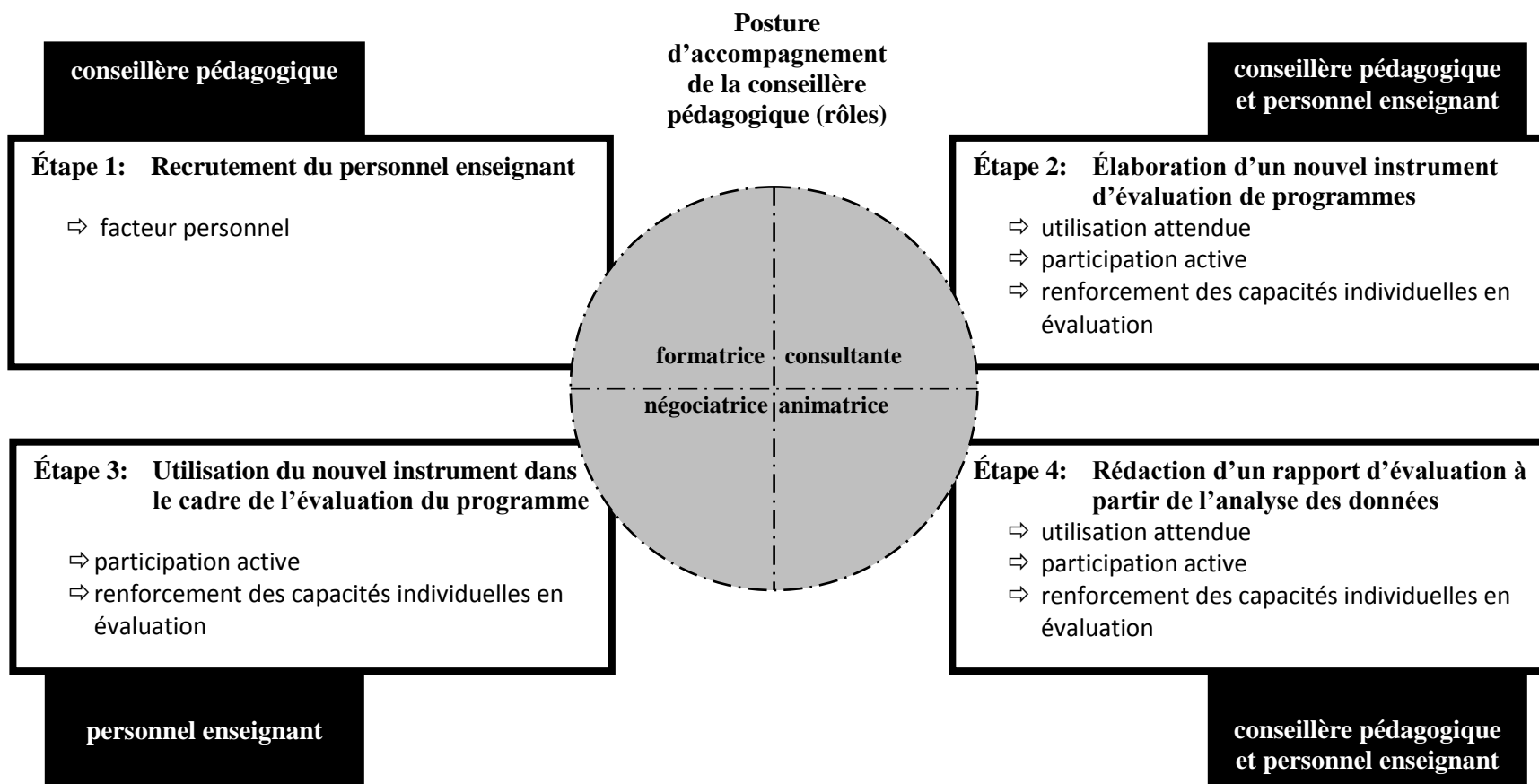


Figure 3: Processus d'évaluation de programmes en lien avec les autres composantes du cadre d'intervention

## **ANNEXE B**

### **GRILLE D'ANALYSE DES STRATÉGIES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES: VERSION FINALE DU 12 FÉVRIER 2011**

# Évaluation continue du programme X

## **Grille d'analyse<sup>14</sup> des stratégies d'évaluation formative et sommative**

---

<sup>14</sup> Élaborée dans le cadre du projet de recherche «Élaboration et expérimentation d'une nouvelle approche de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme», mené par Brenda Gareau en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.) de l'Université de Sherbrooke.

## Présentation

Les stratégies d'évaluation des apprentissages renvoient principalement aux tâches exigées de l'élève, aux instruments d'évaluation ainsi qu'aux grilles d'évaluation utilisés par le personnel enseignant. Elles constituent un élément essentiel de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes d'études.

Cette grille d'analyse est utilisée dans le cadre de l'évaluation du programme, conformément à la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes du Cégep de Saint-Jérôme. Elle est toutefois conçue pour être utilisée pour n'importe quel programme.

Elle a été élaborée et conçue afin de permettre au personnel enseignant de porter un regard critique sur la fiabilité des stratégies d'évaluation des apprentissages qu'il utilise, eu égard aux compétences à évaluer et aux principes<sup>15</sup> reconnus en évaluation des compétences ainsi que sur leur conformité à la PIEA et aux référentiels de cours.

Elle doit être complétée à partir de l'analyse de différents documents produits par le personnel enseignant pour chacun des cours faisant l'objet de l'évaluation du programme. Ces documents contiennent les traces de la stratégie d'évaluation formative et sommative développée par chaque enseignante et enseignant. Plus précisément, il s'agit des plans de cours, des copies d'examens, des copies des études de cas, des copies des problèmes à résoudre, des consignes données aux élèves, des grilles d'évaluation, etc.

Les données obtenues permettent d'identifier et de décrire pour chaque cours évalué, les pratiques d'évaluation utilisées ainsi que leurs caractéristiques. Plus précisément, la grille d'analyse permet d'identifier les stratégies d'évaluation présentes dans ces documents. Dans un deuxième temps, elle permet d'analyser différents aspects de la stratégie d'évaluation sommative et formative.

Les données obtenues pour chacun des cours évalués dans le cadre de l'évaluation du programme permettent de dresser un portrait global des stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant du programme. Ces données permettent de témoigner de la qualité de ses pratiques mais également d'identifier des pistes concrètes d'amélioration.

---

<sup>15</sup> Les indicateurs retenus s'inspirent des principes reconnus en évaluation des apprentissages, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des compétences. Voir à ce sujet: P. Perrenoud, «*Évaluer des compétences*», L'Éducateur, numéro spécial «*La note en pleine évaluation*», mars 2004, pp. 8-11 et J. Tardif, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Saint-Laurent, Chenelière Éducation, 2006. Par ailleurs, les critères établis par Wiggins (1990) concernant la tâche authentique et ceux de Scallon (2004) concernant la validité d'une stratégie d'évaluation des compétences ont été utilisés afin d'identifier les indicateurs les plus pertinents. Voir à ce sujet: G. Wiggins, «*The case for authentic assessment. Practical assessment, Research and evaluation*», 1990, document consulté en ligne: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>, G. Scallon, L'évaluation des compétences, Saint-Laurent, ERPI, 2004.

## Section 1: Identification du cours

Titre du cours: _____ Stage <input type="checkbox"/> Cours de la session: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Objectif terminal ou cible du cours: _____ _____ Compétence(s) visée(s): (_____) (_____) (_____) (_____) (_____) Ce cours est dispensé par plus d'un enseignant(e): oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
---

## Section 2: Description des stratégies d'évaluation formative et sommative utilisées

1. Parmi les tâches exigées de l'élève aux fins d'évaluation et décrites dans les documents analysés (plan de cours, consignes de réalisation des travaux ou d'examen, etc.), lesquelles sont utilisées dans ce cours:

Stratégies d'évaluation formative (tâches exigées de l'élève)	Stratégies d'évaluation sommative (tâches exigées de l'élève)
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Analyse</li> <li><input type="checkbox"/> Bilan</li> <li><input type="checkbox"/> ECOS</li> <li><input type="checkbox"/> Examen en classe</li> <li><input type="checkbox"/> Examen à la maison</li> <li><input type="checkbox"/> Exposé oral</li> <li><input type="checkbox"/> Étude de cas</li> <li><input type="checkbox"/> Dossier d'apprentissage</li> <li><input type="checkbox"/> Fabrication d'un objet</li> <li><input type="checkbox"/> Journal réflexif</li> <li><input type="checkbox"/> Mise en situation</li> <li><input type="checkbox"/> Production écrite (ex: dissertation, résumé, synopsis, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> Production audio-visuelle/théâtrale</li> <li><input type="checkbox"/> Projet de conception/élaboration</li> <li><input type="checkbox"/> Portfolio</li> <li><input type="checkbox"/> Projet de recherche</li> <li><input type="checkbox"/> Rapport de laboratoire</li> <li><input type="checkbox"/> Rédaction de texte</li> <li><input type="checkbox"/> Simulation</li> <li><input type="checkbox"/> Stage</li> <li><input type="checkbox"/> Autre(s): _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Analyse</li> <li><input type="checkbox"/> Bilan</li> <li><input type="checkbox"/> ECOS</li> <li><input type="checkbox"/> Examen en classe</li> <li><input type="checkbox"/> Examen à la maison</li> <li><input type="checkbox"/> Exposé oral</li> <li><input type="checkbox"/> Étude de cas</li> <li><input type="checkbox"/> Dossier d'apprentissage</li> <li><input type="checkbox"/> Fabrication d'un objet</li> <li><input type="checkbox"/> Journal réflexif</li> <li><input type="checkbox"/> Mise en situation</li> <li><input type="checkbox"/> Production écrite (ex: dissertation, résumé, synopsis, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> Production audio-visuelle/théâtrale</li> <li><input type="checkbox"/> Projet de conception/élaboration</li> <li><input type="checkbox"/> Portfolio</li> <li><input type="checkbox"/> Projet de recherche</li> <li><input type="checkbox"/> Rapport de laboratoire</li> <li><input type="checkbox"/> Rédaction de texte</li> <li><input type="checkbox"/> Simulation</li> <li><input type="checkbox"/> Stage</li> <li><input type="checkbox"/> Autre(s): _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> </ul>

### Section 3: Caractéristiques de l'évaluation synthèse du cours

2. En quoi consiste l'évaluation synthèse du cours? En d'autres termes, quelle(s) tâche(s) l'élève doit-il accomplir? (Utilisez un ou plusieurs énoncés parmi la liste présentée à la question 1)

---



---



---

3. L'évaluation synthèse est-elle conçue en plusieurs volets? Oui  Non

Si oui, ces volets sont-ils intégrés? Oui  Non

Si ces volets ne sont pas intégrés, expliquez pourquoi.

---



---



---

4. La pondération associée à l'évaluation synthèse est-elle adéquate?

Oui  Non

Si non, expliquez pourquoi

---



---



---

*Pour chaque énoncé portant sur l'évaluation synthèse du cours, vous n'avez qu'à choisir la réponse correspondant le mieux à vos observations. Des espaces sont prévus afin d'ajouter des commentaires.*

Énoncés	TOUT À FAIT	EN PARTIE SEULEMENT	PAS DU TOUT	N.A.
5. L'évaluation synthèse du cours constitue une tâche authentique (tâche contextualisée qui implique une utilisation fonctionnelle des connaissances disciplinaires et qui porte sur un ou des problèmes complexes).				
6. L'évaluation synthèse du cours permet d'attester du niveau d'atteinte individuelle de la cible du cours ou de l'objectif terminal.				
7. L'évaluation synthèse du cours prévoit le temps nécessaire pour que l'élève démontre sa maîtrise de la cible du cours ou de l'objectif terminal.				
<i>Commentaires/remarques</i>				

Énoncés	TOUT À FAIT	EN PARTIE SEULEMENT	PAS DU TOUT	N.A.
8. L'évaluation synthèse du cours et ses critères d'évaluation sont conformes au référentiel de cours.				
9. L'évaluation synthèse du cours comporte des exigences adaptées à la place du cours dans le programme.				
10. L'évaluation synthèse du cours comporte des exigences adaptées à l'ordre d'enseignement collégial.				
<i>Commentaires/remarques</i>				

#### **Section 4: Caractéristiques des stratégies d'évaluation sommative utilisées autres que l'évaluation synthèse du cours**

*Pour chaque énoncé, vous n'avez qu'à choisir la réponse correspondant le mieux à vos observations. Des espaces sont prévus afin d'ajouter des commentaires.*

Dans ce cours, les stratégies d'évaluation sommative telles que décrites dans les documents présentés aux élèves:

ÉNONCÉS	TOUT À FAIT	EN PARTIE SEULEMENT	PAS DU TOUT	N.A.
11. Présentent des tâches et des exigences qui sont connues à l'avance par l'élève.				
12. Présentent des tâches et des exigences qui sont adaptées à l'ordre d'enseignement collégial.				
<i>Si ce n'est pas le cas ou si c'est le cas en partie seulement, expliquez pourquoi.</i>				
13. Confient à l'élève des tâches qui lui permettent de démontrer sa maîtrise de l'ensemble des éléments de compétence associés au cours (voir le référentiel de cours)				
<i>Si ce n'est pas le cas ou si c'est le cas en partie seulement, expliquez pourquoi.</i>				



ÉNONCÉS	TOUT À FAIT	EN PARTIE SEULEMENT	PAS DU TOUT	N.A.
14. Sont de nature à susciter son intérêt.				
15. Représentent un défi réaliste.				
16. Sont en lien avec les activités d'apprentissage réalisées par l'élève (voir le plan de cours)				
<i>Commentaires/remarques</i>				
17. Ont des critères d'évaluation fiables <sup>16</sup> compte tenu des objets d'évaluation.				
18. Ont des critères d'évaluation dont la pondération est appropriée à la nature des objets d'évaluation.				
19. Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les connaissances déclaratives requises pour la maîtrise de la cible du cours.				
20. Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les connaissances procédurales requises pour la maîtrise de la cible du cours.				
21. Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les attitudes ou les comportements socio-affectifs requis pour la maîtrise de la cible du cours.				
22. Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les habiletés psychomotrices requises à la maîtrise de la cible du cours. (certains programmes seulement)				
<i>Commentaires/remarques</i>				

<sup>16</sup> C'est-à-dire des critères d'évaluation pertinents, cohérents et complets eu égard aux objets d'évaluation. Ce qui exclut donc par exemple, la participation, l'effort ou la présence en classe.

ÉNONCÉS	TOUT À FAIT	EN PARTIE SEULEMENT	PAS DU TOUT	N.A.
23. La pondération associée à chacune des évaluations sommatives est adéquate.				
<i>Commentaires/remarques</i>				

**24. Les stratégies d'évaluation sommative utilisées, y compris pour l'évaluation synthèse du cours, comportent-elles une forme d'autoévaluation par l'élève ou par ses pairs?**

Oui  Non

**25. Remarques/commentaires généraux sur la stratégie d'évaluation sommative:**

---



---



---



---



---



---



---

### **Section 5: Informations sur la nature des stratégies d'évaluation formative utilisées**

**26. Le nombre et la nature des stratégies d'évaluation formative identifiées à la section 1 permettent-ils d'offrir à l'élève une préparation adéquate à l'évaluation synthèse du cours?**

Oui  Non

Si non, expliquez pourquoi

---



---



---

**27. Le nombre et la nature des stratégies d'évaluation formative, identifiées à la section 1 permettent-ils d'offrir à l'élève une rétroaction suffisante de la part de l'enseignant(e)?**

Oui  Non

Si non, expliquez pourquoi

---

---

---

**28. Un ou plusieurs éléments du profil de sortie de l'élève sont-ils évalués de façon formative dans ce cours?** (Ces éléments sont parfois identifiés dans les référentiels sous le nom « Grande(s) compétence(s) »).

Oui  Non   Information non disponible

**29. Remarques/commentaires généraux sur la stratégie d'évaluation formative:**

---

---

---

---

---

---

---

**ANNEXE C**  
**QUESTIONNAIRE INITIAL**

**Titre du projet: Expérimentation d'une nouvelle approche de l'évaluation  
des programmes au Cégep de Saint-Jérôme**

**Questionnaire auto-administré**

**Consignes:**

Ce questionnaire comporte des questions à développement. Il vise à connaître vos connaissances et votre perception à l'égard de l'évaluation des programmes. Il vise également à connaître votre point de vue concernant un nouvel instrument d'évaluation de programmes qui sera élaboré au cours de la recherche. Il n'y a donc pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Répondez directement sur le questionnaire. Si vous avez besoin d'espace supplémentaire, vous pouvez utiliser le verso de la page. Une fois votre questionnaire complété, veuillez le déposer dans l'enveloppe ci-jointe et me le remettre **au plus tard le jeudi 14 octobre prochain.**

Merci de votre précieuse collaboration!

**Section 1: Connaissance et perception générale de l'évaluation de programmes**

- 1. Avez-vous déjà participé à une évaluation de programme ou avez-vous déjà été en contact avec ce processus? Si oui, précisez brièvement de quelle façon et quel était votre rôle ou fonction.**
- 2. Que savez-vous de l'évaluation de programmes (définition, objectif ou but)?**
- 3. De façon générale, que pensez-vous de l'évaluation de programmes?**
- 4. S'il n'y avait pas d'obligation légale d'évaluer nos programmes, devrait-on continuer à les évaluer? Pourquoi?**
- 5. Auriez-vous une ou des suggestions à proposer afin d'améliorer l'utilité de l'évaluation des programmes pour le personnel enseignant?**

**Section 2: Identification des données à recueillir dans le cadre de l'évaluation du programme à la session d'hiver 2011**

- 6. Certains participantes et participants à la recherche travailleront à élaborer un nouvel instrument d'évaluation de votre programme. Cet instrument sera expérimenté d'une part dans le cadre de cette recherche et, d'autre part, dans le cadre de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes**

**(PIEP) du Collège. Ce nouvel instrument servira à évaluer les stratégies d'évaluation des apprentissages utilisées par le personnel enseignant du programme.**

**Afin de guider les travaux d'élaboration de ce nouvel instrument, quel genre de données devrait-il permettre de recueillir? Expliquez pourquoi.**

### **Section 3: Caractéristiques des répondantes et des répondants**

---

**7. Quel est votre sexe ?**      F       M

**8. Combien d'années d'expérience en enseignement au collégial possédez-vous?**

\_\_\_\_\_

**9. Possédez-vous une formation en pédagogie ou en didactique?**

Oui       Non

Si oui, avez-vous obtenu un diplôme? Oui       Non

**10. Possédez-vous une formation universitaire en méthodes de recherche qualitative ou quantitatives ou encore, en évaluation de programmes?**

Oui       Non

Si oui, précisez:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Veillez indiquer votre nom:** \_\_\_\_\_

Note: Les informations nominatives ne servent qu'au traitement des données. Tous les résultats obtenus au cours de la recherche seront rendus anonymes par la chercheure.

**ANNEXE D**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Titre du projet de recherche: Expérimentation d'une nouvelle approche de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme

**Nom de la chercheuse:** Brenda Gareau

**Contexte:** rédaction d'un essai en vue de l'obtention d'un grade de Maîtrise en éducation (M.ÉD.)

**Sous la direction de:** Jacques Lecavalier, chargé de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

#### Note introductive:

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre connaissance des renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles.

### Description de la recherche

---

Il s'agit d'une recherche effectuée sur le thème de l'évaluation de programmes dans le réseau collégial. La question à laquelle elle tente de répondre est la suivante: au Cégep de Saint-Jérôme, peut-on augmenter l'utilité de l'évaluation des programmes pour le personnel enseignant?

Les objectifs poursuivis sont:

- 1) élaborer une intervention auprès du personnel enseignant dans le cadre d'une évaluation de programme;
- 2) évaluer la perception du personnel enseignant à l'égard de l'évaluation de programme réalisée.

A cet effet, la chercheuse accompagnera une équipe d'enseignantes et d'enseignants dans l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes portant sur les stratégies d'évaluation des apprentissages. Cet instrument sera ensuite expérimenté au cours de l'hiver 2011 par les participantes et les participants à la recherche dans le cadre de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) du Cégep de Saint-Jérôme.

Cette recherche constitue une recherche-intervention. L'approche méthodologique empruntée par la chercheuse est qualitative et préconise une méthodologie ouverte. Ce qui signifie que la collecte de données pourra varier de ce qui est initialement prévu.

### Collecte de données prévue pour la recherche

---

**Type de données recueillies:** propos des participantes et des participants, comptes-rendus de rencontres, échanges de courriels, etc. L'utilisation d'un appareil d'enregistrement tel qu'un magnétophone est possible.

**Temps requis:** Le temps précis ne peut être estimé puisqu'il est fonction d'une part, du niveau de participation aux étapes de la recherche et, d'autre part, du rôle joué par les participantes et les participants à la recherche dans le déroulement des rencontres. En effet, elles et ils seront amenés à participer à la prise de décision.

Les tableaux qui suivent présentent à cet effet les étapes de la recherche en fonction du niveau de participation à la recherche.



**Plan de collecte de données pour la recherche: scénario 1**

Moment prévu	Étapes de participation à la recherche	Temps estimé
octobre 2010	Réponse à un questionnaire auto-administré	30 minutes
octobre 2010 à janvier 2011	Participation à des rencontres de travail visant l'élaboration d'un nouvel instrument d'évaluation de programmes. Lecture et annotation des différentes versions de l'instrument qui seront produites.	5 à 10 heures
janvier 2011 à mars 2011	Expérimentation du nouvel instrument dans le cadre de l'évaluation annuelle du programme.	2 à 5 heures
avril 2011	Participation à une entrevue individuelle ou à un entretien de groupe	30 à 60 minutes

**Plan de collecte de données pour la recherche: scénario 2**

Moment prévu	Étapes de participation à la recherche	Temps estimé
octobre 2010	Réponse à un questionnaire auto-administré	30 minutes
janvier 2011 à mars 2011	Expérimentation du nouvel instrument dans le cadre de l'évaluation annuelle du programme.	2 à 5 heures
avril 2011	Participation à une entrevue individuelle ou à un entretien de groupe	30 à 60 minutes

**Inconvénient pour les participantes et les participants**

- Investir le temps requis pour participer à cette recherche. Certaines étapes de la collecte de données s'ajoutent aux tâches habituelles.

**Avantages pour les participantes et les participants**

- Rendre possiblement plus utile l'évaluation du programme pour l'enseignement.
- Améliorer sa connaissance de l'évaluation de programmes.
- Contribuer à développer un nouvel instrument d'évaluation de programmes qui pourra être utile à d'autres enseignantes et enseignants.

**Gestion des données**

Les données recueillies ne seront accessibles qu'à la chercheuse qui veillera à assurer le caractère confidentiel et anonyme des données. Les données seront codées afin qu'elles ne puissent être associées à une participante ou un participant.

Toutes les données recueillies sur un support papier seront conservées sous clé. Les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe.

Les données seront conservées pour une période maximale de cinq ans à compter du dépôt de la recherche auprès de l'Université de Sherbrooke.

### **Droit de retrait**

---

La participation à cette recherche est volontaire. De plus, chaque participante ou participant peut en tout temps y mettre fin ou refuser de répondre à certaines questions et ce, sans subir de conséquences négatives. Si tel était le cas, les données le concernant seront détruites.

### **Déclaration de la participante et du participant**

Je déclare avoir pris connaissance des informations qui précèdent. J'accepte librement de participer à cette recherche:    scénario 1     scénario 2

Nom du participant: \_\_\_\_\_ signature: \_\_\_\_\_

date: \_\_\_\_\_

Nom du chercheur: \_\_\_\_\_ signature: \_\_\_\_\_

date: \_\_\_\_\_

Votre collaboration est précieuse pour cette recherche. Nous vous remercions d'y participer.

**ANNEXE E**  
**RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROGRAMME**

# Évaluation du programme X: les stratégies d'évaluation des apprentissages<sup>17</sup>

## Synthèse des résultats obtenus

**Méthodologie utilisée:** un échantillon de 11 cours a été retenu aux fins de l'évaluation du programme. Ces cours sont issus de chacune des sessions et sont dispensés par les participants à la recherche.

Pour chacun des cours, chaque participant a complété une grille d'analyse à partir d'un dossier constitué des documents suivants: référentiel de cours, plan de cours, copies de chacune des évaluations sommatives, copie des grilles d'évaluation, copie des consignes données aux élèves, etc. Cette grille permettait aux participants de choisir les énoncés correspondant aux documents analysés et de compléter au besoin par des commentaires.

Une compilation de l'ensemble des données brutes obtenues a été effectuée à partir des 12\* grilles d'analyse complétées. Ces données ont été traitées et présentées selon deux approches: quantitatives et qualitatives. Pour les données quantitatives, une compilation de l'ensemble des réponses obtenues est présentée. Certaines réponses ont parfois été regroupées dans une même catégorie en fonction des précisions ajoutées par les participants. Pour les données qualitatives, un traitement des réponses obtenues a été effectué pour chacun des cours de manière à identifier les éléments qui nécessitent un suivi. Ces éléments sont formulés sous forme d'objectifs de manière à permettre au personnel enseignant et au comité de programme de saisir la nature des changements à apporter et d'effectuer le suivi nécessaire.

\*Note: pour le cours « 3 », deux grilles ont été complétées compte tenu des particularités de l'évaluation synthèse du cours. Par contre, les réponses données à l'ensemble des questions étaient identiques et ont ainsi été fusionnées (sauf pour les sections concernant les commentaires spécifiques à chacun des volets de l'évaluation synthèse du cours).

---

<sup>17</sup> Données obtenues dans le cadre du projet de recherche « Élaboration et expérimentation d'une nouvelle approche de l'évaluation des programmes au Cégep de Saint-Jérôme », mené par Brenda Gareau en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.) de l'Université de Sherbrooke. Le nom du programme, les titres et numéros de cours ont été supprimés afin d'assurer l'anonymat des personnes impliquées.

## Résultats obtenus

### Description des stratégies d'évaluation formative et sommative utilisées pour l'ensemble des cours

---

**Tableau 1: Stratégies d'évaluation formative utilisées pour l'ensemble des cours**

Type de tâches exigées de l'élève	Nombre de cours concernés
1. Analyse	6
2. Animation	1
3. Bilan	1
4. Dossier d'apprentissage	1
5. Écoute de documents audio-visuels	1
6. Entrevue	1
7. Étude de cas	8
8. Examen à la maison	1
9. Examen en classe	1
10. Exercices (divers)	1
11. Expérimentation	1
12. Exposé oral	4
13. Journal réflexif	4
14. Lecture de textes	1
15. Mise en situation	9
16. Observation	1
17. Production écrite (diverses)	11
18. Projet de conception/élaboration	2
19. Réflexion	1
20. Simulation	7

Les tâches proposées par le personnel enseignant dans le cadre de l'évaluation formative sont diversifiées. Le type de tâches le plus utilisé est la production écrite. Celle-ci prend différentes formes et est utilisée dans 11 cours. A celle-ci s'ajoute l'analyse utilisée dans 6 cours, les études de cas utilisées dans 8 cours et les mises en situation qui sont utilisées dans 9 cours.

**Tableau 2: Stratégies d'évaluation sommative utilisées pour l'ensemble des cours**

Type de tâches exigées de l'élève	Nombre de cours concernés
1. Analyse	8
2. Animation	1
3. Autre	1
4. Bilan	4
5. Dossier d'apprentissage	1
6. Entrevue	1
7. Étude de cas	4
8. Examen à la maison	2
9. Examen en classe	4
10. Exposé oral	5
11. Fiche synthèse	1
12. Journal réflexif	3
13. Mise en situation	4
14. Portfolio	2
15. Production écrite (diverses)	10
16. Projet de recherche	1
17. Rapport d'observation	1
18. Réalisation d'un processus d'intervention	1
19. Rencontre bilan	1
20. Simulation	1
21. Stage (grilles d'évaluation)	1
22. Tests divers ou quiz	1

Les tâches proposées par le personnel enseignant dans le cadre de l'évaluation sommative sont diversifiées. Le type de tâches le plus utilisé est la production écrite. Celle-ci prend différentes formes et est utilisée dans 10 cours. A celle-ci s'ajoute l'analyse qui est utilisée dans 8 cours. Ce tableau ne permet toutefois pas de savoir à quelle fréquence chaque type de tâche est utilisé dans un cours.

**Tableau 3: Types de stratégies d'évaluation formative et sommative différentes pour chacun des cours**

Cours	Formatives (n)	Sommatives (n)
1	5	11
2	6	4
3	3	4
4	7	7
5	3	4
6	7	7
7	6	6
8	6	6
9	6	3
10	6	7
11	9	5

Le nombre d'évaluations formatives et sommatives diffère selon les cours.

## L'évaluation synthèse des cours

---

### Caractéristiques de l'évaluation synthèse de cours pour l'ensemble des cours

- L'évaluation synthèse du cours est conçue en plusieurs volets dans 10 cours (10/11)
- Ces volets sont jugés intégrés dans 9 cours (9/11)
- La pondération associée à l'évaluation synthèse est jugée adéquate dans 10 cours (10/11)

**Tableau 4: Autres caractéristiques de l'évaluation synthèse du cours pour l'ensemble des cours**

Caractéristiques de l'évaluation synthèse du cours	Nombre de cours			
	Tout à fait	En partie seulement	Pas du tout	N.A.
Constitue une tâche authentique	9	1	0	1
Permet d'attester du niveau individuel de la cible du cours	9	2	0	0
Prévoit le temps nécessaire pour que l'élève démontre sa maîtrise de la cible du cours	11	0	0	0
L'évaluation synthèse et ses critères sont conformes au référentiel de cours	6	3	0	* 1
Comporte des exigences adaptées à la place du cours dans le programme	9	1	0	1
Comporte des exigences adaptées à l'ordre d'enseignement collégial	11	0	0	0

\*1: à revoir

### Les autres stratégies d'évaluation sommative utilisées pour l'ensemble des cours

---

- Aucun des cours évalué n'utilise de stratégies d'évaluation sommatives, y compris pour l'évaluation synthèse du cours, comportant une forme d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs (11/11).

**Tableau 5: Caractéristiques des autres stratégies d'évaluation sommative utilisées, pour l'ensemble des cours**

Caractéristiques de l'évaluation synthèse du cours	Nombre de cours			
	Tout à fait	En partie seulement	Pas du tout	N.A.
Présentent des tâches et des exigences connues à l'avance par l'élève	11	0	0	0
Présentent des tâches et des exigences adaptées à l'ordre d'enseignement collégial	11	0	0	0
Confient à l'élève des tâches qui lui permettent de démontrer sa maîtrise de l'ensemble des éléments de compétence associés au cours	10	1	0	0
Sont de nature à susciter son intérêt	10	1	0	0
Représentent un défi réaliste	11	0	0	0
Sont en lien avec les activités d'apprentissage réalisées par l'élève	11	0	0	0
Ont des critères d'évaluation fiables compte tenu des objets d'évaluation	8	3	0	0
Ont des critères d'évaluation dont la pondération est appropriée à la nature des objets d'évaluation	8	3	0	0
Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les connaissances déclaratives requises pour la maîtrise de la cible du cours	11	0	0	0
Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les connaissances procédurales requises pour la maîtrise de la cible du cours	10	1	0	0
Ont des critères d'évaluation qui permettent d'évaluer les attitudes ou les comportements socio-affectifs requis pour la maîtrise de la cible du cours	7	2	1	*
La pondération associée à chacune des évaluations sommative est adéquate	2	0	0	9

\*1 sans réponse

### **La préparation offerte aux élèves par les stratégies d'évaluation formative**

- Le nombre et la nature des stratégies d'évaluation formative offrent à l'élève une préparation adéquate à l'évaluation synthèse du cours dans l'ensemble des cours (11/11).
- Le nombre et la nature des stratégies d'évaluation formative offrent à l'élève une rétroaction suffisante de la part de l'enseignant dans l'ensemble des cours (10/11).
- Un ou plusieurs éléments du profil de sortie font l'objet d'une évaluation formative dans 8 cours (8/11). De plus, 1 personne n'a pas répondu, 1/11 a répondu « ne sais pas », 1/11 a répondu « information non disponible » et 1/11 a répondu « non applicable ».



## Informations obtenues pour chacun des cours concernant les éléments d'amélioration ou les pistes d'action identifiés

**Tableau 6: Les suites à donner à l'évaluation des stratégies d'évaluation des apprentissages pour chacun des cours**

Cours	Objectifs
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réévaluer la fiabilité de certaines évaluations comme la note attribuée pour des activités orales en classe et le portfolio, compte tenu de la nouvelle PIEA.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser l'évaluation synthèse du cours et ses critères d'évaluation afin de s'assurer de sa conformité au référentiel.</li> <li>• S'assurer que la rétroaction offerte aux élèves débute suffisamment tôt dans la session.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser l'évaluation synthèse du cours et ses critères d'évaluation afin de s'assurer de sa conformité au référentiel et à la place du cours dans le programme.</li> <li>• Évaluer avec les enseignants concernés, la pertinence des contenus et l'évaluation associés aux cours « A » et « B » afin de favoriser un meilleur arrimage pour les élèves entre ces cours.</li> <li>• Évaluer la capacité de la 2<sup>e</sup> partie du cours portant sur le logement à stimuler la motivation des élèves compte tenu de son caractère trop semblable à ce qui se fait dans le cours « A ».</li> <li>• Réviser les grilles d'évaluation en vue d'améliorer la fiabilité de l'évaluation.</li> <li>• Réviser les grilles d'évaluation en vue de mieux prendre en compte les savoirs-être ou les comportements socio-affectifs.</li> <li>• Réviser la stratégie d'évaluation formative afin d'offrir une rétroaction individuelle suffisante et pertinente pour chaque élève.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer les modalités de l'évaluation synthèse du cours de manière à s'assurer d'évaluer de façon fiable la compétence individuelle.</li> <li>• Réviser les outils, la pondération et les critères d'évaluation utilisés dans les différentes évaluations sommatives dans le cadre de grilles d'évaluation critériées.</li> <li>• Réviser la stratégie d'évaluation formative en ce qui concerne la première étape du processus d'intervention (l'analyse des besoins).</li> </ul>

Tableau 6 (suite)

Cours	Objectifs
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrimer davantage le cours avec le « Stage I » qui est concomitant.</li> <li>• Utiliser davantage les expériences vécues en stage dans le cours.</li> <li>• Évaluer la possibilité d'ajouter des évaluations formatives concernant la réalisation de l'intervention, les techniques, les outils et les entrevues de collecte.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser l'évaluation synthèse du cours et ses critères d'évaluation afin de s'assurer de sa conformité au référentiel du cours ainsi que pour intégrer les « valeurs ».</li> <li>• Évaluer la pertinence de la pondération associée à chacun des volets de l'évaluation synthèse du cours.</li> <li>• Évaluer la capacité de l'évaluation synthèse du cours, telle qu'élaborée présentement, à porter un jugement sur la capacité de l'élève à interagir de façon professionnelle.</li> <li>• Évaluer les stratégies d'évaluation sommatives de façon à s'assurer que l'ensemble des éléments de compétence du cours fassent l'objet d'une évaluation adéquate.</li> <li>• Réviser les critères d'évaluation et leur pondération de façon à s'assurer qu'ils sont appropriés à la nature des objets d'évaluation, particulièrement en ce qui concerne les connaissances procédurales ainsi que les attitudes ou comportements socio-affectifs requis pour la maîtrise de la cible du cours.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser l'évaluation synthèse du cours et ses critères d'évaluation afin de s'assurer d'un arrimage adéquat et cohérent pour le développement de la séquence des cours « C », « D » et « E ».</li> <li>• Clarifier et préciser les critères d'évaluation liés aux attitudes ou aux comportements socio-affectifs requis pour la maîtrise de la cible du cours afin de permettre une évaluation fiable.</li> <li>• Évaluer la possibilité d'ajouter davantage d'activités d'évaluation formatives.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucun.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer la pertinence de maintenir une pondération équivalente pour les quatre compétences présentes dans les grilles d'évaluation.</li> <li>• Arrimer le cours « F » et le « Stage I », dans le contexte de la nouvelle séquence des cours.</li> <li>• Évaluer la pertinence de la pondération attribuée à certains critères d'évaluation, compte tenu de la nature des objets d'évaluation.</li> <li>• Pondérer les critères d'évaluation de chacune des grilles, les uns par rapport aux autres.</li> <li>• Évaluer la pertinence de la pondération associée à chacune des évaluations sommatives.</li> </ul>

**ANNEXE F**  
**SCÉNARIO ET QUESTIONNAIRES**  
**DES GROUPES DE DISCUSSION**

## Scénario pour les deux groupes:

### 1. Accueil des participants

### 2. Présentation des objectifs de la rencontre:

- a) obtenir des informations visant à enrichir ma connaissance et ma compréhension à l'égard du processus d'évaluation de programme réalisé. (Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse.)
- b) confirmer et valider avec le groupe certaines informations recueillies durant la recherche.

### 3. Modalités de fonctionnement:

- a) rôle de la chercheure: animer la rencontre (gérer le temps et les contributions) afin de s'assurer de couvrir les différents sujets;
- b) rôle des participantes et des participants: donner son point de vue personnel (un à la fois);
- c) utilisation d'un appareil d'enregistrement audio: afin de permettre à la chercheure de se concentrer sur l'animation.

\*\*\*\*\*

## Questionnaire participantes et participants niveau 1

### Question d'introduction:

La démarche que vous avez réalisée correspond-elle aux attentes que vous aviez au départ à l'égard de l'évaluation du programme (*utilisation attendue*)? Autrement dit, correspond elle aux besoins que vous aviez exprimés quant aux résultats ou données que vous souhaitez voir recueillir?

### Partie A) Les résultats obtenus par l'évaluation du programme

1. Que ferez-vous avec les données recueillies maintenant que la recherche est terminée (individuellement ou collectivement)?
2. Est-ce que votre participation à la démarche d'autoévaluation vous a permis d'apprendre quelque chose?
  - du point de vue personnel?
  - du point de vue de vos pratiques?
  - du point de vue du programme?
  - du point de vue de l'évaluation d'un programme (*renforcement des capacités individuelles en évaluation*)?
  - autre?

### **Partie B) La démarche d'évaluation du programme**

3. L'objectif était de créer une grille d'analyse à la fois conviviale et utile pour le personnel enseignant. Est-ce qu'elle répond à ces qualités?
4. Comment pensez-vous que cette grille d'analyse pourrait être reçue par d'autres collègues?
  - Par exemple par ceux qui maîtrisent moins les principes d'évaluation des compétences?
  - Ou encore, par des collègues qui n'ont pas participé à cette recherche?
5. Quel(s) facteur(s) ont contribué à l'utilité de la démarche d'autoévaluation que vous avez vécue et inversement (données précises, participation...)? Donnez des exemples concrets.
6. Si une autre équipe évalue un autre programme que le vôtre, que devrait-on changer afin de vivre mieux la démarche? (échantillon vs tous les cours par exemple...)
7. Qu'auriez-vous le goût de dire concernant le type de participation que vous avez vécue (rencontres de travail) comparativement à vos collègues?

### **Partie C) Les interventions de la conseillère pédagogique**

8. Dans le cadre de cette recherche j'ai élaboré un cadre d'intervention auprès du personnel enseignant. Ce cadre d'intervention confère à la conseillère pédagogique quatre rôles sur le plan conceptuel: animatrice, formatrice, consultante et négociatrice (voir document remis).
  - Avez-vous reconnu ces rôles dans les interventions que j'ai réalisées auprès de vous? En d'autres termes, ces rôles étaient-ils présents?
  - Si oui, pouvez-vous donner des exemples de comportements?
  - Un de ces rôles était-il plus important? Pourquoi?
9. Afin d'améliorer l'intervention des conseillers pédagogiques auprès du personnel enseignant lors d'une évaluation de programme, auriez-vous des suggestions ou des pistes d'amélioration à formuler à l'égard d'un ou de plusieurs de ces rôles?

### **D) Autres questions ou commentaires**

10. Quel(s) autre(s) commentaire(s) souhaiteriez-vous ajouter que ces questions ne vous ont pas permis d'aborder?

## Questionnaire participantes et participants niveau 2

### Question d'introduction:

La démarche que vous avez réalisée correspond-elle aux attentes que vous aviez au départ à l'égard de l'évaluation du programme (*utilisation attendue*)? Autrement dit, correspond elle aux besoins que vous aviez exprimés quant aux résultats ou données que vous souhaitiez voir recueillir?

### Partie A) Les résultats obtenus par l'évaluation du programme

1. Que ferez-vous avec les données recueillies maintenant que la recherche est terminée (individuellement ou collectivement)?
2. Est-ce que votre participation à la démarche d'autoévaluation vous a permis d'apprendre quelque chose?
  - du point de vue personnel?
  - du point de vue de vos pratiques?
  - du point de vue du programme?
  - du point de vue de l'évaluation d'un programme (*renforcement des capacités individuelles en évaluation*)?
  - autre?
3. Que devrait-on faire si l'on remarquait qu'un ou des enseignants ont complété la grille de façon complaisante ou pour s'en débarrasser?

-Devrait-on confier aux membres du comité d'évaluation le mandat de « contre-vérifier » un échantillon de cours afin d'assurer la rigueur du processus?

### B) La démarche d'évaluation du programme

4. L'objectif était de créer une grille d'analyse à la fois conviviale et utile pour le personnel enseignant. Est-ce qu'elle répond à ces qualités?
5. Comment pensez-vous que cette grille d'analyse pourrait être reçue par d'autres collègues?
  - Par exemple par ceux qui maîtrisent moins les principes d'évaluation des compétences?
  - Ou encore, par des collègues qui n'ont pas participé à cette recherche?
6. Quel(s) facteur(s) ont contribué à l'utilité de la démarche d'autoévaluation que vous avez vécue et inversement (données précises, participation...)? Donnez des exemples concrets.
7. Si une autre équipe évalue un autre programme que le vôtre, que devrait-on changer afin de vivre mieux la démarche? (échantillon vs tous les cours par exemple...)
8. Qu'auriez-vous le goût de dire concernant le type de participation que vous avez vécu comparativement à vos collègues qui ont en plus participé aux rencontres de travail?

-Compte tenu de l'expérience que vous avez vécu, embarqueriez-vous dans le niveau 1 et pourquoi?

**C) Les interventions de la conseillère pédagogique**

9. Dans le cadre de cette recherche j'ai élaboré un cadre d'intervention auprès du personnel enseignant. Ce cadre d'intervention confère à la conseillère pédagogique quatre rôles sur le plan conceptuel: animatrice, formatrice, consultante et négociatrice (voir document remis).

-Avez-vous reconnu ces rôles dans les interventions que j'ai réalisées auprès de vous? En d'autres termes, ces rôles étaient-ils présents?

-Si oui, pouvez-vous donner des exemples de comportements?

-Un de ces rôles était-il plus important? Pourquoi?

10. Afin d'améliorer l'intervention des conseillers pédagogiques auprès du personnel enseignant lors d'une évaluation de programme, auriez-vous des suggestions ou des pistes d'amélioration à formuler à l'égard d'un ou de plusieurs de ces rôles?

**D) Autres questions ou commentaires**

11. Quel(s) autre(s) commentaire(s) souhaiteriez-vous ajouter que ces questions ne vous ont pas permis d'aborder?

## **ANNEXE G**

# **QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE**



## Questions d'entrevue individuelle

### Question d'introduction:

Avez-vous eu le temps de prendre connaissance des résultats obtenus par l'évaluation de programme? Comprenez-vous les tableaux présentés?

La démarche que vous avez réalisée correspond-elle aux attentes que vous aviez au départ à l'égard de l'évaluation du programme (*utilisation attendue*)? Autrement dit, correspond elle aux résultats ou données que vous souhaitiez ou pensiez voir recueillir?

### Partie A) Les résultats obtenus par l'évaluation du programme

1. Que ferez-vous avec les données recueillies maintenant que la recherche est terminée ?
2. Est-ce que votre participation à la démarche d'autoévaluation vous a permis d'apprendre quelque chose?
  - du point de vue personnel?
  - du point de vue de vos pratiques?
  - du point de vue du programme?
  - du point de vue de l'évaluation d'un programme (*renforcement des capacités individuelles en évaluation*)?
  - autre?

### B) La démarche d'évaluation du programme

3. L'objectif était de créer une grille d'analyse à la fois conviviale et utile pour le personnel enseignant. Est-ce qu'elle répond à ces qualités?
4. J'ai remarqué que vous avez indiqué sur la grille d'analyse que vous utilisez des critères d'évaluation permettant d'évaluer les habiletés psychomotrices. Je pense que dans votre discipline il n'y en a aucune. Est-ce possible que les termes utilisés ou la formulation prête à confusion pour un enseignant? Si oui, devrait-on modifier la grille d'analyse afin d'éviter ce genre de confusion?

Devrait-on, pour assurer la rigueur du processus d'autoévaluation demander au comité d'évaluation de faire un échantillonnage?

5. Comment pensez-vous que cette grille d'analyse pourrait être reçue par d'autres collègues?
  - Par exemple par ceux qui maîtrisent moins les principes d'évaluation des compétences?
  - Ou encore, par des collègues qui n'ont pas participé à cette recherche?
6. Quel(s) facteur(s) ont contribué à l'utilité de la démarche d'autoévaluation que vous avez vécue et inversement (données précises, participation...)? Donnez des exemples concrets.
7. Si une autre équipe évalue un autre programme que le vôtre, que devrait-on changer afin de vivre mieux la démarche? (échantillon vs tous les cours par exemple...)

### C) Autres questions ou commentaires

8. Quel(s) autre(s) commentaire(s) souhaiteriez-vous ajouter et que ces questions ne vous ont pas permis d'aborder?

**ANNEXE H**  
**GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES**

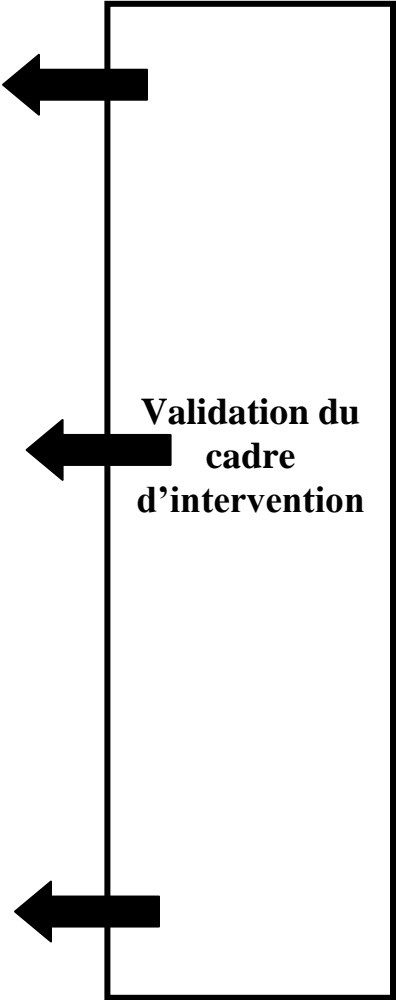
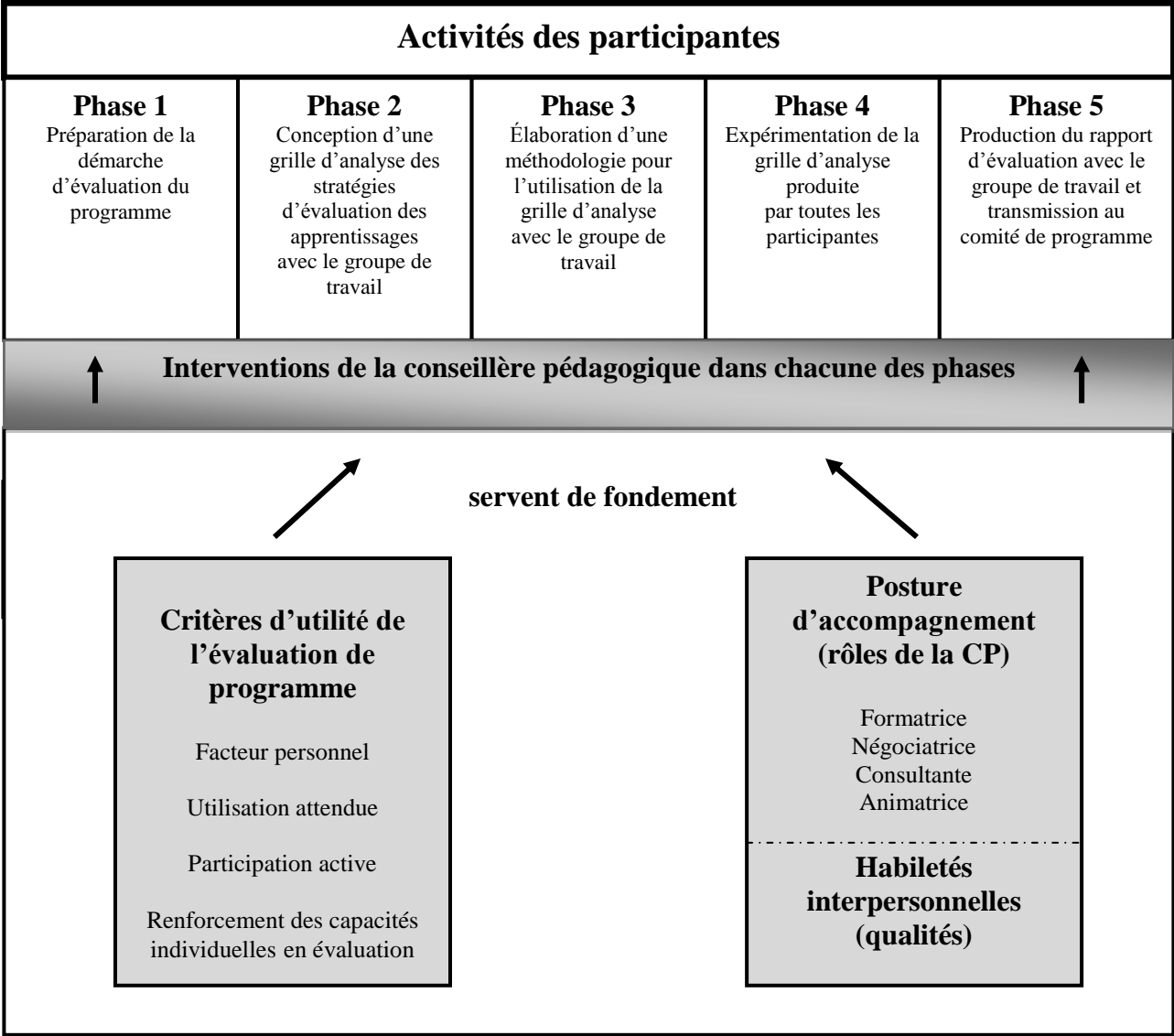
## **Présentation de notre grille d'analyse des données**

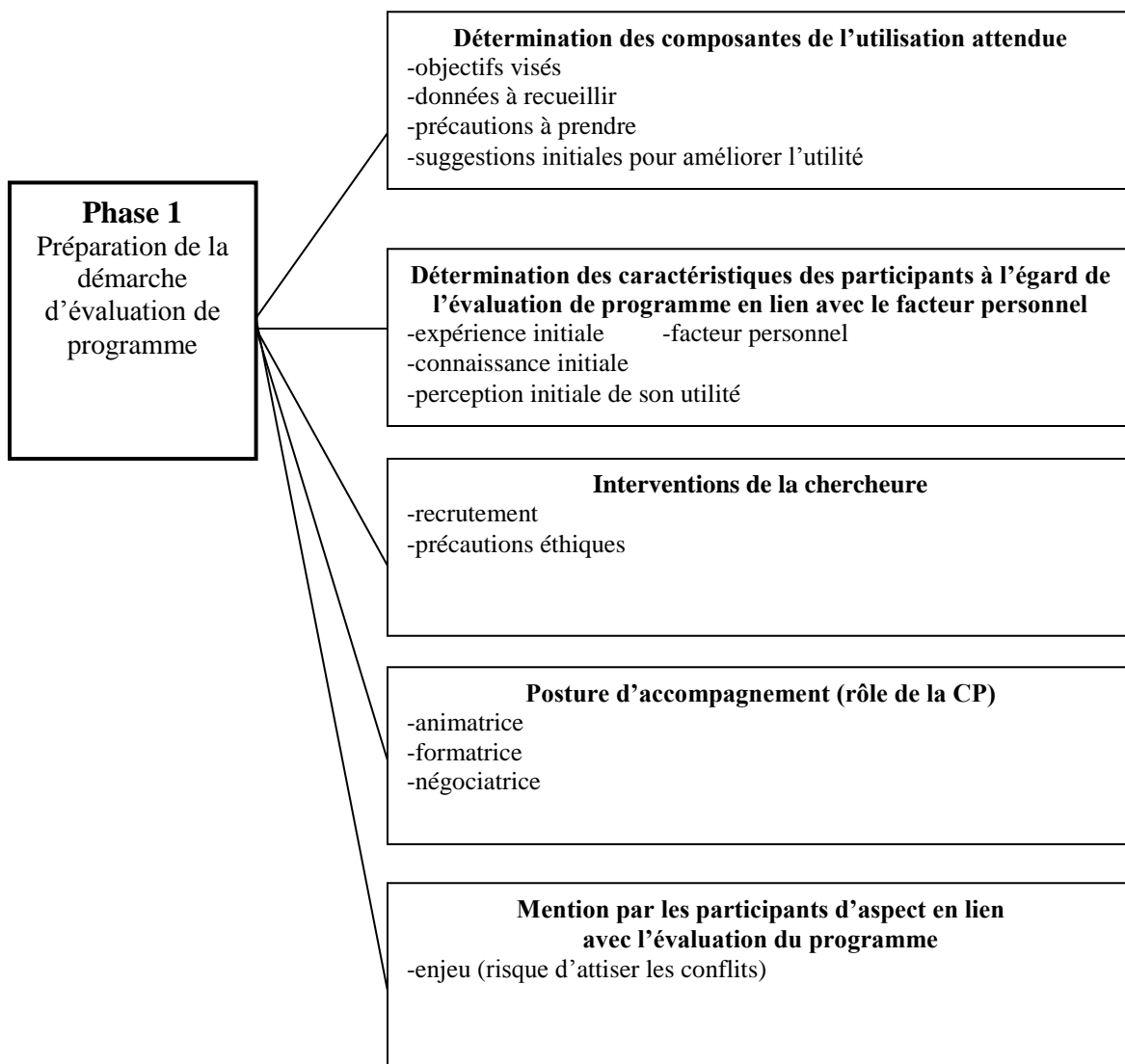
Cette grille d'analyse nous a permis d'organiser et de classer l'ensemble de nos données de manière à pouvoir les représenter de façon synthétique et organique. Cette façon de procéder a facilité leur analyse et leur interprétation, en lien avec notre cadre de référence et le déroulement de la recherche comme telle. En effet, plusieurs catégories de données étaient redondantes d'une phase à l'autre puisque plusieurs éléments étaient communs à la durée de l'évaluation de programme réalisée.

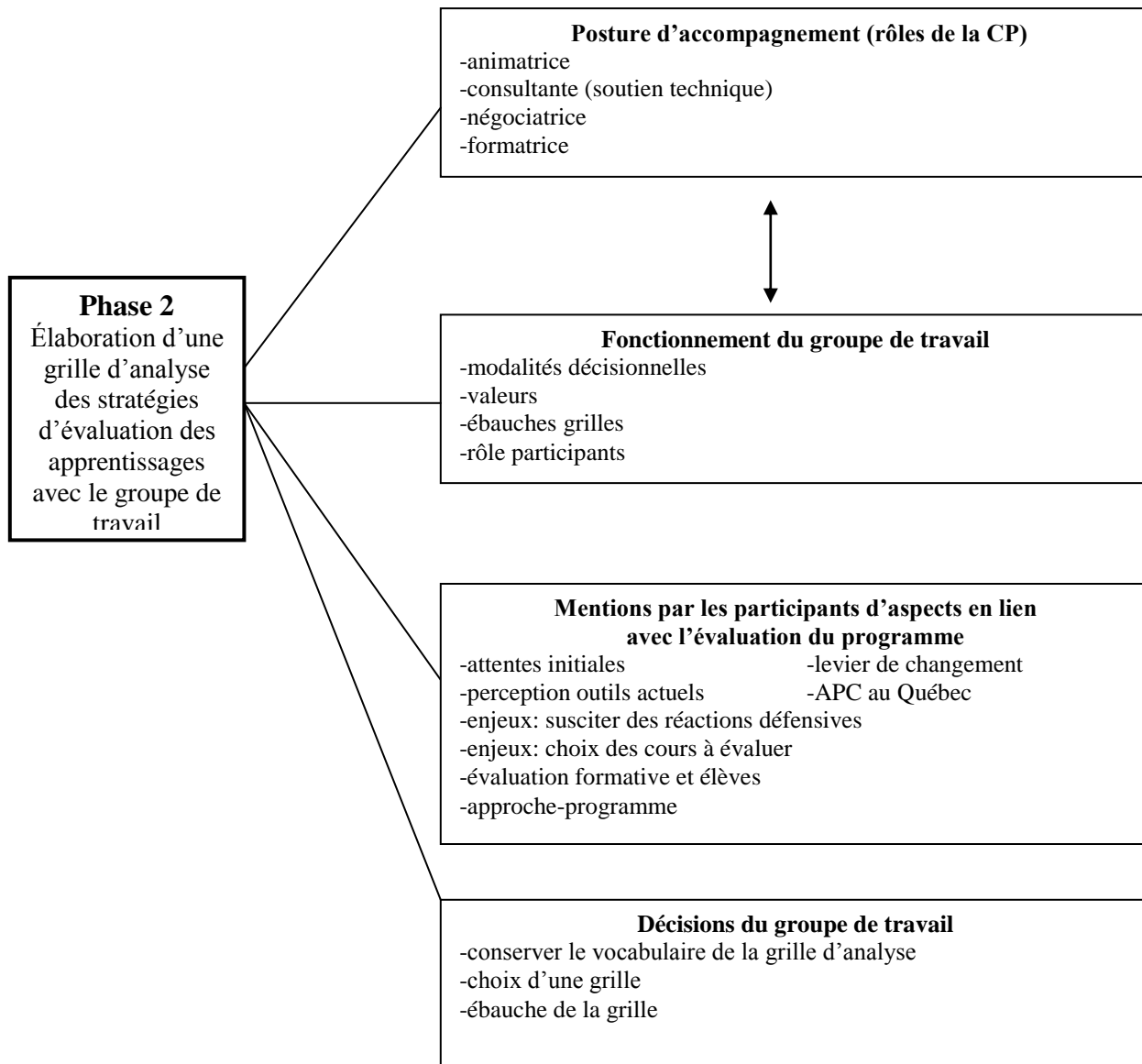
Par ailleurs, la quantité importante de données recueillies nous a amenée à présenter sur la première page de notre grille d'analyse une vue synthétique de nos principales catégories d'analyse. On trouve dans les pages suivantes, les sous-catégories qui leur sont associées et le détail de l'ensemble des données. À la dernière page, on trouve le détail des données liées à l'utilité de la grille d'analyse puisque nous ne pouvions présenter ces informations sur la page précédente.

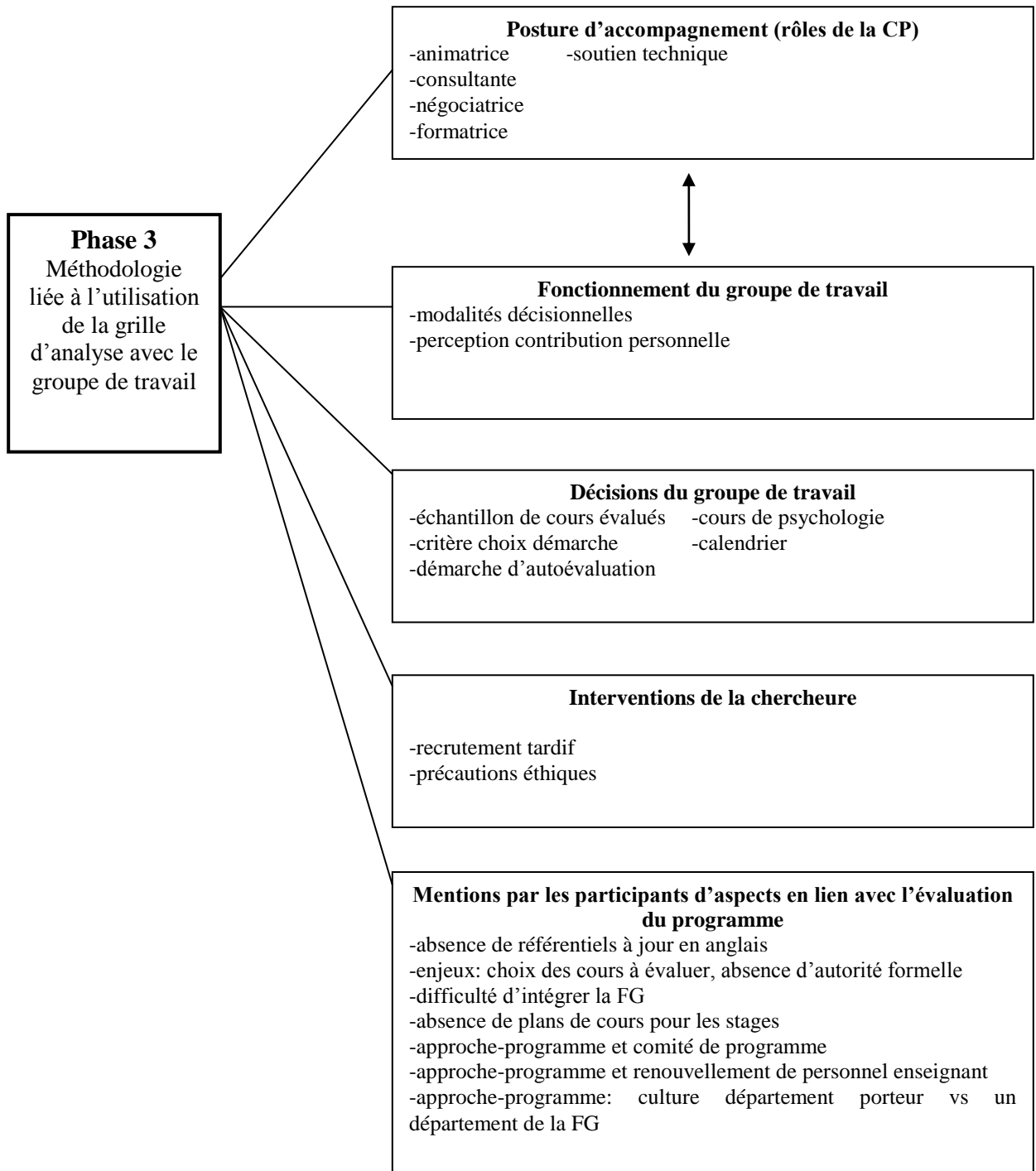
Enfin, on trouve également à la dernière page une autre catégorie de données, soit « retombée de la recherche » ainsi que des données classées sous la catégorie « données résiduelles ». Ces données résiduelles sont liées aux interventions de la chercheuse et n'avaient pas à faire l'objet d'une analyse en lien avec notre cadre de référence. Cette grille nous a donc permis de coder et classer l'ensemble des données obtenues à travers les 83 pages de documents recueillis.

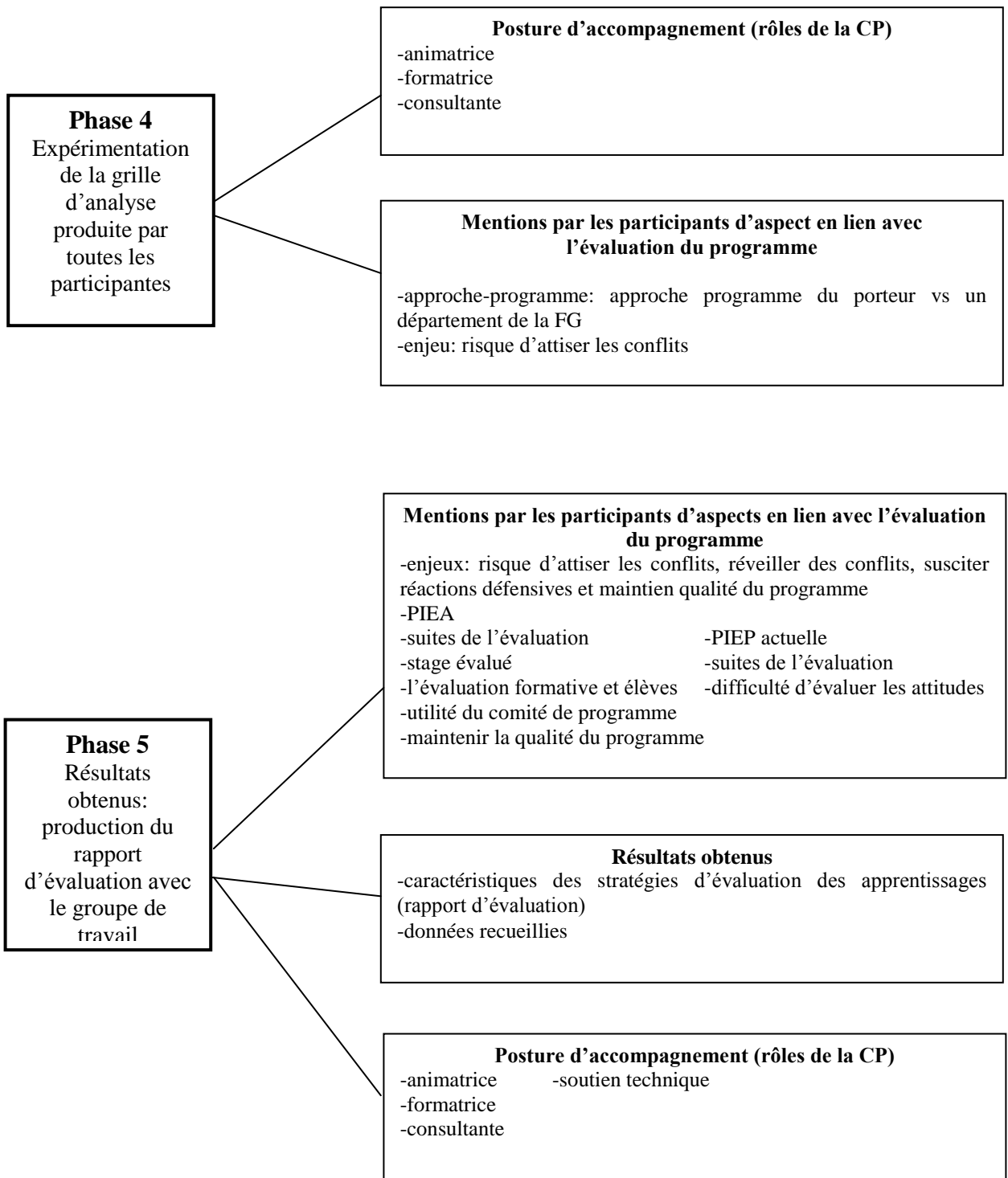
**Démarche d'évaluation de programme axée sur l'utilisation: grille d'analyse des données**



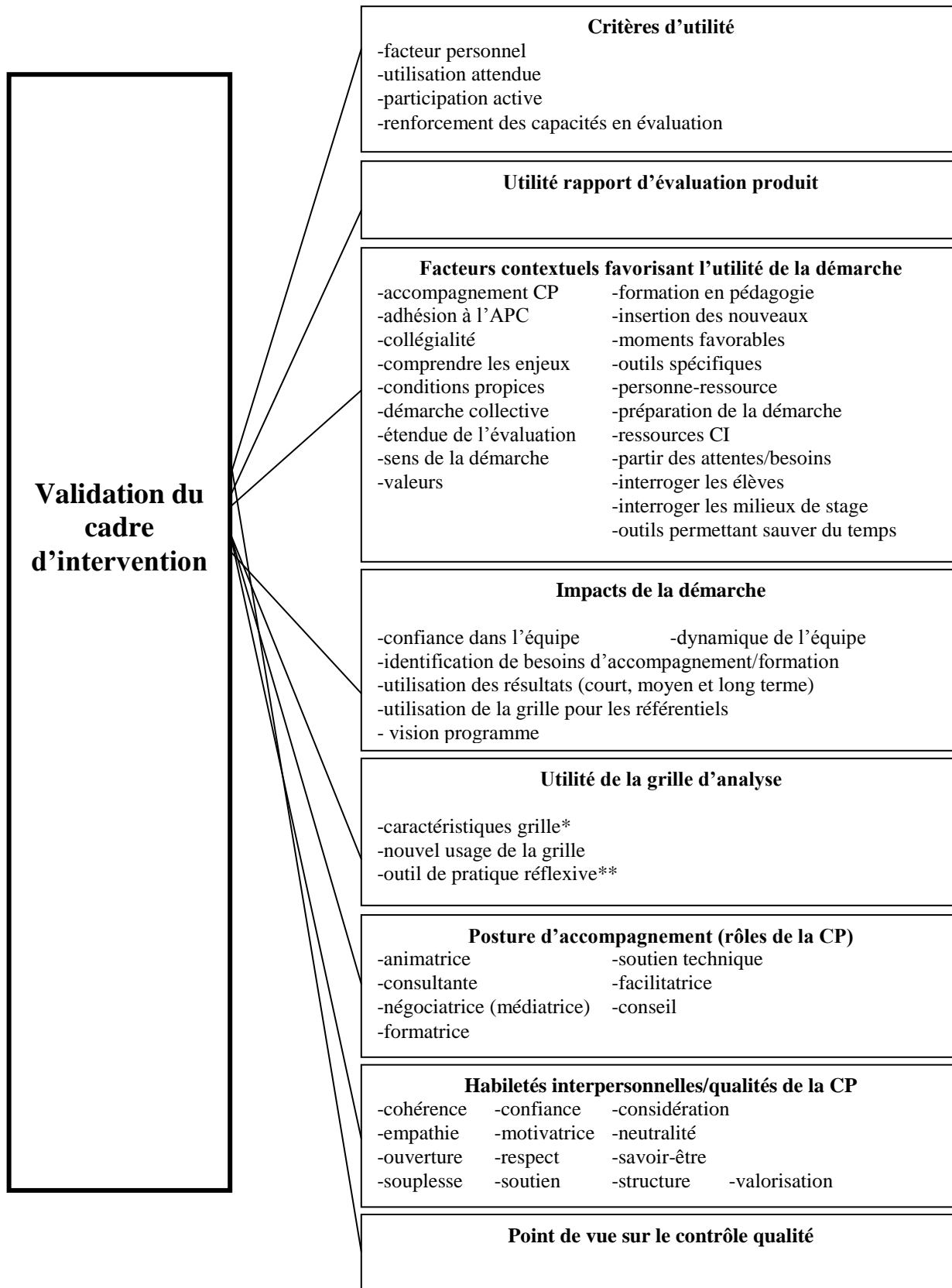












**Détails concernant l'utilité de la grille d'analyse (suite de la page précédente):****\*Caractéristiques grille**

Simple, rapide, concrète, souple, immédiateté

**\*\*Outil de pratique réflexive**

permet de faire des constats, donne des réponses, permet de voir la variété des évaluations formatives/sommatives à utiliser, outille, montre l'importance de la cohérence entre référentiels et plans de cours, permet de valider les référentiels, permet de se centrer sur les « bonnes affaires », permet d'identifier ce qui fonctionne ou non, aide à améliorer les cours, permet de voir les arrimés nécessaires avec les autres cours, permet de jeter un regard sur le processus d'évaluation des apprentissages, démêle le formatif et le sommatif, outil efficace pour s'améliorer

**Retombée de la recherche :**

-utilisation de la grille dans l'évaluation d'un autre programme

**Données résiduelles (liées aux interventions de la chercheure) :**

- ajustement/modification méthodologie
- biais évité
- déroulement deuxième rencontre
- choix des participants
- comité de programme
- éthique
- formulaire
- grille complétées
- inutile
- lien avec la problématique
- logistique collecte de données
- logistique recrutement
- méthodologie
- perception caractéristiques des participants
- rôle accompagner l'autre
- suivi