

# L'évaluation de programmes au collégial : au-delà des règles à suivre

Hélène Allaire

Conseillère pédagogique  
Cégep Marie-Victorin

*Pour peu qu'on prenne une certaine distance face aux exigences de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, l'évaluation de programmes peut constituer un processus générateur de changements pédagogiques.*

Le modèle qui a été mis en place au collégial pour l'évaluation des programmes par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial s'inspire largement des modèles d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur qu'on retrouve aux États-Unis, au Canada et en Europe (Van Vught). Il fait appel, d'une part, à l'existence d'un organisme d'évaluation externe aux collèges et, d'autre part, à la mise en place d'un processus d'autoévaluation par les établissements eux-mêmes. Compte tenu de ce contexte qui s'apparente à celui de l'accréditation, les collèges pourraient percevoir ce processus d'évaluation uniquement comme une démarche administrative qui doit satisfaire aux exigences de la Commission mais qui ne génère aucun processus de changement à l'intérieur de leur établissement.

Le défi que nous avons voulu relever dans notre collège a été de mettre en œuvre un processus qui, tout en répondant aux exigences de la Commission d'évaluation, crée un dynamisme à l'intérieur du programme et de l'établissement. Nous visions par là à renforcer les pratiques de concertation entre les professeurs de même que les pratiques de réflexion critique sur les programmes. Nous voulions également inciter les enseignants à accomplir cette tâche en y trouvant un intérêt et une satisfaction pédagogiques. Il s'agissait en fait de con-

cilier un objectif de reddition de comptes aux objectifs de développement pédagogique et institutionnel poursuivis par notre collège dans son projet éducatif.

On trouve ici quelques réflexions sur le processus d'évaluation de programmes qui a été mis en œuvre au cégep Marie-Victorin au cours des trois dernières années ainsi que les principes directeurs qu'on peut en dégager.

## *Réflexions sur le processus*

Un des éléments clés de la réussite de cette intervention a été de se distancier, dès le départ, du guide spécifique de la Commission d'évaluation et de s'approprier localement le processus d'évaluation de programmes. Cette appropria-

tion a permis d'identifier en quoi ce processus pouvait être utile, au collège et aux équipes départementales, pour améliorer la qualité des programmes de formation. On a ainsi mis en place un processus qui prend en considération la culture locale et les intérêts des différents partenaires engagés dans la mise en œuvre des programmes. De la sorte, les professeurs ont pu intégrer dans le processus d'évaluation des questions qui les préoccupaient ou encore faire des liens entre l'évaluation de programmes et des éléments de leur plan de travail, ce qui leur a permis de comprendre le sens de la démarche à suivre. Cette appropriation locale a permis de sortir du contexte purement administratif de l'évaluation de programmes pour amorcer un processus générateur de changements.

### *Le processus d'évaluation de programmes*

Les étapes du processus d'évaluation de programmes qui a été mis en place au collège sont les suivantes :

- 1 description des intentions éducatives du programme (définition du profil de sortie) ;
- 2 description de la réalité du programme à partir de différentes sources de données ;
- 3 analyse du programme qui vise la comparaison entre les intentions éducatives et la réalité du programme (réponses aux questions d'évaluation) ;
- 4 appréciation du programme et détermination des actions envisagées ;
- 5 rédaction et adoption du rapport d'autoévaluation ;
- 6 réalisation des actions envisagées et suivi.

Les étapes 3 et 4 sont intéressantes à réaliser concurremment car elles créent un certain dynamisme dans les échanges entre les professeurs. En effet, cette façon de procéder oblige les participants à être proactifs et à envisager des pistes de solution. De la sorte, ils s'engagent dans un processus de résolution de problèmes et les actions ont plus de chances d'être pertinentes, réalistes et appliquées par la suite par les professeurs.

La première étape où l'on définit de manière concertée les intentions éducatives du programme (Stake) est essentielle dans le processus mis en œuvre. Les intentions éducatives deviennent le « référentiel » (Lecoïnte et Rebinguet ; Figari) à partir duquel les appréciations de la réalité du programme seront portées. Parmi ces intentions, le profil de sortie (Conseil supérieur de l'éducation) est un élément déterminant car il explicite les objectifs qui devraient être poursuivis dans le programme pour répondre aux besoins de formation. Ce travail sur le profil de sortie permet aux professeurs de nommer et de clarifier leurs conceptions et leurs représentations du programme de formation tel qu'il devrait être offert. Comme cette étape se réalise de manière concertée, les professeurs sont appelés à expliciter ce qui a du sens pour eux dans un programme et ce à quoi ils accordent de l'importance dans un processus de formation. Cette étape donne également l'occasion aux professeurs de confronter, avec respect et éthique, leurs conceptions avec celles de leurs pairs ainsi qu'avec les intentions qui ont guidé les concepteurs du programme ministériel (lorsque celles-ci sont disponibles). En outre, cette étape permet de se centrer sur les besoins de formation actuels afin de s'assurer que le profil de sortie qui émerge est pertinent. La confrontation d'idées s'exerce donc tant avec des données internes qu'avec des données externes au collège. De ces besoins, représentations et conceptions, les comités d'évaluation ont fait émerger une vision unifiée et articulée de leur programme tel qu'il devrait être mis en œuvre. Les professeurs trouvaient intéressant de lire l'ensemble de leurs réflexions traduites dans un tout organisé qui prenait en compte des éléments de leurs pratiques.

On notera ici que lorsque les intentions éducatives sont claires et bien comprises, l'étape d'analyse et d'appréciation du programme se réalise avec facilité car les professeurs, dès qu'ils prennent conscience des données recueillies et des points de vue qui émergent, sont capa-

bles rapidement de mesurer les écarts entre l'idéal visé et la réalité. Ainsi, l'appréciation du programme se fait plus facilement, de même que la détermination des actions à envisager pour se rapprocher le plus possible des intentions éducatives.

Un autre élément clé dans cette intervention est la manière d'agir de la personne responsable de la mise en œuvre de ce processus dans le collège. À titre de conseillère pédagogique, j'étais responsable de cette mise en œuvre. Le type d'action que j'ai privilégié se rapproche de l'action communicative (Habermas) où « les acteurs s'efforcent de parvenir à une intelligence mutuelle de la situation, à une définition commune du problème et à la construction d'une solution originale, admise par tous, grâce à la discussion et l'échange d'arguments » (Berrard, p. 35). Selon Lecoïnte et Rebinguet, « la théorie de l'action communicative est la seule qui se fonde sur la confiance faite *a priori* aux individus et qui cherche, non pas à imposer des décisions, mais à les construire localement de manière concertée par des échanges argumentés » (p. 17).

Tout au long du processus d'auto-évaluation, il faut savoir écouter, reformuler, synthétiser, soutenir, conseiller, assurer le suivi de la démarche, etc. De plus, il faut constamment tenir compte des profils, des besoins et des cultures de chaque équipe de professeurs, ce qui s'apparente à une approche naturaliste en évaluation de programmes (Guba et Lincoln). Cette intervention fondée sur la participation, la collaboration, la concertation et l'engagement des différents partenaires doit également se faire avec éthique et avec un respect constant et profond des individus concernés par le processus d'évaluation de programmes.

Le type d'intervention privilégié s'inspire également du concept de changement planifié qu'on peut définir comme étant « tout effort de changement qui s'exerce de façon consciente et délibérée,

*« Dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement. »*

en ayant recours au savoir accumulé sur le processus même de changement. On cherche ainsi à atteindre un but ou un objectif spécifique. » (Savoie-Zajc, p. 49) L'approche que nous avons développée en évaluation de programmes tient compte du fait que « dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement » (Lesourne, p. 13). Dans cette perspective, il faut éviter de précipiter les événements ; il faut prendre le temps d'analyser les forces en présence et de bien comprendre le contexte du programme. La démarche doit être transparente et l'on doit considérer comme normale la résistance au changement, car les processus de construction de savoir et de représentation ne s'instaurent pas sans conflit ni désaccord (Fullan).

Afin d'assurer l'efficacité du processus d'évaluation de programmes, nous avons également tenu compte d'autres facteurs reliés à l'organisation et au changement. Il s'agit notamment de l'exercice d'un leadership valorisant la pédagogie ; de la capacité de pouvoir stimuler un désir de changement chez les enseignants ; du développement d'un climat serein basé sur la confiance ; de la connaissance par le milieu des valeurs soutenant le processus, tant en ce qui concerne l'orientation de la démarche que les buts poursuivis ; d'une interaction et d'une communication étroites entre les personnes qui participent à l'évaluation ; de la planification et de l'implantation du changement qui se déroulent selon un modèle collaboratif (Fullan).

Le processus que nous avons mis en place a permis une évaluation de programmes de qualité. Il a en outre fait l'objet de commentaires positifs de la majorité des professeurs.

## *Principes directeurs guidant l'évaluation de programmes*

De l'expérience que nous menons depuis trois ans au collège émergent quelques principes directeurs qui pourraient guider la démarche en évaluation de programmes au collégial.

- ♦ *L'évaluation de programmes doit se réaliser en favorisant la participation des professeurs et des autres partenaires engagés dans le programme*

Un esprit de collaboration et de concertation doit exister entre tous les partenaires liés à l'évaluation de programmes. Ainsi, les personnes touchées par l'évaluation d'un programme doivent participer activement à la réalisation des diverses étapes du processus. Cette participation est nécessaire non seulement pour que l'évaluation conduise aux meilleurs résultats, mais également pour que les actions envisagées qui en découlent soient bien comprises et qu'elles soient mises en application. La participation des professeurs à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation des données ainsi qu'à la recherche des solutions paraît essentielle au succès de l'évaluation. Il est important aussi que d'autres y participent en apportant leur point de vue, comme, par exemple, les étudiants, le personnel professionnel et technique et le personnel de soutien, les diplômés, les représentants du marché du travail et des universités.

Le collège encourage une participation large susceptible de contribuer au développement d'une culture évaluative qui favorise l'intégration de la fonction d'évaluation dans les actions régulières de la gestion des programmes d'études.

## *Témoignages des professeurs de sciences humaines*

### **Les objectifs**

L'analyse des objectifs des cours en regard des objectifs de programme a suscité de nombreux échanges sur les objectifs du programme ministériel entre les membres du comité d'évaluation. Tout d'abord, il est ressorti clairement que les professeurs ne se référaient pas, dans leurs pratiques d'enseignement, aux objectifs du programme mais uniquement aux objectifs des cours tels que décrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. En outre, les objectifs sont présentés dans ces *Cahiers* comme une « liste d'épicerie » qui ne fait pas ressortir la finalité du programme ni la synergie qui devrait exister entre ces divers objectifs qui sont complémentaires. De plus, certains objectifs ministériels paraissaient ambigus et d'autres objectifs, jugés essentiels dans la formation des étudiants en sciences humaines et présents dans plusieurs plans de cours, faisaient défaut. Le résultat de ces échanges a été de préciser la finalité du programme et de reformuler les objectifs du programme ministériel. De plus, cette réflexion sur les objectifs a conduit à la conception d'un schéma intégrateur du programme montrant les interrelations entre les divers objectifs et faisant ressortir la finalité du programme. Ce schéma, de même que la nouvelle formulation des objectifs du programme, ont été soumis par la suite à l'assemblée départementale et les professeurs ont adopté cette vision du programme. Selon eux, les objectifs tels qu'ils avaient été reformulés étaient plus précis et, tout en respectant les objectifs ministériels, ils étaient le reflet de la mise en œuvre du programme.

Cette réflexion sur les objectifs du programme a été poursuivie en équipes disciplinaires composées des professeurs de chacune des disciplines de sciences humaines afin de déterminer les contenus essentiels de la discipline (concepts fondamentaux, modèles théoriques ou écoles de pensée, auteurs, méthodes de recherche) de même que l'objet d'étude de cette discipline. Ces contenus étaient ceux que l'étudiant de sciences humaines au collégial devrait nécessairement avoir vus dans sa formation pour être en mesure de poursuivre des études universitaires. Ces travaux ont permis de clarifier l'angle d'approche de chacune des disciplines et de préciser ce en quoi ces disciplines pouvaient être complémentaires dans une formation en sciences humaines. Les professeurs ont souligné, lors du bilan, que ce travail sur les objectifs et les contenus leur avait permis de mieux comprendre le programme de sciences humaines, le rôle de chacune des disciplines dans le programme de même que le rôle de chacun des cours dans la discipline. À cet égard, les professeurs ont dû s'entendre également sur les éléments de formation générale qui devaient être maîtrisés dans le programme, notamment les méthodes de travail intellectuel, les attitudes appropriées et la maîtrise de la langue.

De plus, le travail sur la cohérence du programme a consisté à voir en quoi chacun des cours peut contribuer à la réalisation des objectifs de programme ainsi qu'à prévoir une gradation des apprentissages d'un trimestre à l'autre. Pour ce, des étapes d'apprentissage significatives dans le programme ont été identifiées sous la forme d'objectifs terminaux de première et de deuxième années.

La concertation entre professeurs a permis de mieux comprendre le rôle du collégial dans le cadre d'un continuum de formation entre le collégial et l'université en précisant les connaissances, les habiletés et les attitudes qui devraient être développées à ce premier ordre d'enseignement postsecondaire pour bien préparer les étudiants à des études universitaires. L'évaluation de programmes a donc permis de revenir à l'étape d'élaboration du programme et de revoir, après cinq ans de mise en œuvre, les documents ministériels qui avaient servi à l'élaboration du programme ainsi que les finalités qui étaient poursuivies dans ce programme. Les professeurs ont conclu que l'évaluation leur avait permis de réimplanter le programme en ayant une meilleure compréhension de la finalité et des objectifs. Un professeur a noté que l'évaluation est un processus stimulant car il permet aux professeurs de parler des vraies choses et de porter un regard critique sur le programme.

### **Le changement**

Ce processus a bousculé des mentalités et, pour les professeurs qui ont une expérience d'enseignement de 10, 15 ou 20 ans, il n'est pas facile d'adopter des perspectives nouvelles, notamment en ce qui a trait à l'approche-programme. Les professeurs ont été appelés ainsi à sortir de leur isolement et l'évaluation du programme a permis la concertation entre les professeurs.

Les professeurs ont noté également que l'évaluation crée des résistances. Ils se questionnaient au début à savoir s'ils devaient participer ou non à une telle démarche. Par la suite, ils ont considéré que la démarche telle qu'elle a été réalisée représentait un moment de réflexion privilégié. Par ailleurs, il est ressorti qu'il est important que les professeurs expriment l'ensemble des résistances face à l'évaluation de programmes. Plus ces résistances sont claires et connues, plus il est facile de répondre aux réserves des enseignants et de mettre en place un processus qui va permettre de rejoindre les préoccupations de ceux-ci. Il est ressorti également que les résistances des enseignants peuvent être diminuées si le processus institutionnel est clair et transparent, si les règles d'éthique en ce qui a trait à la confidentialité des données sont explicites et si les objets d'évaluation sont précis. À cet égard, il ressort que l'expérience vécue en techniques d'éducation en services de garde avait eu un impact positif dans le collège, et la conseillère pédagogique pouvait s'appuyer sur cette expérience pour montrer les orientations poursuivies par le collège de même que par la Commission d'évaluation en matière d'évaluation de programmes. Les domaines d'évaluation doivent également être précisés pour ne pas qu'il y ait de confusion entre l'évaluation de programmes et l'évaluation des enseignants. À ce sujet, il a été clairement établi que les données nominatives concernant les professeurs ne seraient pas retenues dans l'évaluation de programmes.

Finalement, on a souligné que l'appui des instances du collège est essentiel tant en ce qui concerne les ressources que l'application des stratégies d'intervention.

◆ *L'évaluation de programmes doit être utile*

L'évaluation de programmes doit être utile, c'est-à-dire qu'elle doit contribuer à améliorer la qualité de la formation. Pour cela, il faut nécessairement qu'il y ait des suites à l'évaluation, que les actions envisagées dans le rapport d'évaluation soient intégrées dans un plan de travail et que celles-ci soient mises en œuvre.

En outre, ces suites sont plus faciles à mettre en œuvre si le rapport d'évaluation est clair et pertinent et si les analyses, les jugements et les actions envisagées sont bien compris des partenaires touchés par l'évaluation du programme. Dans cette perspective, le rôle d'information et d'animation exercé par les comités d'évaluation de programmes aura un impact sur l'utilité de l'évaluation. En effet, plus les gens se sentiront concernés et plus ils auront été informés et consultés aux étapes importantes du processus, plus il sera facile pour eux de comprendre et d'endosser les jugements qui seront portés sur le programme ainsi que les décisions qui en découlent. Ainsi, ils se sentiront davantage prêts à s'engager dans un processus de suivi des décisions et d'apporter, si nécessaire, des modifications à la mise en œuvre de leur programme ainsi qu'à leurs pratiques pédagogiques.

Ce principe d'utilité fait également appel à la crédibilité des comités d'évaluation de programmes. Il faut que les partenaires touchés par l'évaluation fassent confiance aux comités d'évaluation. À ce titre, les personnes qui en feront partie doivent avoir les habiletés nécessaires pour mener à bien le processus d'évaluation.

◆ *L'évaluation de programmes doit se réaliser dans le respect des individus et des groupes concernés*

Le respect des individus et des groupes concernés par l'évaluation des programmes est un autre principe qui doit

guider la conduite des comités d'évaluation. Ce principe fait appel, notamment, à la confidentialité des données. À ce titre, il importe de préserver l'anonymat des personnes qui ont participé au processus d'évaluation (répondants à des questionnaires, à des entrevues, etc.) ou des personnes qui sont affectées à la mise en œuvre du programme. Les responsables de l'évaluation doivent donc agir avec discrétion tout au cours du processus d'évaluation et éviter de diffuser, de façon informelle ou de façon formelle, des données qui pourraient permettre d'identifier les personnes concernées.

Ce principe nous conduit donc à tenter de concilier le respect des droits des personnes et des groupes, d'une part, et le droit à l'information des personnes responsables de porter un jugement sur le programme et de témoigner de sa qualité, d'autre part. La frontière entre ces droits n'est pas toujours facile à tracer.

◆ *L'évaluation de programmes doit s'appuyer sur un leadership pédagogique*

La présence d'un leadership pédagogique assumé par la Direction des études est essentielle en évaluation de programmes, à toutes les étapes du processus, pour que les orientations et les mandats soient clairs et la démarche transparente. À ce titre, le partage des responsabilités doit être clairement établi entre la Direction des études, la Commission des études, le conseiller pédagogique, les départements, les professeurs et les comités d'évaluation. L'établissement d'un climat de confiance entre les différents partenaires est une condition de réussite de l'évaluation de programmes.

◆ *L'évaluation de programmes doit contribuer à la reconnaissance du savoir des enseignants*

La collecte de données auprès des professeurs (grilles synthèses des cours ; questionnaires, rencontres individuelles avec des professeurs) permet d'avoir un portrait de la réalité du programme tel qu'il a été mis en œuvre. À cet égard, il

importe de considérer que les professeurs ont un rôle déterminant à jouer dans la mise en œuvre du programme. Ils articulent le programme en accordant une importance plus grande à certains objectifs de programme, en en ajoutant ou en en reformulant d'autres. Ce savoir des enseignants permet de donner une couleur locale au programme et de développer une vision particulière des objectifs, qui se traduit notamment dans le profil de sortie.

◆ *L'évaluation de programmes doit être réalisée avec rigueur et précision*

Ce principe de rigueur et de précision découle du fait qu'un jugement d'évaluation est porté à la lumière des données recueillies et à partir de critères prédéterminés. Tout jugement, pour être crédible, devrait permettre de voir les liens entre le critère d'évaluation, les données recueillies, les résultats obtenus et le jugement porté. Il est donc nécessaire en évaluation de programmes :

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

- ◆ *L'évaluation de programmes doit être réaliste*

Le réalisme concerne ici la faisabilité du processus d'évaluation mis en œuvre ainsi que des recommandations qui en découlent. Par conséquent, l'évaluation de programmes doit se réaliser avec une méthodologie qui soit à la fois simple, adéquate et efficiente. Par la suite, les actions envisagées doivent être réalisables et tenir compte des ressources disponibles, du temps requis et des possibilités d'action. En outre, ce principe renforce la nécessité d'un soutien aux professeurs membres des comités d'évaluation tout au cours de la démarche d'évaluation.

- ◆ *L'évaluation de programmes est une étape dans le processus de gestion des programmes*

L'évaluation de programmes s'inscrit à l'intérieur d'un cycle de gestion des programmes dont les principales étapes sont l'élaboration, l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation. Inscrire l'évaluation de programmes dans un cycle de gestion permet d'avoir une vue d'ensemble des programmes et d'assurer la cohérence entre les activités d'ordre pédagogique et organisationnel qui se déroulent à chacune des étapes de ce cycle. L'évaluation de programmes permet de porter un regard critique sur la mise en œuvre du programme de manière à vérifier, notamment, si les étudiants réalisent les apprentissages attendus, si ces apprentissages sont toujours pertinents, si le programme est réaliste et cohérent comme il était prévu.

- ◆ *La gestion des programmes s'appuie notamment sur un système d'information de qualité*

Afin de faciliter la gestion des programmes, la mise en place d'un système d'information sur les programmes d'études est essentielle pour assurer le suivi des programmes. Ce système d'information, qu'on peut qualifier de « tableau de bord des programmes », comprend un

certain nombre de données et d'indicateurs qui permettront de suivre l'évolution de la mise en œuvre du programme. L'examen périodique des données et des indicateurs du système d'information peut permettre d'apporter des correctifs immédiats à certains problèmes pour que les programmes soient constamment à jour et qu'on puisse les ajuster aux modifications de l'effectif étudiant et aux besoins évolutifs de la société, du marché du travail et des universités. En outre, ce système d'information peut contribuer à fixer le moment opportun pour réaliser l'évaluation d'un programme ou encore il peut permettre de déterminer des questions prioritaires devant faire l'objet d'un examen en profondeur lors de l'évaluation du programme.

## Conclusion

Le processus que nous avons mis en œuvre au cégep Marie-Victorin s'inspire de l'approche naturaliste en évaluation de programmes et ce, même si le modèle adopté au collégial se rapproche des modèles formalistes du fait, notamment, que les collègues doivent satisfaire à des exigences déterminées par la Commission d'évaluation. L'approche naturaliste s'inscrit dans une perspective d'utilité sociale et elle vise à cerner tant les forces que les faiblesses d'un programme. De plus, de par sa flexibilité, elle laisse davantage de place aux préoccupations, aux intérêts et aux valeurs des personnes engagées dans le programme et elle prend en compte le jugement que celles-ci portent sur le programme (Nadeau, p. 116-136). La philosophie sous-jacente à cette approche aide donc les personnes responsables de la mise en œuvre du processus d'évaluation de programmes dans le collège à mener à bien ce processus dans le respect des divers partenaires engagés dans le programme. ■

## RÉFÉRENCES

BERRARD, M., « Diriger par la communication » dans *Éducation et management*, CRDP Créteil, n° 2, octobre 1989.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1994.

FIGARI, G., *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université, 1994.

FULLAN, M., « Change Processes and Strategies at the Local Level » dans *The Elementary School Journal*, n° 85, p. 391-421.

GUBA, E.G. et Y.S. LINCOLN, *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1981.

HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard, 1987, cité dans LECOINTE et REBINGUET.

LECOINTE, M. et M. REBINGUET, *Éthique et pratique de l'audit. Le cas des audits de formation*, Lyon, Chronique Sociale, 1994.

LESOURNE, J., *Éducation et société : les défis de l'an 2 000*, Paris, La découverte/Le Monde, 1988, cité dans SAVOIE-ZAJC.

NADEAU, M.-A., *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2<sup>e</sup> édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

SAVOIE-ZAJC, L., *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1993.

STAKE, R. E., « The Countenance of Educational Evaluation » dans B. R. Worthern et J.R. Sanders (Eds), *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Worthington (Ohio), Charles A. Jones, 1967, p. 106-128.

VAN VUGHT, F. A., Center for Higher Education Policy Studies University of Twente the Netherlands, *Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education*, paper presented at the First Biennial Conference and General Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Montréal, 24-28 mai 1993.