

## L'évaluation et le développement des programmes au Collège Ahuntsic, une expérience en cours\*

**Marilyse Lapierre**

Conseillère pédagogique  
Cégep Ahuntsic

Plutôt que de vous proposer un modèle idéal, je souhaite aujourd'hui vous décrire une expérience, de telle sorte que chacun puisse utiliser l'un ou l'autre de ses éléments en fonction de la réalité propre à son collège. Cette expérience est présentée à partir d'un point de vue, celui que j'en avais comme responsable du projet.

Le projet de mettre en branle un processus devant conduire à l'élaboration d'une politique d'évaluation et de développement des programmes est venu du Conseil d'administration du Collège qui l'avait adopté comme priorité d'action en juin 1985. Le mandat de la réaliser a été confié à la Direction adjointe aux programmes. C'est avec Guy Lefebvre, DSP adjoint responsable des programmes, que j'ai travaillé à ce projet.

Résumer deux ans de travail en trois quarts d'heure est une entreprise périlleuse dans la mesure où il faut, à la fois transmettre l'essentiel sans trop simplifier, à la fois tâcher de faire saisir aussi les nuances qui colorent cet essentiel et le rendent significatif. J'ai divisé l'exposé en trois parties.

1. L'état des préoccupations concernant les programmes à Ahuntsic tel qu'il apparaissait au départ du projet.

\* Cet article reprend un exposé fait au printemps 1987 pour une groupe de professeurs du Collège Édouard-Montpetit lors de leur journée pédagogique. C'est ce qui explique le style parlé et personnalisé du texte.

2. Dans un tel contexte, pourquoi faire de l'évaluation de programmes : le pour et le contre.
3. Une description du déroulement concret de l'expérience en cours.

Mais d'abord, il faut préciser quel sens, quelle ampleur nous avons choisi de donner à la **notion de « programme »** dans notre projet. Au collégial, l'étudiant est considéré comme un jeune adulte ayant fait le choix d'une carrière et donc, d'un certain type d'insertion, d'engagement social. Le rôle des cégeps est de favoriser l'acquisition des connaissances pertinentes et des habiletés requises pour entrer dans les structures professionnelles, économiques et politiques qui encadrent la vie adulte en société et pour s'y développer.

Évaluer si cette formation est adéquate exige de s'interroger sur le **contenu** des programmes, c'est-à-dire les objectifs et la liste des cours tels qu'inscrits dans les Cahiers de l'enseignement collégial ; mais, selon nous, cela exige davantage. Il faut aussi regarder la **mise en œuvre**, ce qui inclut les décisions sur la clientèle, l'enseignement, les ressources humaines, les ressources de soutien à la formation.

Ainsi comprise, la notion de programme se prolonge jusqu'au niveau de la **formation effectivement offerte** aux étudiants

*La notion de programme se prolonge jusqu'au niveau de la formation effectivement offerte aux étudiants à travers un éventail d'activités d'apprentissage cohérentes et organisées, ce qui implique non seulement des décisions provinciales, mais aussi des décisions locales.*

à travers un éventail d'activités d'apprentissage cohérentes et organisées, ce qui implique non seulement des décisions provinciales, mais aussi des décisions locales.

### I- L'état des préoccupations concernant les programmes à Ahuntsic tel qu'il apparaissait au départ du projet

Dès le début des travaux, la première démarche que nous avons entreprise a été de mener une consultation auprès des coordonnateurs de département et des API. De ces consultations sont ressorties des préoccupations multiples. Je vais en rappeler quelques-unes :

- éviter que les programmes se détériorent au-delà d'un certain seuil nous obligeant à effectuer des réajustements majeurs ;
- entretenir un réseau d'informations permettant de récupérer et d'évaluer les préoccupations et les suggestions à propos du développement des programmes ;
- recruter une qualité et un nombre suffisant d'étudiants permettant d'assurer la vie de tous nos programmes ;
- s'assurer que les étudiants ont une maîtrise suffisante des préalables permettant d'atteindre les objectifs de formation collégiale ;
- rendre explicites les objectifs généraux de formation au Collège ; préciser localement ce qu'on entend par formation fondamentale et l'importance à lui accorder ;
- assurer une meilleure jonction, dans un champ de spécialisation, entre les professeurs qui dispensent les cours théoriques de base (« cours de service ») et les professeurs responsables de la formation technique ;

# Des programmes

- associer les professeurs de cours théoriques de base (« cours de service ») dans les processus de révision de programme ;
- favoriser la circulation d'informations entre les différents services et départements travaillant auprès des mêmes étudiants ;
- assurer, au niveau des objectifs et du contenu, une cohérence de programme entre les différents cours de façon à favoriser une formation intégrée chez l'étudiant ;
- maintenir et développer un réseau de contacts avec l'extérieur pour permettre aux professeurs de se tenir à jour et pour assurer à nos diplômés une formation répondant aux besoins actuels ;
- connaître la perception des étudiants relativement à leur formation ;
- augmenter l'importance des intervenants locaux lors des prises de décisions nationales.

Et il y en avait bien d'autres.

## II- Dans un tel contexte, pourquoi faire de l'évaluation de programmes : le pour et le contre

Examinons d'abord le contre, c'est-à-dire les réserves et les oppositions. Elles sont de plusieurs ordres.

La première résistance vient de ce que l'évaluation a encore pour plusieurs une connotation négative. Elle évoque spontanément le jugement d'une instance extérieure qui vise les faiblesses et les lacunes d'un individu, d'un comportement, d'une situation et qui prend des décisions au sujet de cet individu, de cette situation.

De plus, même si on s'entend pour adopter une conception formative de l'évaluation, il faut reconnaître qu'un processus d'évaluation qui est significatif conduit à des changements. L'évaluation n'a pas de valeur pour elle-même, mais elle doit soutenir l'amélioration des décisions auxquelles elle sert d'appui. Or, tout changement soulève des inquiétudes, des insécurités.

Par ailleurs, quand l'évaluation arrive dans un contexte de coupures et de pé-

nurie de ressources, elle suscite plus de méfiance. On a déjà beaucoup perdu, on ne veut pas perdre davantage. Elle peut aussi être perçue comme une initiative patronale pour s'assurer d'une productivité égale à des coûts moindres.

Une autre inquiétude, c'est qu'étant donné que les programmes relèvent de groupes dont les intérêts premiers sont différents et même divergents, leur évaluation provoque des conflits : conflits entre départements, entre catégories de personnel, entre syndicat et administration.

Il y a aussi la crainte que l'évaluation des programmes se confonde avec l'évaluation du personnel et que l'on fasse porter par les personnes des problèmes dont les causes se trouvent dans d'autres éléments du système.

Enfin, devant le nombre de problèmes non résolus, et cela depuis longtemps, ce que plusieurs souhaitent, ce sont des changements rapides, immédiats et les délais d'une démarche plus rigoureuse et systématique soulèvent de l'impatience.

Que faut-il dire maintenant pour convaincre le milieu, en tenant compte de ces réserves et oppositions, du bien-fondé d'enclencher, au plan local, un processus d'évaluation des programmes ?

En premier lieu, la conviction que la prise en charge locale des programmes peut être significative. Si on se réfère à la définition de programme que j'ai présentée au début de l'exposé, on se rappellera que ce dont il s'agit, c'est plus que du seul contenu des programmes, lequel relève, dans la majorité des cas, du niveau provincial. En ce domaine, la responsabilité locale consiste davantage à harmoniser nos interventions, à les mieux étoffer pour faire valoir plus efficacement nos positions au niveau provincial. Mais il y a tout un ensemble de décisions qui relèvent essentiellement du niveau local : choix du volet local du programme, détermination des grilles de cours, décisions relatives à la clientèle, à l'enseignement, aux ressources humaines, aux ressources de soutien à la formation. Toutes ces décisions qui concernent la mise en œuvre ont une influence

déterminante sur le programme, c'est-à-dire sur la formation effectivement offerte aux étudiants. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler qu'un même contenu de programme, dispensé dans deux cégeps, peut donner des résultats très différents, dans le placement par exemple.

C'est pourquoi il est nécessaire d'évaluer les multiples décisions que nous prenons localement relativement aux programmes de façon plus systématique et plus rigoureuse.

La nécessité d'une approche plus systématique apparaît lorsqu'on constate à quel point actuellement chacun, dans le cégep, se sent isolé dans son secteur d'intervention et que cette fragmentation des décisions empêche les efforts de s'additionner quand elle ne produit pas une neutralisation des uns par les autres. Parler d'évaluation de programme implique qu'on regarde l'ensemble des dimensions du programme et leurs interactions. Par exemple, pour expliquer un bon ou un mauvais taux de persistance des étudiants dans un programme, il faut se poser des questions sur les décisions relatives à la clientèle (nombre d'étudiants à admettre, recrutement, sélection, accueil/information, acquis préalables, organisation pédagogique), au contenu du programme et à la séquence des apprentissages définie par la grille de cours, à l'enseignement (choix des méthodes, encadrement, coordination), à la quantité et à la qualité des ressources de soutien à la formation. Bien sûr, aucun processus d'évaluation ne pourra faire disparaître les divergences d'intérêts qui existent entre les différents groupes, mais il devrait permettre de les résoudre de la façon la plus démocratique, la plus ouverte, la plus efficace possible.

De plus, pour que les résultats de telles analyses soient exacts et que les décisions qui s'ensuivent soient pertinentes, il faut aussi un processus qui soit rigoureux, c'est-à-dire un processus qui s'appuie sur des informations valides et suffisantes. Or, à Ahuntsic, quand nous avons fait un état de la question sur les informations nécessaires aux prises de décision relatives à chacun des aspects des programmes, nous avons constaté qu'un grand nombre d'informations de base n'étaient pas disponibles et que

celles qui l'étaient n'étaient pas diffusées adéquatement. Qu'on pense, pour un programme donné, à la qualité des dossiers des candidats admis, au taux de réussite en première session, à leur persistance dans le programme, à la « diplomation », au placement et à l'accès à l'université. Que sait-on, par ailleurs, des perceptions des étudiants sur la formation qu'ils reçoivent et de celles des employeurs sur nos diplômés ?

Enfin, ce qui doit être visé, c'est un processus qui soutienne une amélioration de la situation des programmes allant dans le sens d'une prise en charge continue des préoccupations qui ont été identifiées lors des consultations. L'accent ne porte donc pas sur les programmes qui auraient de gros problèmes, mais, par une évaluation continue de tous les programmes et par des ajustements réguliers, sur la nécessité d'éviter d'en arriver à des situations détériorées qui appellent des réaménagements majeurs.

Ainsi conçue, l'évaluation est un outil de développement. Le terme de développement réfère ici principalement au développement de l'intérieur, celui qui assure l'évolution des programmes existants, leur ajustement aux besoins de la société et aux caractéristiques de la clientèle. Cependant, dans le prolongement de cette dynamique interne, il est possible qu'à un moment ou un autre l'évaluation suggère des développements allant jusqu'à l'ajout de nouvelles voies de sortie ou de nouveaux programmes.

Jusqu'ici, les arguments que j'ai invoqués pour justifier d'entreprendre un processus local d'évaluation des programmes peuvent se résumer en un seul : améliorer la formation dispensée au collège. Mais il y aurait un autre bénéfice important, celui d'améliorer les rapports entre l'institution et le milieu.

Se doter d'un processus institutionnel d'évaluation des programmes permettrait de fournir une réponse aux interrogations que se posent des groupes extérieurs et de proposer une alternative à leur volonté d'intervenir dans les collèges pour évaluer et contrôler la formation qui s'y donne. On peut aussi penser que, si l'évaluation permet d'améliorer la forma-

*Se doter d'un processus institutionnel d'évaluation des programmes permettrait de fournir une réponse aux interrogations que se posent des groupes extérieurs et de proposer une alternative à leur volonté d'intervenir dans les collèges pour évaluer et contrôler la formation qui s'y donne.*

tion dispensée au collège, l'institution exercera un attrait accru autant auprès des clientèles que des employeurs. De plus, une prise en charge locale mieux informée et plus concertée donnerait davantage de poids à nos interventions au niveau national. Enfin, dans un contexte de restrictions budgétaires, elle nous placerait dans une meilleure position pour justifier le maintien ou l'augmentation des ressources.

### III- L'expérience en cours

Regardons maintenant le déroulement concret de l'expérience entreprise à l'automne 1985. On peut découper l'expérience en trois étapes : un premier temps pour définir des balises générales, un second pour expérimenter un processus et des outils et un troisième pour se donner une politique institutionnelle.

#### **1<sup>er</sup> temps :** **définir des balises générales**

Dès le départ et tout au long de l'expérience, le travail a consisté en un va-et-vient entre animation-consultation et un travail théorique de systématisation. Dans ce genre de démarche, rien n'est plus déconseillé que d'attendre, pour en parler, d'avoir un beau projet tout construit. Il faut, dès le début du travail, associer tous les intervenants concernés par les programmes. Chez nous, comme je le disais plus haut, la première étape a consisté en une consultation des coordonnateurs de département et des API pour faire un état de la question sur les préoccupations du milieu au sujet des programmes. C'est ensuite à partir de cette liste de préoccupations (il ne suffit pas de consulter, il faut, par la suite, en tenir compte) que nous avons choisi une définition large des programmes de façon à

valoriser la mise en œuvre et la prise en charge locale. C'est aussi la liste des préoccupations qui nous a permis de construire un cadre de référence identifiant tous les aspects des programmes et, pour chacun, de préciser quelles étaient les informations de base nécessaires aux intervenants responsables de ces aspects pour prendre les décisions les plus pertinentes dans leur champ de responsabilité. Enfin, lors de discussions à la Commission pédagogique, puis à une journée pédagogique, nous avons débattu de la pertinence d'entreprendre un processus local d'évaluation des programmes. Le pour et le contre dont je faisais état tout à l'heure puisent à même ces discussions et échanges. Ces discussions nous ont aussi permis de dégager les principales orientations du projet :

- assurer un suivi et des ajustements réguliers de nos programmes en maintenant un équilibre entre un suivi de l'ensemble des programmes et un suivi tenant compte de la spécificité de chacun ;
- favoriser une démarche systématique et concertée en définissant les lieux et processus qui permettent la communication et la discussion entre les différents intervenants ;
- rendre disponibles les informations nécessaires à une démarche rigoureuse ;
- opter pour une conception formative de l'évaluation ;
- garantir enfin qu'en aucune façon l'évaluation des programmes puisse être utilisée pour évaluer les personnes.

#### **2<sup>e</sup> temps :** **expérimenter un processus et des outils**

Ces balises générales étant posées, nous pouvions alors expérimenter un processus et des outils pour chacune des deux dimensions du projet identifiées plus haut, soit le suivi spécifique à chacun des programmes et le suivi de l'ensemble des programmes.

#### **A- Le suivi spécifique à chacun des programmes**

Les situations et besoins varient d'un programme à l'autre. Le processus doit

donc être souple et pouvoir s'adapter à diverses situations. Énumérons quelques possibilités :

- révision des programmes dont le Collège est responsable : programmes monoparentaux à l'Enseignement régulier, programmes à l'Éducation des adultes ;
- choix de la portion des cours de concentration ou de spécialisation d'un programme qui relève du Collège ;
- coordination des enseignements dispensés par divers départements aux étudiants d'un même programme ;
- situation où il apparaît nécessaire de faire valoir des positions locales au niveau provincial ;
- vérification des effets sur la formation d'une approche pédagogique particulière ;
- suite à la révision d'un programme, identification du perfectionnement nécessaire pour les professeurs impliqués, choix des nouveaux équipements ;
- problèmes particuliers de recrutement dans un programme, de persistance dans un autre, d'étudiants en difficultés d'apprentissage dans un troisième.

À chacune de ces situations, je peux associer un ou plusieurs programmes à Ahuntsic. J'imagine qu'il en est de même pour des programmes de votre collège.

Pour l'expérimentation, nous avons donc repéré deux situations où des personnes s'interrogeaient sur leur programme et étaient susceptibles d'avoir besoin d'informations pour analyser la situation et prendre les décisions pertinentes. Il s'agissait du programme de Techniques administratives à l'enseignement régulier et des programmes en Communications graphiques à l'Éducation des adultes. Nous leur avons proposé de participer à l'expérimentation et ils ont accepté.

## Situations de départ

Le département de Techniques administratives avait développé depuis quelques années une approche pédagogique particulière et il voulait connaître les effets de cette approche sur la formation des étudiants. Il voulait aussi vérifier la pertinence

de la formation dispensée en regard des besoins de l'individu sur le marché du travail. En Communications graphiques, il s'agissait de redéfinir les programmes à l'Éducation des adultes pour tenir compte des nouvelles exigences du Règlement des études collégiales.

## Formation des comités

Les situations étant différentes, la formation des comités l'a été aussi. Le département de Techniques administratives a invité les autres départements qui enseignaient aux étudiants en Techniques administratives à travailler avec eux au projet ; ces départements ont accepté. Le comité est donc composé de professeurs des départements de T.ad., français, philosophie, mathématiques et informatique. En Communications graphiques, le comité est formé des coordonnateurs des six départements de spécialisation et de l'administrateur responsable de la révision des programmes.

Comme nous n'avions pas encore d'expertise locale sur la cueillette des données relatives aux programmes, particulièrement en ce qui concerne les perceptions sur les programmes, nous avons fait une entente de services avec Monsieur Jacques Plante de l'Université Laval. C'est ainsi qu'à chacun des deux comités s'ajoutaient monsieur Plante et une étudiante de son équipe. J'y participais aussi à titre de responsable du suivi de l'ensemble de l'expérimentation.

## Définition des règles du jeu

Dès la première réunion des comités, il fallait s'entendre sur les règles du jeu et cela était essentiel. Les règles suivantes ont été retenues :

1. Chaque professeur participant y est au titre de représentant de son département et les départements sont consultés à chaque étape du processus.
2. Le comité est maître de la démarche, Monsieur Plante et son équipe se situant dans une position de soutien technique. (Plus tard, lorsque nous aurons développé une expertise locale en cueillette de données, ce sera le ou la professionnelle du service des

programmes qui jouera ce rôle de soutien technique).

C'est donc le comité qui décide quels aspects il veut analyser, quelles sont les informations dont il a besoin ainsi que les groupes de personnes qu'il juge crédibles pour fournir ces informations. L'équipe de soutien technique construit les outils de cueillette (questionnaires, entrevues, etc.) et les fait approuver par le comité ; elle s'occupe ensuite de la cueillette des informations, de leur traitement et de la rédaction d'un rapport qui présente les données obtenues. Ce rapport ne constitue en aucune façon une évaluation du programme. L'évaluation est faite par le comité lorsqu'il prend les décisions à partir des informations contenues dans le rapport.

3. C'est le comité qui détermine la diffusion à accorder aux informations qui auront servi à alimenter ses travaux et quel sera le contenu des documents qui seront rendus publics à la fin de la démarche d'évaluation. La personne responsable du soutien technique ne répond qu'aux questions du comité et elle lui transmet toutes les informations dont elle dispose.
4. Les données sont cueillies et traitées sous une forme telle qu'elles ne puissent pas être associées à des personnes en particulier.

## Travail des comités

Au moment où l'on se parle, la plus grande partie des outils de cueillette est sur le point d'être envoyée, chaque comité ayant élaboré des outils en fonction de ses objectifs. Certaines des questions formulées par les comités concernaient les services du Collège : bibliothèque et audiovidéothèque, services d'orientation et de psychologie, d'information scolaire, de placement, d'aide pédagogique individuelle. Avant de les introduire dans les questionnaires, on a consulté et demandé l'autorisation des services concernés. Parmi les outils élaborés par les comités, on trouve, entre autres, des questionnaires sur le programme dans son ensemble, adressés aux étudiants actuels et aux diplômés, des questionnaires par cours

adressés aux étudiants actuels, des questionnaires aux employeurs, l'un pour connaître leurs perceptions sur nos finissants, l'autre pour identifier leurs besoins de formation. Une fois les résultats compilés, il restera ensuite aux comités la tâche importante et délicate de les analyser et de faire des recommandations. C'est alors qu'on pourra juger de la fécondité du processus.

## Impact de ces processus

Il est encore trop tôt pour évaluer tous les impacts de ces expériences, mais on peut déjà en identifier quelques-uns.

Ce qui ressort en premier lieu, c'est que de tels comités représentent un moyen de surmonter l'isolement et le cloisonnement actuels des intervenants et répondent au besoin de communication largement ressenti dans le milieu. Ne serait-ce que cela, ce serait déjà très utile.

Par ailleurs, ces processus permettent d'expérimenter ce que pourrait être une « approche programme » adaptée à notre Collège. Comment concilier l'autonomie et la responsabilité des départements en regard de l'enseignement qu'ils dispensent avec la nécessité d'offrir à nos étudiants une formation intégrée, c'est-à-dire une formation qui soit plus que l'addition des différents savoirs disciplinaires ?

En ce qui concerne la pertinence de démarches d'évaluation de programmes, l'intérêt prudent du début s'est progressivement modifié. Au départ, on souhaitait ne mettre que quelques questions sur la table ; au fil des réunions, l'intérêt et la volonté de savoir se sont développés

*Ce qui ressort en premier lieu, c'est que de tels comités représentent un moyen de surmonter l'isolement et le cloisonnement actuels des intervenants et répondent au besoin de communication largement ressenti dans le milieu. Ne serait-ce que cela, ce serait déjà très utile.*

et chacun a ajouté des questions concernant de plus en plus d'aspects de ses activités. De plus, au fur et à mesure, les participants avaient davantage le souci de l'ensemble du programme dans le choix des questions. Il y avait aussi le constat que l'information n'est pas une fin en soi et qu'elle prend son sens dans la mesure où elle peut servir d'appui à des décisions et à des changements. Il ne s'agit pas de savoir pour savoir, mais de retenir les informations qui peuvent soutenir une prise en charge effective des programmes. C'est pourquoi, dans l'éventail des questions possibles, les comités ont retenu celles qui fourniraient des informations utilisables pour des prises de décision. Il y a actuellement 10 départements sur 25 d'engagés dans ces deux expérimentations ainsi que la plupart des services du collège. L'énergie investie par les professeurs membres de ces comités, comme par ceux et celles qui en ont discuté lors des réunions de leur département et/ou de leur service, manifeste un intérêt réel des professeurs et de l'ensemble du personnel pour se poser des questions sur le travail qu'ils font quotidiennement.

Au plan, cette fois, non plus des attitudes, mais des outils techniques, ces expérimentations auront permis de nous instruire pour aller chercher des informations. Les questionnaires élaborés par les deux comités constitueront une banque de questions disponible pour d'autres programmes ayant des préoccupations semblables. On peut imaginer qu'au fur et à mesure on puisera dans la banque et on y ajoutera aussi d'autres questions.

Il y a, enfin, un autre effet qui se dégage des deux démarches en cours : celui de connaître ce que les étudiants pensent de la formation qu'ils reçoivent. Dans les deux comités, c'est d'abord aux étudiants qu'on a choisi d'adresser des questions. Peut-être, à plus long terme, nous demanderont-ils de faire partie des comités qui évaluent leur formation et prennent des décisions qui les concernent. À Ahuntsic, il n'y a pas, en ce moment, d'Association des étudiants. L'existence de comités d'évaluation de programmes sera-t-elle une occasion pour eux de se regrouper et de s'organiser autour de leur programme ?

*Il y a, enfin, un autre effet qui se dégage des deux démarches en cours : celui de connaître ce que les étudiants pensent de la formation qu'ils reçoivent.*

## B- Le suivi de l'ensemble des programmes

L'expérimentation devait aussi nous permettre de trouver les moyens d'assurer un suivi de l'ensemble des programmes. Pour ce faire, notre travail a consisté à se donner un cadre de référence et à produire, pour tous les programmes, des tableaux d'indicateurs.

L'élaboration d'un cadre de référence dans les toutes premières étapes de l'opération nous a servi à identifier toutes les dimensions d'un programme dont le processus d'évaluation devait tenir compte et à associer à chacune les informations nécessaires à leur pleine prise en charge. Nous obtenions ainsi un état de la question sur les informations de base dont tous les programmes devaient disposer régulièrement.

Parmi ces informations, il nous fallait ensuite choisir celles qui pourraient servir d'indicateurs, c'est-à-dire les données de base jugées particulièrement significatives de la qualité d'un programme : données sur le bassin de clientèle et sa qualité, la réussite des étudiants, leur persistance dans le programme, les taux de « diplomation », de placement, d'accès à l'université. À cela s'ajoutaient les perceptions des étudiants sur la formation reçue et sur sa pertinence quant à leurs besoins sur le marché du travail, les perceptions des employeurs sur l'évolution du marché du travail et sur l'adéquation entre la formation de nos diplômés et leurs besoins en main-d'œuvre.

Les premières données plus aisées à cueillir nous apparaissaient devoir être diffusées annuellement. Quant aux secondes, dont la cueillette implique des opérations plus complexes et coûteuses, elles devraient être diffusées, mais à des intervalles plus longs.

Nous en sommes actuellement à définir le mode de production et de diffusion des premières ainsi que leur rôle et l'utilisation qui pourrait en être faite dans un processus de prise en charge des programmes. La forme retenue est celle de tableaux d'indicateurs par programme.

Le tableau d'un programme présente des données du Collège et des données du SRAM, et cela, pour les cohortes d'étudiants de 1978 à 1986. Les données sont les suivantes : nombre de demandes d'admission au premier tour et nombre d'inscriptions dans le programme, ce qui nous fournit un indice de l'état de la demande. Sur la qualité de la clientèle admise, il y a le pourcentage des étudiants admis qui avaient fait une demande au 1er tour ainsi que la cote au secondaire des étudiants admis. Il y a ensuite leur taux de réussite en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> session, leur taux de persistance dans le programme, leur taux de « diplomation » dans le temps standard, leur taux de « diplomation » total dans le programme quel que soit le programme ; enfin, pour les programmes professionnels, leur taux de placement. Toutes ces données nous sont fournies par le SRAM et principalement par le récent programme qu'il a mis

à la disposition des collègues, le PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme). Ici, je me dois de souligner la remarquable collaboration que nous avons eue de monsieur Ronald Terrill, responsable de la recherche au SRAM.

Ces tableaux seraient mis à jour et diffusés annuellement. L'utilisation que nous prévoyons est double. D'une part, informer de l'état de santé de chacun des programmes, d'autre part, repérer les situations sur lesquelles il faudrait s'interroger. Dans la seconde possibilité, nous aurons à définir des critères qui indiquent qu'une analyse plus en profondeur est nécessaire. L'application de ces critères serait sous la responsabilité d'un comité dont la composition est à préciser.

La production d'une première série de tableaux est terminée et elle sera largement diffusée pour discussion avec l'ensemble des groupes du collège. Suite aux échanges, commentaires, réactions, nous préciserons notre position sur le mode de diffusion de ces données et sur le rôle qu'elles peuvent jouer dans un processus d'évaluation et de développement des programmes.

### **3<sup>e</sup> temps :**

#### ***se donner une politique institutionnelle d'évaluation et de développement des programmes***

L'exposé de ce troisième temps de notre démarche sera bref car il s'agit d'une étape à venir. Lorsque l'expérimentation sera terminée et dans le prolongement des résultats qui s'en dégageront, nous élaborerons un projet de politique qui sera discuté, amendé par les instances responsables et, je l'espère, adopté. Une telle politique n'aura de sens que si elle est véritablement assumée et portée par l'ensemble des intervenants du collège. C'est ce que nous nous sommes efforcés de réaliser à chacune des étapes de notre démarche. ▣