

Élaboration du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes : le cas d'une unité universitaire de formation continue au Québec

Anne-Laure Betbeder Laüque

Volume 42, Number 2, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1071517ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1071517ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Betbeder Laüque, A.-L. (2019). Élaboration du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes : le cas d'une unité universitaire de formation continue au Québec. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 109–129. <https://doi.org/10.7202/1071517ar>

Article abstract

Evaluating the professional context of a university program remains a phenomenon seldom covered by the literature on education. Nevertheless, it remains that, in Quebec, the social relevance of university programs is part of the evaluation criteria (CREPUQ, 2004). What about academic continuing education units that offer vocational training to non-traditional students? What is the role of the program evaluation advisor within these units? The scientific approach that served as a foundation for developing a template to assess program environments is justified (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2003; Nadeau, 1988; Jorro, 2009; Scriven, 199; Newcomer, Hatry, & Wholey, 2015). This tool aims at supporting decision-making (Dubois & Marceau, 2005) and at assuring the continuous improvement of programs through formative evaluations (Scriven, 1996; Rossi et al., 2003; Newcomer et al., 2015). We will also mention the evaluation criteria used to measure the gap between the training provided and the expectations of the environments (knowledge, know-how, interpersonal skills, ability to adapt and professional standards).

COMPTE-RENDU CRITIQUE

Élaboration du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes: le cas d'une unité universitaire de formation continue au Québec

Anne-Laure Betbeder Laüque
Université de Montréal

MOTS CLÉS: évaluation de programmes professionnalisants, conception d'un gabarit, vérification de la qualité

L'évaluation du contexte professionnel dans lequel s'inscrit un programme universitaire demeure un phénomène peu couvert par la littérature en éducation. Il n'en demeure pas moins que la pertinence sociale des programmes fait partie des critères d'évaluation au Québec (CREPUQ, 2004). Qu'en est-il des unités universitaires de formation continue qui offrent des formations professionnalisantes à des étudiants aux modes d'apprentissage non traditionnels? Quel est le rôle du conseiller en évaluation de programme au sein de ces unités? La démarche scientifique ayant servi d'assise à la conception d'un gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes sera ici justifiée (Rossi, Lipsey et Freeman, 2003; Nadeau, 1988; Jorro, 2009; Scriven, 1996; Newcomer, Hatry et Wholey, 2015). Cet outil vise l'aide à la prise de décision (Dubois et Marceau, 2005) et à l'amélioration continue des programmes par voie d'une évaluation formative (Scriven, 1996¹; Rossi et al., 2003; Newcomer et al., 2015). Il sera également fait mention des critères d'évaluation retenus afin de mesurer l'écart entre la formation offerte et les attentes des milieux (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir et normes professionnelles).

KEY WORDS: professionalized programs evaluation, template designing, quality verification.

Evaluating the professional context of a university program remains a phenomenon seldom covered by the literature on education. Nevertheless, it remains that, in Quebec, the social relevance of university programs is part of the evaluation criteria (CREPUQ, 2004). What about academic continuing education units that offer vocational training to non-traditional students? What is the role of the program evaluation advisor within these units? The scientific approach that served as a foundation for developing a template to assess program environments is justified (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2003; Nadeau, 1988; Jorro, 2009; Scriven, 199; Newcomer, Hatry, & Wholey, 2015). This tool aims at supporting decision-making (Dubois & Marceau, 2005) and at assuring the continuous improvement of programs through formative evaluations (Scriven, 1996; Rossi et al., 2003; Newcomer et al., 2015). We will also mention the evaluation criteria used to measure the gap between the training provided and the expectations of the environments (knowledge, know-how, interpersonal skills, ability to adapt and professional standards).

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de programas profissionalizantes, desenho de um modelo, verificação da qualidade

A avaliação do contexto profissional no qual se inscreve um programa universitário continua a ser um fenómeno pouco considerado pela literatura em educação. A verdade é que a pertinência social dos programas faz parte dos critérios de avaliação no Quebec (CREPUQ, 2004). E as unidades universitárias de formação contínua que oferecem formação profissionalizante aos estudantes através de modos de aprendizagem não tradicionais? Qual é o papel do consultor em avaliação de programas no âmbito dessas unidades? A abordagem científica que serviu de base para o desenho de um modelo de avaliação do contexto dos programas será justificada aqui (Rossi, Lipsey e Freeman, 2003; Nadeau, 1988; Jorro, 2009; Scriven, 1996; Newcomer, Hatry e Wholey, 2015). Esta ferramenta tem como objetivo auxiliar a tomada de decisão (Dubois e Marceau, 2005) e a melhoria contínua dos programas através de uma avaliação formativa (Scriven, 1996; Rossi et al., 2003; Newcomer et al., 2015). Também serão mencionados os critérios de avaliação utilizados para medir a diferença entre a formação oferecida e as expectativas das comunidades (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-prever e normas profissionais).

Programmes universitaires professionnalisants au Québec et en Europe

Plusieurs écrits font mention d'une tendance vers la professionnalisation des formations universitaires au Québec et en Europe (Crespo, 2013; Henry et Bournel Bosson, 2014). Par professionnalisation, il faut entendre « une tendance vers l'ajustement aux besoins du marché du travail reflétée dans le choix des programmes de formation fait par les étudiants » (Crespo, 2013, p. 4). Pour ce qui est du contexte européen, le processus de Bologne semble avoir impulsé la création de programmes professionnalisants à l'instar des licences professionnelles en France (1999) et des *foundation degrees* en Angleterre (2001).

Au Québec, de tels programmes relèvent des collèges postsecondaires et des universités par le biais des unités conventionnelles d'enseignement et des unités d'éducation continue². Ces dernières offrent, bon an mal an, un éventail de formations qui couvrent divers cycles d'études (premier cycle et/ou cycles supérieurs), types de programmes (délivrance d'une attestation pour les programmes courts et/ou sanction d'un grade universitaire pour les programmes dits conventionnels) et modalités de validation des enseignements reçus (programmes crédités et/ou non crédités).

Évaluation de programmes universitaires au Québec : état des lieux

Dans plusieurs pays, l'évaluation de programmes universitaires incombe à des organismes indépendants, par exemple le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en France. Au Québec, l'évaluation de programme revient aux universités, qui souscrivent, depuis 1991, à la politique de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, devenue le Bureau de coopération interuniversitaire). Dans les faits, cette politique a pour objectif d'uniformiser et de baliser la pratique évaluative :

« L'évaluation périodique des programmes d'études universitaires relève de la responsabilité de chaque établissement. Cependant, tous ont convenu d'orienter leur processus respectif de façon concertée dans le cadre de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). C'est ainsi que fut adoptée, en 1991, la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants, communément appelée la Politique de la CREPUQ » (CREPUQ, 2004, p. 5).

Force est de constater que seuls les programmes qui confèrent un grade universitaire sont soumis aux exigences de la CREPUQ. Nonobstant, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) «recommande aux universités de se doter, si ce n'est déjà fait, [...] de procédures d'évaluation périodique des programmes ne menant pas à un grade et de rendre celles-ci publiques» (p. 82). Cela s'applique, entre autres, aux unités d'éducation continue qui offrent des programmes courts analogues aux microprogrammes, aux modules et aux certificats.

Présentation d'une unité universitaire d'éducation continue au Québec et de l'évaluation de l'environnement de ses programmes

Cet article prend pour toile de fond la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, qui offre des formations professionnalisantes et majoritairement multidisciplinaires à des étudiants aux modes d'apprentissage non traditionnels (profil type des apprenants : des femmes adultes qui travaillent à temps plein et qui étudient à temps partiel). Notons par ailleurs qu'il s'agit de programmes de premier cycle universitaire allant des programmes courts au baccalauréat.

Afin de répondre aux besoins spécifiques de cette unité à vocation professionnalisante, la conduite d'évaluations neutres et externes aux programmes par des professionnels a été retenue. Conforme aux exigences de la CREPUQ, l'évaluation de l'environnement d'un programme repose sur une étude de terrain effectuée auprès de secteurs d'activité, de milieux professionnels et d'acteurs clés :

«Une analyse rigoureuse du programme devrait s'appuyer sur [...] les consultations menées auprès des étudiants, des diplômés, des professeurs concernés, des employeurs et des personnes de l'extérieur qui s'intéressent de près au programme» (CREPUQ, 2004, p. 19).

L'évaluation de l'environnement sert de complément à l'évaluation périodique des programmes, qui revient aux responsables de programme et qui comprend, entre autres, l'évaluation des résultats d'apprentissage et des enseignements.

À terme, les données récoltées concourent à évaluer la pertinence sociale et interne (destinataires, critères d'admission, objectifs et structure des programmes, intitulé/contenu des cours, formats d'enseignement)

des programmes. Rappelons que l'objectif est d'informer les membres de la direction³ et d'alimenter les responsables de programme sur la réalité et les besoins des milieux professionnels (Université de Montréal, 2015). Ultimement, les responsables de programme enrichissent leur argumentaire en statuant sur les données présentées dans les rapports d'évaluation de l'environnement des programmes.

Distinction entre le rôle du chercheur et du conseiller en évaluation de programme

Diverses études qui se sont intéressées aux praticiens de l'évaluation font état d'une méconnaissance des théories de l'évaluation (Dubois et Marceau, 2005), d'un recours à des « théories spontanées » de l'évaluation (Shadish, Cook et Leviton, 1991 ; Tourmen et Droyer, 2013), de l'emploi de méthodes de collecte des données « simplistes » et « routinières » (Péladeau et Mercier, 1993), de l'attrait pour les données quantitatives sous couvert de fiabilité (Lanarès, 2016 ; Jorro, 2015), d'une dépendance aux exigences managériales faisant fi des finalités de la démarche d'évaluation (Dubois et Marceau, 2005) et d'un manque de professionnels formés en évaluation (Hurteau, 2009).

À la lueur de ces données, il a été jugé utile de circonscrire le rôle du conseiller en évaluation de programme. En principe, les tâches réalisées par un chercheur et par un conseiller en évaluation convergent sur un point : l'adoption d'une démarche scientifique (Rossi et al., 2003 ; Nadeau, 1988 ; Jorro, 2009 ; Scriven, 1996 ; Newcomer et al., 2015). De l'avis de Nadeau (1988) :

« L'éducation est un domaine où l'on ne peut tolérer, ni se contenter d'une évaluation informelle à cause des conséquences, quant à l'avenir des étudiants, que pourraient avoir des jugements de valeur hâtifs, intuitifs et non basés sur les données les plus objectives et valides possibles » (p. 35).

Pour ainsi dire, l'importance accordée aux choix de l'approche théorique, d'une méthodologie de travail, d'une modalité d'interprétation des données et d'une conduite éthique fait partie de la démarche scientifique.

En revanche, l'évaluation de programme diffère de la recherche, en ce sens où les données ne sont pas généralisables (Nadeau, 1988), où la visée est pratique (Patton, 2015 ; Levin-Rozalis, 2000) et où les délais de réalisation sont restreints (Levin-Rozalis, 2000). Même si les données relatives

à l'évaluation de l'environnement d'un programme ne peuvent être généralisées, le conseiller en évaluation est toutefois en mesure de relever des tendances et de soulever des enjeux.

Cela dit, le Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des formations offertes dans l'unité à l'étude, mais de mieux saisir les enjeux propres à un programme afin d'avancer des pistes de réflexion et d'action. Selon les prévisions de Smits et Leduc (2013) :

«L'atteinte d'une masse critique d'évaluateurs formés devrait permettre de générer certains bénéfices, tout d'abord dans les organisations pour lesquelles ils travaillent. Ainsi, les évaluateurs contribuent à supporter la prise de décision avec des données probantes, fournissent des données sur les forces et les faiblesses des programmes en cours, proposent des recommandations pour les pistes d'action futures» (p. 61).

Méta-évaluation d'anciens rapports d'évaluation de l'environnement des programmes : une étape nécessaire à l'élaboration du gabarit

L'élaboration d'un gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes a représenté un défi de taille : celui de s'adapter à des champs disciplinaires et à des formats variés (modes présentiel, hybride et à distance). À bien des égards, la méta-évaluation de rapports d'évaluation antérieurement réalisés sur l'environnement externe des programmes est apparue comme étant nécessaire. Comme la définit Scriven (1991) :

«La méta-évaluation est l'évaluation des évaluations – indirectement, l'évaluation des évaluateurs – et représente une obligation éthique aussi bien que scientifique lorsque le bien-être d'autrui est impliqué» (p. 228, trad. libre).

La méta-évaluation a servi à l'identification d'une problématique et d'objectifs communs aux divers programmes, sans oublier de prendre en considération la nature formative et les finalités de ce type d'évaluation (Newcomer et al., 2015). La question se pose en ces termes, à savoir : Est-ce que les formations offertes dans cette unité d'éducation continue sont arrimées à la réalité des milieux professionnels ?

Les objectifs permettent quant à eux de saisir les changements (technologiques, socioéconomiques, législatifs, stratégiques et organisationnels) qui ont marqué les secteurs d'activité ; l'impact de ces changements sur

les professionnels cibles (contexte de travail, tâches réalisées); les critères conditionnels à leur embauche (formation, compétences et expérience professionnelle requises); la pertinence des critères d'admission au programme; et la formation jugée adéquate à l'exercice de leur fonction (cycle d'études, type de programme, destinataires, critères d'admission, objectifs et structure du programme, intitulé des cours et format d'enseignement).

Pour ce qui est des hypothèses de travail, elles peuvent soit émerger de la revue de littérature, soit provenir du responsable de programme. (Par exemple, une baisse des inscriptions pourrait être ainsi causée soit par la création d'un programme passerelle DEC-bac, soit par un décloisonnement d'activités professionnelles données dans un écosystème en pleine mutation). Notons que des critères et objectifs d'évaluation balisent l'analyse afin de ne pas être tributaires des intérêts des milieux professionnels.

Cadre théorique du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes

Comme le préconise Jorro (2009), c'est avec réflexivité que le cadre théorique du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes (résumé au tableau 1 en annexe) a été sélectionné :

«La connaissance théorique n'est pas une fin en soi; elle permet au praticien d'agir avec pertinence et efficience, par exemple d'approfondir une réflexion sur une démarche évaluative ou encore de penser de façon globale la mise en place d'un dispositif d'évaluation» (p. 224).

L'intention n'est pas la mesure de résultats ni la validation d'une théorie donnée, mais la compréhension des programmes et de leurs environnements respectifs (Jorro, 2009)⁴.

La question et les objectifs ont servi de base à l'identification d'un cadre théorique puisé à même divers «noyaux durs» théoriques (Dubois et Marceau, 2005). Il s'agit précisément des théories constructiviste (Guba et Lincoln, 1989; Patton, 1997) et postpositiviste (Campbell et Stanley, 1966; Cook et Campbell, 1979; Scriven, 1980; voir Tableau 1). Ce choix «hybride» se traduit par une approche qui se veut principalement déductive (problématique, hypothèse de travail, critères et objectifs d'évaluation préétablis) et qualitative. Concernant l'aspect qualitatif, Péladeau et Mercier (1993) rappellent que «l'évaluation qualitative serait de même plus adéquate lorsque l'évaluation est réalisée à des fins formatives ou exploratoires, ou dans le but de développer une théorie de l'intervention» (p. 115).

En outre, des sources statistiques sont recueillies et la place est laissée aux données empiriques émergeant du terrain. Comme l'observent Péladeau et Mercier (1993) :

« Bien souvent, une des méthodologies s'avère nettement prédominante, tandis que la seconde assume un rôle plus accessoire pour clarifier ou enrichir les résultats obtenus par la première (Lipsey, Cordray et Berger, 1981 ; Trend, 1979) » (p. 117).

En procédant à une analyse critique des données qualitatives et quantitatives, le conseiller en évaluation peut ainsi se prévaloir d'une certaine indépendance face à son objet d'étude.

Pour ce qui est de la méthodologie de travail, le Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes recommande aux conseillers en évaluation de programme de suivre les cinq étapes suivantes.

Étape 1 : recherche documentaire

Plusieurs études attestent que les conseillers en évaluation sont souvent étrangers au domaine étudié, d'où l'importance d'une recherche documentaire exhaustive (Rossi et al., 2003 ; Péladeau et Mercier, 1993). Le gabarit d'évaluation ici présenté s'est employé à baliser la recherche documentaire du conseiller en évaluation de programme et à recenser un certain nombre de sources documentaires incontournables (publications scientifiques, rapports ministériels, documents produits par des ordres professionnels) en vue de l'obtention de données probantes (Stufflebeam et Coryn, 2014).

En définitive, la revue de littérature guide le travail du conseiller en évaluation de manière à ce qu'il puisse saisir les enjeux propres à une famille d'interventions (en lien avec un secteur d'activité, un milieu professionnel), pondérer les données empiriques (Péladeau et Mercier, 1993), établir des priorités (selon les orientations ministérielles ou les exigences émises par des ordres ou associations professionnels) et soumettre des pistes de réflexion et d'action.

Étape 2 : triangulation des données

De ce cadre théorique découle un choix méthodologique qui est arrimé aux finalités du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes (Newcomer et al., 2015 ; Nadeau, 1988). Autrement dit, « le choix de la méthode doit se faire en fonction de la problématique, des buts de l'investigation, du type et de la quantité d'information à recueillir, des auditoires devant être servis, des contraintes et des caractéristiques du milieu »

(Nadeau, 1988, p. 48). La triangulation des méthodes de collecte des données donne lieu à une analyse détaillée, contextualisée et pondérée de l'environnement des programmes (Denzin et Lincoln, 2011 ; Patton, 2015).

D'une part, il est apparu utile de concevoir un guide d'entretien semi-directif qui soit aligné au Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes, lui-même orienté par une problématique, par des critères et par des objectifs d'évaluation. Pour ce qui est du choix des questions ouvertes, il permet de recueillir un maximum de données et d'ouvrir la voie à de nouvelles avenues induites par le terrain (Boutin, 1997). Il s'ensuit une transcription quasi intégrale des entrevues semi-directives afin d'illustrer l'analyse des données (Péladeau et Mercier, 1993), d'être le plus fidèle possible aux réponses des répondants et d'éviter tout biais interprétatif.

Rappelons que la qualité des entrevues semi-directives dépend de la capacité du praticien à faire preuve d'une écoute active, ce qui signifie recadrer le répondant au besoin (apporter une précision sur le secteur d'activité et/ou la catégorie professionnelle dont le propos fait l'objet), demander un complément d'information (au sujet de pratiques professionnelles, de règlements en vigueur) et/ou souligner d'éventuelles contradictions. Quant au temps requis, il oscille entre 45 minutes et 1 h 30 afin d'assurer un contenu de qualité et de susciter une construction réflexive chez le répondant (pondération des besoins).

D'autre part, c'est au moyen de données quantitatives que le conseiller en évaluation est à même de dresser le portrait des étudiants inscrits au programme (statistiques colligées à l'interne par la passation d'un questionnaire annuel aux étudiants), le profil de sortie des diplômés (taux d'employabilité, secteurs qui recrutent, catégories professionnelles en demande) ainsi que les caractéristiques (démographiques, réglementaires, organisationnelles, économiques et technologiques) des milieux professionnels concernés.

Étape 3 : sélection d'un échantillon représentatif

La sélection d'un échantillon représentatif (Newcomer et al., 2015 ; Péladeau et Mercier, 1993) répond non seulement aux finalités du mandat dont l'étude fait l'objet, mais également aux recommandations émises par la CREPUQ (2004) :

« Quelle que soit la forme de consultation retenue (entrevue, groupe de discussion ou questionnaire), on doit s'assurer du caractère représentatif de chaque catégorie de personnes interrogées et analyser les résultats avec soin » (p. 19).

Dans un premier temps, il importe de dresser le portrait statistique des destinataires du programme, de leur répartition géographique (clientèle non desservie), des secteurs d'activité/types d'organisations qui recrutent (profil de sortie), de leur répartition géographique (secteur non desservi), des départements/unités concernés (département/unité non desservis) et des professionnels visés par l'évaluation (catégorie professionnelle non desservie).

Une fois cette étape réalisée, le conseiller en évaluation est apte à cibler les lieux de cueillette de l'information et les répondants. Péladeau et Mercier (1993) témoignent de la popularité de cette démarche :

«L'utilisation qui semble la plus courante consiste à se référer aux résultats d'enquêtes ou de sondages au moment du processus de sélection des personnes ou des groupes qui feront l'objet d'une étude qualitative approfondie» (p. 120).

Quant au choix du répondant, il s'agit généralement d'un supérieur hiérarchique qui est à même d'exercer un regard critique sur son secteur d'activité et sur son organisation, et qui se trouve être au fait des tâches réalisées par la/les catégorie(s) professionnelle(s) cible(s).

Étape 4: conduite éthique en évaluation de programme

L'adoption d'une conduite éthique en évaluation de programme fait consensus chez les experts du domaine (Patton, 2015; Christians, 2011; Scriven, 1996). Elle comprend le consentement éclairé (expliquer la démarche au répondant, aviser que l'entrevue fera l'objet d'un enregistrement, proposer l'envoi du questionnaire au préalable); le respect de la confidentialité (tant pour le répondant que l'employeur); la neutralité du conseiller en évaluation (quant au choix du cadre théorique, de la recherche documentaire, de la méthodologie, de l'échantillon et de la modalité d'interprétation des données); et la transparence de ce dernier vis-à-vis du responsable de programme.

La transparence est de mise vis-à-vis du responsable de programme afin d'assurer une collaboration des plus fructueuses. À la première rencontre, le conseiller en évaluation explique en quoi consistent l'évaluation de l'environnement d'un programme et son rôle dans le processus (prévenir l'ingérence), puis précise le temps imparti à cette tâche (éviter les demandes irréalistes). Dans un second temps sont abordés les enjeux propres au programme et les pistes à explorer qui seront confrontées aux données empiriques et à la revue de littérature.

Finalement, le conseiller en évaluation adopte une posture impartiale, qui consiste à éviter tout parti pris en lien avec le sujet à l'étude, à tester les idées parfois préconçues des responsables de programme et à identifier des vœux pieux pouvant être émis par certains répondants. Cette problématique a été abordée par Scriven (1996), qui stipule :

«L'évaluation des besoins doit bien faire la distinction entre un besoin et un désir, un besoin de rendement et un besoin de traitement, un besoin et un idéal, un besoin satisfait et non satisfait, etc.» (p. 160, trad. libre).

Étape 5 : modalité d'interprétation des données

L'échantillon étant restreint à 10 organisations et le temps de réalisation des évaluations de l'environnement des programmes étant limité à 2 mois (en raison du nombre de conseillers en évaluation, des programmes à évaluer dans l'unité et de la périodicité des évaluations), il aurait été irréaliste d'axer l'analyse sur la mesure de variables dépendantes et indépendantes. Sur ce point, Nadeau (1988) estime que :

«Ce contrôle présente peu d'intérêt pour l'évaluateur. Il suffit à ce dernier de savoir qu'un ou plusieurs aspects connus du programme sont responsables des résultats obtenus, sans plus. [...] Le contrôle expérimental est fondamental dans la recherche, alors qu'il ne l'est pas dans l'évaluation» (p. 41).

Une analyse descriptive des programmes et de leurs environnements respectifs a donc été privilégiée (Rossi et al., 2003 ; Scriven, 1996). Celle-ci est ponctuée de catégories d'analyse qui 1) sont constituées à partir de thèmes récurrents, 2) s'inscrivent dans des chapitres et sous-chapitres préétablis, 3) sont illustrées par des citations et nuancées par un croisement de données pour souligner des récurrences et/ou des besoins spécifiques à un secteur d'activité, à un type d'organisation, voire à une catégorie professionnelle. À l'occasion, des pratiques innovantes sont isolées puisqu'il appartient au responsable de programme de juger, entre autres, de la pertinence sociale et disciplinaire d'un programme.

Évaluer l'écart entre la formation offerte et la réalité des milieux : critères et objectifs d'évaluation

Afin de mesurer l'écart entre la formation offerte (pertinence interne du programme) et la réalité des milieux professionnels (pertinence sociale du programme), ce gabarit suggère l'emploi de critères d'évaluation et d'objectifs qui leur sont afférents. Si certains critères s'alignent sur ceux de la CREPUQ

(2004), d'autres sont adaptés à la réalité de l'unité universitaire d'éducation continue à l'étude. Au final, six critères (détaillés aux tableaux 2 à 7 en annexe) ont été retenus pour évaluer la pertinence des formations de l'unité, soit : 1) les objectifs de formation ; 2) le cadre règlementaire ; 3) les compétences ; 4) la structure du programme, l'intitulé et le contenu des cours⁵ ; 5) la concurrence institutionnelle et interuniversitaire ; et 6) le format d'enseignement. Notons que les ressources matérielles (nécessité de maîtriser un logiciel particulier), l'orientation pédagogique (importance de développer l'approche réflexive des futurs diplômés) et la pertinence disciplinaire ne sont que sommairement traités par le conseiller en évaluation.

Conclusion

Nombre d'experts en évaluation soulignent l'importance de penser les outils d'évaluation en fonction de leurs finalités ainsi que des contextes institutionnel et organisationnel dans lesquels ils s'inscrivent (unité universitaire d'éducation continue, présence de conseillers en évaluation, réalisation d'évaluation de l'environnement des programmes). Destiné aux conseillers en évaluation, le Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes : 1) relève d'une démarche scientifique (choix du cadre théorique, de la méthodologie de travail, d'une modalité d'interprétation des données et d'une conduite éthique), 2) répond à ses finalités évaluatives (aide à la prise de décision, évaluation formative, amélioration continue des programmes) et 3) précise les limites de l'analyse disséminée dans le rapport d'évaluation de l'environnement des programmes (délai de réalisation restreint, visée pratique, données non généralisables).

En règle générale, il a participé à assurer la fiabilité des données colligées, à harmoniser les pratiques à l'interne et à les rendre plus efficaces (conception d'un guide d'entrevue et d'un rapport d'évaluation type avec des chapitres, des critères et des objectifs d'évaluation préétablis). Le but étant de proposer des pistes d'action et de réflexion aux membres de la direction et aux responsables de programme par une bonne compréhension des programmes universitaires concurrentiels ainsi que des réalités professionnelles et sectorielles afférentes.

Réception : 11 octobre 2018

Version finale : 22 octobre 2019

Acceptation : 16 décembre 2019

NOTES

1. Scriven (1996) définit l'évaluation formative en ces termes : « *Formative evaluations are intended – by the evaluator – as a basis for improvement* » (p. 153).
2. Par éducation continue, nous faisons référence à l'éducation tout au long de la vie. Les unités de formation continue comprennent les centres, directions générales, écoles et facultés au sein des universités québécoises qui offrent de l'éducation continue ou permanente par le biais de programmes conventionnels, courts, crédités ou non.
3. Les membres de la direction accompagnent les responsables de programme tout au long du processus d'évaluation.
4. En évaluation, Jorro (2009) estime que la mesure relève du contrôleur, tandis que le conseiller en évaluation se doit de bien saisir les enjeux.
5. Le contenu des cours n'est que sommairement analysé.

RÉFÉRENCES

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston (MA) : Houghton Mifflin.
- Christians, C. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 139-164). Thousand Oaks (CA) : SAGE.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec.
- Cook, T. & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston (CA) : Houghton Mifflin.
- CREPUQ. (2004). *Guide d'application de la politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Montréal (QC) : CREPUQ.
- Crespo, M. (2013). *L'université se professionnalise-t-elle au Canada? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*. Montréal (QC) : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- 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. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(1), 1-36. Repéré à <https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/20-1-001.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011) *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks (CA) : SAGE.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (CA) : SAGE.
- Henry, M. et Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/817>

- Hurteau, M. (2009). Évaluation des programmes : ses visées ? qui la pilote ? qui y participe ? Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 113-126). Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-231). Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 1(190), 41-50. doi: 10.4000/rfp.4697
- Lanarès, J. (2016, octobre). *De la loupe au miroir : réflexions transversales sur le colloque*. Communication présentée au Colloque G3 Qualité, Genève, Suisse.
- Levin-Rozalis, M. (2000). Abduction : A logical criterion for programme and project evaluation. *Evaluation*, 6(4), 415-432. doi: 10.1177/13563890022209406
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Québec (QC) : Presses de l'Université Laval.
- Newcomer, K., Hatry H., & Wholey, J. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Hoboken (NJ) : John Wiley & Sons.
- Patton, M. (1997). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a large context. *Evaluation Practice*, 18(2), 147-163. doi: 10.1016/S0886-1633(97)90019-2
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods : Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks (CA) : SAGE.
- Péladeau, N. et Mercier, C. (1993). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 111-124. doi: 10.7202/001547ar
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2003) *Evaluation : A systematic approach*. Thousand Oaks (CA) : SAGE.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness (CA) : Edge Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks (CA) : SAGE.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161. doi: 10.1177/109821409601700207
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation theories of practice*. Newbury Park (CA) : SAGE.
- Smits, P. et Leduc, N. (2013). Arrimer théorie et pratique dans les programmes de troisième cycle en évaluation des interventions : le cas de la santé. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 51-77. doi: 10.7202/1025740ar
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models and applications* (2nd ed.). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Tourmen, C. et Droyer, N. (2013). Dialogues entre théories spontanées et théories académiques de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 25-49. doi: 10.7202/1025739ar
- Université de Montréal. (2015). *Guide d'application du protocole d'évaluation périodique des programmes d'études*. Montréal (QC) : UdeM, Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études. Repéré à https://bqp.umontreal.ca/fileadmin/bqp/documents/archives/Guide_applic_Protocole_2015.pdf

Tableau 1
Cadre théorique du Gabarit d'évaluation de l'environnement des programmes

	Théorie constructiviste	Théorie postpositiviste	Gabarit d'évaluation de l'environnement
Évaluation pour les responsables du programme, les employés et les bénéficiaires	✓		✓
Évaluation pour les décideurs publics de haut niveau et pour les membres de la communauté		✓	
Inductif	✓		✓ minoritairement
Déductif		✓	✓ majoritairement
Protocole d'évaluation structuré		✓	✓
Protocole d'évaluation non structuré	✓		
Mesure des résultats		✓	
Compréhension du programme/de l'environnement	✓		✓
Méthodes qualitatives	✓	✓ minoritairement	✓ majoritairement
Méthodes quantitatives		✓	✓ minoritairement
Généralisation des résultats		✓	
Évaluateur indépendant de l'objet d'évaluation		✓	✓
Évaluateur dépendant de l'objet d'évaluation	✓		

Source : Tableau élaboré à partir du Résumé des principaux fondements des noyaux durs constructivistes et post-positivistes (Dubois et Marceau, 2005)

Tableau 2
Critère 1 : Pertinence des objectifs de formation

Critère d'évaluation 1 Pertinence des objectifs de formation	Objectifs d'évaluation	
Comprend... <ul style="list-style-type: none"> • les destinataires • les objectifs de programme • le cycle d'études • le nombre de crédits • le grade/l'attestation décerné 	Dresser le portrait... des étudiants inscrits	c'est-à-dire... étude longitudinale des populations étudiantes inscrites au programme (âge, sexe, statut d'emploi, catégorie professionnelle, secteur d'activité, principales raisons de l'inscription)
	de l'évolution des secteurs d'activité cibles*	secteurs d'activité desservis/non desservis (type de secteur, répartition géographique), tendances actuelles et anticipées (réglementaires, socioéconomiques, organisationnelles, stratégiques et technologiques)
	des types d'organisations et d'unités cibles	nombre d'employés cibles par type d'organisation/ d'unité, perspectives d'embauche
	des catégories professionnelles cibles œuvrant dans ces secteurs/organisations	clientèle non desservie
	de leurs besoins de formation	formation créditée/non créditée, programme court/ conventionnel, cycle d'études
	de leurs exigences d'embauche	diplôme requis à l'embauche, intérêt pour le programme

Note. * = L'évolution des secteurs d'activité est envisagée 1) sur les plans réglementaires, socioéconomiques, organisationnels, stratégiques et technologiques, et 2) de manière évolutive (changements opérés ces cinq dernières années et anticipés pour les cinq prochaines années).

Tableau 3
Critère 2: Pertinence du cadre réglementaire

Critère d'évaluation 2 Pertinence du cadre réglementaire	Objectifs d'évaluation	
Comprend...	Dresser le portrait...	c'est-à-dire...
<ul style="list-style-type: none"> • les critères d'admissibilité (diplôme requis, catégorie professionnelle, nombre d'années d'expérience et domaine de pratique visé; niveau de français exigé) 	des étudiants inscrits	étude longitudinale des populations étudiantes inscrites au programme (pays d'origine, statut d'immigrant, langue maternelle, scolarité à l'entrée au programme, statut d'emploi, catégorie professionnelle, secteur d'activité, nombre d'années à l'emploi, régime d'emploi)
<ul style="list-style-type: none"> • le régime d'études (temps plein/partiel) 	des exigences d'embauche dans les milieux professionnels	niveau de français imposé, diplôme requis, nombre d'années d'expérience exigé, domaine de pratique ciblé, catégorie(s) professionnelle(s) visée(s)
<ul style="list-style-type: none"> • l'accessibilité au programme 	de l'évolution des secteurs d'activité cibles	tendances actuelles et anticipées (réglementaires, socioéconomiques, organisationnelles, stratégiques et technologiques)
	de l'impact de ces changements sur l'exercice des professions cibles	spécialisation thématique, professionnalisation d'un poste existant, mise à jour d'une pratique professionnelle, formation à un poste émergent

Tableau 4
Critère 3 : Pertinence institutionnelle/interuniversitaire

Critère d'évaluation 3 Pertinence institutionnelle/ interuniversitaire	Objectifs d'évaluation	
Comprend...	Dresser le portrait...	c'est-à-dire...
• les autres programmes de l'établissement	de la concurrence universitaire	universités, autres types d'institutions; formation conventionnelle, formation continue; type de programme
• les programmes offerts dans les autres universités québécoises	des critères d'admissibilité	en fonction des destinataires, des objectifs de programme, du cycle d'études, du diplôme et de l'expérience professionnelle requis à l'entrée au programme
• les programmes offerts ailleurs au Canada	de la nature des programmes	disciplinaire, multidisciplinaire, interdisciplinaire
	de l'intitulé et de la structure des programmes	formation théorique, pratique; voies de spécialisation
	du format d'enseignement	présentiel, hybride, à distance
	des certifications ou des permis d'exercice qui s'appliquent au profil de sortie du programme	prospection pour de la formation continue

Tableau 5
Critère 4: Pertinence des compétences

Critère d'évaluation 4 Pertinence des compétences	Objectifs d'évaluation	
Comprend...	Dresser le portrait...	c'est-à-dire...
<ul style="list-style-type: none"> • les savoirs • les savoir-faire • les savoir-être • les savoir-devenir • les normes professionnelles 	de l'évolution des secteurs d'activité cibles	tendances actuelles et anticipées (réglementaires, socioéconomiques, organisationnelles, stratégiques et technologiques)
	de l'impact de ces changements sur l'exercice des professions cibles	tâches réalisées, compétences sollicitées et anticipées dans un futur proche (compétences à intégrer, à développer au sein du programme; complexification des tâches, besoin d'un rehaussement des compétences; nouvelles pratiques et façons de travailler)
	des exigences d'embauche	compétences recherchées à l'embauche, perception des employeurs sur la maîtrise de ces compétences
	des exigences d'ordres/d'associations professionnels	normes professionnelles

Tableau 6

Critère 5 : Pertinence de la structure du programme, de l'intitulé et du contenu des cours

Critère d'évaluation 5 Pertinence de la structure du programme, de l'intitulé et du contenu des cours	Objectifs d'évaluation	
Comprend...	Dresser le portrait...	c'est-à-dire...
• la répartition des activités obligatoires et optionnelles	de la structure du programme, eu égard à l'évolution des secteurs d'activité, des pratiques et des exigences professionnelles	intervertir des cours obligatoires par des cours optionnels et vice-versa ; remanier, ajouter et/ou enlever des voies de spécialisation
• la redondance de cours avec d'autres programmes	des intitulés des cours, eu égard à l'évolution des secteurs d'activité, des pratiques et des exigences professionnelles	cours à enlever, à ajouter, à fusionner, à modifier
• les voies de spécialisation	des intitulés des cours, eu égard à l'évolution des secteurs d'activité, des pratiques et des exigences professionnelles	cours à enlever, à ajouter, à fusionner, à modifier
• les intitulés, voire le contenu des cours	des cours offerts dans des programmes connexes de l'unité étudiée ou d'autres unités de l'établissement	redondance de cours
• les activités pratiques	de nouvelles suggestions thématiques proposées par le responsable de programme	thèmes jugés utiles, moyennement utiles ou inutiles (création de cours obligatoires/optionnels incluant un ou plusieurs thèmes, enrichissement de cours déjà existants par de nouveaux thèmes)

Tableau 7
Critère 6 : Pertinence du format d'enseignement

Critère d'évaluation 6 Pertinence du format d'enseignement	Objectifs d'évaluation	
Comprend...	Dresser le portrait...	c'est-à-dire...
<ul style="list-style-type: none"> • le mode présentiel (de soir, de jour) • le mode hybride • le mode à distance 	des étudiants inscrits	statut parental, statut d'emploi, régime d'emploi, lieu de résidence, préférence d'horaire pour les cours, préférence de format et des modalités d'enseignement
	de l'évolution des secteurs d'activité cibles	tendances actuelles et anticipées (réglementaires, socioéconomiques, organisationnelles, stratégiques et technologiques)
	de l'impact de ces changements sur l'exercice des professions	répartition géographique des organisations (clientèle non desservie); travail de jour, de nuit, télétravail; soutien de l'employeur (défraie les coûts de formation/de déplacement, permet un ajustement des horaires de travail)
	des compétences à intégrer/développer	apprentissage pratiques (développer l'approche réflexive, travailler en interdisciplinarité, maîtriser un logiciel)