

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/8/foucher-8-2-1972.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 8, Numéro 2.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

La satisfaction des étudiants: une composante importante de l'apprentissage?

Réflexions à partir d'un article publié sur le test PERPE

par Roland FOUCHER*

DANS LE numéro de novembre 1971 de la revue *Prospectives*, deux professeurs de philosophie¹ présentaient leurs réflexions sur le test PERPE-Philo. Avant d'aborder les fondements logiques de cet article et les souhaits qu'il comporte, résumons brièvement son contenu.

Selon eux, le test PERPE-Philo se base sur une mesure subjective de la réalité et des attentes et en déduit une donnée subjective, soit la satisfaction des étudiants à l'égard du professeur. En conséquence, il ne peut pas être un outil d'évaluation scientifique. Il comporte un intérêt pour étudier des données d'ordre psychologique, mais ne mesure pas des faits pédagogiques. Les faits pédagogiques se définissent «comme tout changement qu'on observe dans le comportement, suite à l'activité d'apprentissage». En conséquence, un test pédagogique est exclusivement un instrument mesurant les apprentis-

sages effectués par l'individu. De plus, mesurer la satisfaction peut amener diverses conséquences négatives, comme «en venir à favoriser toutes sortes d'expériences dans le but, semble-t-il, de plaire aux étudiants»². Il ne faut donc pas connaître la satisfaction de l'étudiant, mais «les opérations intellectuelles propres à la philosophie»². Ainsi, la formulation d'une didactique ne découle que de la connaissance des mécanismes intellectuels.

Cette réflexion comporte donc la logique suivante:

1. ne sont des faits pédagogiques que les résultantes de l'apprentissage;
2. la satisfaction n'est qu'une donnée subjective et psychologique sans intérêt pour évaluer une situation d'apprentissage. Utiliser la satisfaction comme modalité d'évaluation peut même amener des abus;
3. la formulation d'une didactique ne repose que sur la connaissance des mécanismes intellectuels.

Cette logique leur permet d'appuyer deux souhaits fondamentaux: évaluer la résultante des apprentis-

* L'auteur est secrétaire-administratif du Service PERPE et responsable de l'exploitation du test.

1. COLLIN, C. et OSANA, S.A. (1971). «Le test PERPE-Philo et la problématique de l'enseignement de la philosophie». *Prospectives* 7, 5. pp. 282-285.

2. COLLIN, C. et OSANA, S.A. (1971). *Idem*, p. 284.

sages faits en philosophie et maximiser l'apprentissage en connaissant mieux les mécanismes intellectuels sur lesquels se fonde la philosophie. Ces diverses affirmations ne font cependant pas référence, de façon explicite du moins, à une définition de l'apprentissage.

Étant donné l'envergure de ces réflexions, nous trouvons essentiel de définir l'apprentissage avant d'aborder l'évaluation de la satisfaction et des acquisitions. Cette définition permettra d'*élargir le cadre de réflexion théorique*. Ainsi cet article ne constitue pas une simple réponse ou mise au point.

Précisons cependant, avant d'amorcer cette réflexion, que le test PERPE-Philo n'est pas «l'œuvre d'une équipe de chercheurs mise sur pied par le Comité provincial des programmes de philosophie»³. Voici plutôt comment les faits se sont déroulés. Le comité en question, après avoir décidé d'effectuer une enquête sur l'enseignement de la philosophie, a confié la responsabilité du projet à un professeur enseignant cette discipline⁴. Le comité demandait parallèlement à François Gagné qui, avec la construction du test PERPE général, travaillait déjà à évaluer la satisfaction des étudiants, d'apporter une collaboration technique à la construction de l'instrument. Mentionnons cependant que les remarques que nous ferons à propos du PERPE-Philo s'appliquent aussi au test PERPE général.

Conception de l'apprentissage et évaluation

Pour comprendre ce qu'est l'apprentissage et pour l'évaluer, il est important de distinguer les objectifs de tel ou tel apprentissage, le processus lui-même et ses résultantes. La conception qui suit, même si elle n'est que partielle, intègre ces trois composantes.

L'apprentissage est, selon cette conception, *un processus qui permet une modification de l'individu*. En tant que processus, il s'agit d'une dynamique orientée vers des objectifs. La possibilité d'atteindre ces objectifs, donc les résultantes de l'apprentissage, est largement déterminée par la motivation de l'individu et par l'adaptation qui existe entre ses structures mentales et le contenu de l'apprentissage à réaliser. La motivation elle-même est reliée à ce qu'est l'individu, et surtout à ses besoins, ses valeurs et ses intérêts.

Lorsque l'individu est plongé dans une situation d'apprentissage, il est susceptible, à diverses phases du processus, de confronter ses besoins, ses valeurs, ses intérêts, etc. à ce que lui propose la situation d'apprentissage. Cette évaluation s'effectue par rétroactions (à la manière d'un ordinateur) et peut se faire selon les modalités suivantes:

a) par une confrontation de ses objectifs personnels (reliés à ses besoins, valeurs, intérêts, etc.) et des objectifs proposés par la situation d'apprentissage;

b) en comparant la démarche effectuée à ses attentes (reliées à ses valeurs, ses besoins, ses intérêts, etc.), à ses objectifs personnels et aux objectifs proposés;

c) en comparant les acquisitions réalisées à ses attentes (reliées à ses valeurs, ses besoins, ses intérêts, etc.), à ses objectifs personnels et aux objectifs proposés.

Chacune de ces évaluations est susceptible de faire naître de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Cette satisfaction ou cette insatisfaction peut à son tour influencer la motivation de l'individu. Étudier ce phénomène n'a donc pas une simple portée psychologique. La satisfaction s'insère à l'intérieur même de l'apprentissage par les liens qu'elle entretient avec la motivation, car elle peut affecter à la fois la formalisation des objectifs, la démarche suivie et les acquisitions réalisées. En isolant la motivation et la satisfaction de l'apprentissage comme le font les auteurs de l'article cité plus haut, on risque d'agir comme si les faits pédagogiques se déroulaient en dehors des individus ou comme si la satisfaction ressentie n'avait aucun effet sur l'apprentissage.

Pour évaluer un apprentissage, on peut donc se situer à deux niveaux:

- celui des acquisitions comme telles;
- celui de la satisfaction des étudiants.

Notre réflexion consistera à «opérationnaliser» chacune de ces modalités d'évaluation et à situer la place du test PERPE dans l'ensemble de ces champs d'activité.

Acquisitions: évaluation et maximisation

Étant donné l'importance accordée, dans l'article cité plus haut, à l'évaluation et à la maximisation des acquisitions, nous aborderons d'abord cette

3. COLLIN, C. et OSANA, S.A. (1971). *Idem*, p. 282.

4. CHABOT, Marie (1970). *Perceptions étudiantes de l'enseignement de la philosophie au collégial*. PERPE, document 1270-01. pp. 3-4.

question. L'apprentissage ne comporte pas que des acquisitions. Il s'agit d'un *processus* impliquant des objectifs, une démarche et des résultantes. Pour comprendre les résultats obtenus par une évaluation des acquisitions et même pour pouvoir effectuer cette évaluation, il nous semble en conséquence important qu'il y ait:

1° une «opérationnalisation» des objectifs poursuivis et des méthodes employées pour les atteindre;

2° une connaissance des motivations et des mécanismes intellectuels reliés à tel ou tel apprentissage;

3° une connaissance de ce qu'était l'étudiant avant d'aborder le processus afin de pouvoir évaluer les acquisitions.

Ces trois séries de préalables appellent diverses remarques.

A — «L'opérationnalisation» des objectifs pédagogiques, tant sur le plan des objectifs comme tels que sur le plan des moyens à utiliser pour les atteindre, commence à peine à se faire dans les CEGEP. Il existe des plans de cours, dont le degré d'opérationnalisation laisse souvent à désirer et on n'a guère pu, jusqu'à maintenant, contrôler la validité ou l'efficacité de telle ou telle approche pour atteindre des objectifs bien «opérationnalisés».

Cette tâche comporte d'ailleurs diverses difficultés: 1°) Les objectifs pédagogiques peuvent prendre différentes textures. Notons, par exemple, qu'ils peuvent se situer au strict plan d'un contenu à transmettre, se situer au plan des mécanismes intellectuels à faire acquérir dans le cadre de la discipline concernée (exemple: faire «philosopher» l'étudiant), enfin dépasser le plan d'une discipline particulière en voulant faire acquérir à l'étudiant des habiletés d'ordre moins cognitif (relations interpersonnelles, émotivité, etc.). 2°) L'absence presque totale de chercheurs locaux en pédagogie rendait difficile la construction de schèmes expérimentaux permettant la comparaison de diverses didactiques en fonction d'objectifs pédagogiques bien «opérationnalisés». 3°) Il est important de noter que certains objectifs et certaines didactiques se prêtent plus facilement à «l'opérationnalisation» que d'autres. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement programmé. C'est sans doute cette didactique qui a favorisé les réflexions les plus approfondies sur les mécanismes intellectuels entrant en jeu dans tel ou tel type d'apprentissage et la formalisation la plus avancée sur le plan des objectifs d'ordre cognitif. D'autres didactiques, et c'est le cas de l'approche non-directive,

se prêtent plus difficilement à «l'opérationnalisation» et à l'évaluation d'objectifs, sinon à partir de mesures subjectives ou d'observations empiriques. Les objectifs visés par ce type d'enseignement se situent en effet à la fois sur le plan cognitif et sur le plan de la personnalité globale (capacité de structurer soi-même une situation, sécurisation devant l'inconnu, intériorisation d'une discipline donnée, etc.) et sont en conséquence plus difficiles à formaliser et à évaluer.

B — «L'opérationnalisation» des objectifs pédagogiques fait aussi appel à une meilleure connaissance des mécanismes intellectuels permettant l'adaptation à tel ou tel apprentissage. Ces mécanismes sont peu connus, surtout chez l'adolescent. Il existe de nombreuses recherches sur le comportement émotif de l'adolescent, mais le comportement intellectuel de l'adolescent n'a guère été abordé. Les recherches portant sur l'intelligence de l'enfant et sur la valeur de telle ou telle didactique en fonction de telle ou telle matière nous font cependant espérer. Cette «opérationnalisation» fait aussi appel à une meilleure connaissance des besoins, des valeurs et des intérêts des étudiants des CEGEP. Ces valeurs, besoins et intérêts peuvent influencer le désir de l'étudiant d'effectuer tel ou tel apprentissage et, en conséquence, affecter les acquisitions faites par l'étudiant.

C — Nous ne connaissons guère la situation de l'étudiant (ses acquisitions antérieures) avant qu'il n'entre au CEGEP ou qu'il aborde tel cours. Il est important de connaître cette situation pour évaluer les acquisitions faites à travers tel ou tel apprentissage.

La mesure des acquisitions est donc un domaine de recherche passionnant et extrêmement important, mais très complexe. Il est évident que ce n'est que par une utilisation de diverses compétences que l'on arrivera à clarifier davantage cette situation. Voici un exemple d'une répartition possible des tâches:

- recherches fondamentales (principalement dans les universités) sur les mécanismes intellectuels reliés à tel ou tel apprentissage;
- recherche sur les valeurs d'enseignement des étudiants et des professeurs. Le Service PERPE espère pouvoir élargir son champ d'activité et aborder ces composantes;
- recherches sur la validité de diverses didactiques en fonction de tels ou tels objectifs pédagogiques. Il est important que les conseillers en recherche et expérimentation dans les divers CEGEP puissent participer activement à cette évaluation. Il y a évidemment place pour des travaux de ce type dans les universités;

• recherches sur les aptitudes ou la situation de l'étudiant à son arrivée au CEGEP. Il n'existe actuellement que peu ou pas d'instruments permettant de connaître cette situation. Un organisme provincial travaillant en collaboration avec les diverses disciplines pourrait effectuer ce travail. La généralisation du dossier cumulatif, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, pourrait constituer un deuxième élément. Enfin, il faudrait construire des instruments permettant de mesurer la situation (acquisitions, motivations, etc.) de l'étudiant face à tel ou tel cours avant qu'il ne l'aborde. Le contenu de ces instruments serait relié aux objectifs poursuivis dans les cours auxquels l'étudiant s'inscrit.

Ces diverses recherches aideraient donc à évaluer et à maximiser les acquisitions. Étant donné que l'apprentissage est un processus et que les acquisitions ne sont qu'une partie de ce processus, nous pouvons constater que ce strict champ de travail est beaucoup plus large que celui mentionné par les auteurs de l'article cité plus haut. Nous sommes cependant d'accord avec eux pour déplorer le peu de recherches effectuées dans ce domaine.

La satisfaction: composante de l'apprentissage

La satisfaction, comme nous l'avons déjà mentionné, fait partie du processus même de l'apprentissage. On ne peut donc pas évaluer un apprentissage sans en tenir compte. La satisfaction ou l'insatisfaction peuvent se manifester face aux objectifs, face à la démarche suivie et face aux acquisitions réalisées. Avant d'aborder ces divers champs d'évaluation, nous jugeons toutefois important de réfléchir à certaines remarques qui sont souvent faites à propos du construit «satisfaction». Certaines de ces remarques apparaissent d'ailleurs dans le texte déjà cité.

On reproche à la satisfaction d'être une donnée «court terme»: les étudiants ne savent pas ce qui est leur bien et c'est le professeur qui sait où les conduire. Cette remarque amène diverses déductions possibles. On affirme souvent que l'étudiant peut être insatisfait d'un professeur au moment même du cours, mais, qu'à long terme, il juge excellent le cours reçu. On dit, d'autre part, qu'essayer de satisfaire les étudiants signifie «jouer à la vedette». Enfin, on note aussi que satisfaire les étudiants peut vouloir dire véhiculer un modèle qui ne favorise pas nécessairement l'épanouissement de l'étudiant. Suite à ces affirmations, on juge alors souvent préférable d'évaluer les acquisitions réalisées plutôt que d'aborder la satisfaction de l'étudiant et on oppose ainsi ces deux construits.

Reprenons chacun de ces points. Croire que la satisfaction n'est qu'une donnée «à court terme», c'est ignorer l'influence qu'elle peut exercer sur l'apprentissage. Il est possible que des étudiants soient insatisfaits au moment même d'un cours et qu'ils deviennent satisfaits à long terme, mais il nous apparaît plus probable, compte tenu des liens entre la motivation et la satisfaction, qu'un étudiant insatisfait au moment même d'un cours le demeure.

En deuxième lieu, affirmer que satisfaire les étudiants signifie «jouer à la vedette» nous apparaît être une simplification de la réalité. Il est possible que des professeurs, à cause d'une insécurité ressentie à l'égard de leurs étudiants, veuillent les satisfaire à tout prix. Que certains individus utilisent la satisfaction à des fins personnelles n'infirmes cependant pas la validité comme telle du construit. Il est important de connaître ce par rapport à quoi un professeur veut satisfaire ses étudiants et pourquoi il veut le faire. Plusieurs professeurs souhaitent d'ailleurs mieux connaître la satisfaction de leurs étudiants parce qu'ils croient aux influences qu'elle est susceptible d'exercer sur l'apprentissage.

En troisième lieu, notons qu'il existe des cas où satisfaction et épanouissement sont susceptibles de s'opposer. Le choix de tels objectifs et de telle didactique peut, par exemple, être fait en vue de la satisfaction de l'étudiant plutôt que de son épanouissement. L'étude de l'exemple suivant apportera quelques précisions. A la suite de l'exploitation du test PERPE (automne 1971), des résultats généraux⁵ ont été publiés. Ces résultats permettent, entre autres, de dégager que les étudiants sont dépendants du professeur et qu'ils sont centrés sur son action. En conséquence, il est possible qu'un professeur essayant de travailler de façon non directive soulève de l'insatisfaction. Le professeur peut alors être tenté de faire le choix suivant: sacrifier les objectifs véhiculés par la méthode non directive à une méthode risquant de produire moins d'insatisfaction. Le problème peut cependant être posé d'une autre façon. Connaissant l'insatisfaction que sa méthode est susceptible de soulever, il peut essayer d'approfondir les réactions de ses étudiants en discutant avec eux. Une meilleure connaissance des zones de satisfaction et d'insatisfaction devient, en ce sens, au service des objectifs que veut véhiculer le professeur. Pour compléter cette réflexion, il est important de noter qu'une meilleure connaissance de la satisfaction n'implique pas *de facto* que le professeur ait à modifier ses comportements. Dans le *Guide d'analyse des résultats du test PERPE*⁶, les

5. GAGNÉ, François (1971). 33.000 répondants évaluent la pédagogie au niveau collégial. PERPE. document 1071-04.

6. BERNIER, L. et al. (1971). *Guide d'analyse du dossier personnel. Test PERPE Général*. Page 44.

auteurs affirment que la satisfaction peut constituer un des objectifs du professeur, mais pas le seul. De plus, certaines insatisfactions peuvent être dues aux attentes des étudiants et non aux comportements du professeur. Mieux expliquer les objectifs du cours, réfléchir avec les étudiants sur leurs attentes, peut aider à diminuer l'insatisfaction sans que le professeur modifie son comportement. Nous croyons cependant que la satisfaction des étudiants constitue un objectif important. Les recherches en éducation et en psychologie de l'apprentissage soulèvent depuis longtemps l'importance de répondre aux besoins, aux intérêts des étudiants.

Enfin, il faut noter qu'opposer satisfaction et évaluation des acquisitions nous apparaît être une vue simplifiée de la situation d'apprentissage. Nous croyons que les deux champs d'évaluation sont complémentaires et que réduire la mesure à un seul de ces champs, c'est sous-estimer la complexité de l'apprentissage. La satisfaction est en effet susceptible d'influencer la motivation qui, à son tour, est reliée à la qualité de l'apprentissage effectué. Compte tenu du développement actuel de la science, il serait toutefois utopique par exemple de vouloir, par la seule mesure de la satisfaction, évaluer toute la situation d'apprentissage. Il est logique de supposer que la satisfaction influence les acquisitions faites par l'étudiant et réciproquement. Les théories contemporaines de la motivation postulent de tels liens, mais nous ne connaissons guère jusqu'à quel point l'un et l'autre s'influencent et selon quelles conditions ils sont reliés. Il n'est pas assuré, par exemple, que les acquisitions soient directement proportionnelles à la satisfaction (relation linéaire). Ce serait donc injuste pour le professeur si on utilisait, dans un contexte administratif, la satisfaction comme seul indice de son rendement. Évaluer la satisfaction des étudiants peut cependant apporter des informations utiles au professeur; satisfaire certains besoins de ses étudiants peut constituer un de ses objectifs. D'autre part, réduire l'évaluation de l'apprentissage aux seules acquisitions, c'est négliger certaines dimensions importantes de l'apprentissage et risquer de ne pas comprendre pourquoi on obtient tels ou tels résultats sur le plan des acquisitions.

Analysons maintenant les trois champs susceptibles d'être évalués à partir de la satisfaction des étudiants.

Objectifs et satisfaction

L'identité entre les objectifs poursuivis par un individu et ceux poursuivis par l'organisation dans laquelle il œuvre influence le rendement et la motivation. C'est ce qu'ont démontré diverses recherches

en psychologie des organisations. Le même type de lien peut être postulé pour la situation d'apprentissage scolaire. La concordance ou la discordance qui existe entre les objectifs du professeur et ceux de l'étudiant peut affecter l'implication de l'étudiant dans le cours et, par conséquent, les acquisitions réalisées. Cette concordance ou cette discordance peut être évaluée en analysant la satisfaction de l'étudiant à l'égard des objectifs qui lui sont proposés. Ces objectifs peuvent se situer face aux acquisitions et face à la démarche à suivre. Le test PERPE, en évaluant les attentes des étudiants à l'égard d'un certain nombre de comportements du professeur, mesure certains objectifs des étudiants sur le plan des démarches qu'ils veulent effectuer. Même si évaluer la satisfaction face aux acquisitions est une zone intéressante de recherches, il nous apparaît essentiel de développer des mécanismes d'animation favorisant l'expression des objectifs étudiants et l'intégration de ces objectifs dans le cours lui-même.

Acquisitions et satisfaction

La satisfaction ressentie par les étudiants à l'égard des acquisitions réalisées constitue une deuxième zone de travail. Il est possible qu'elle affecte la motivation de l'étudiant et la satisfaction qu'il éprouve à l'égard de la démarche effectuée. Il pourrait donc être intéressant d'aborder cette zone de satisfaction, mais il nous apparaît plus urgent que l'on se penche sur l'évaluation des acquisitions comme telles.

Démarche et satisfaction

L'objet du test PERPE général et du PERPE-Philo est d'évaluer la satisfaction des étudiants à l'égard de la relation professeur-étudiants, donc de la démarche suivie pour atteindre les objectifs visés par le cours. En plus d'évaluer la satisfaction des étudiants, le test permet aussi d'évaluer le comportement du professeur et les attentes des étudiants. En fait, le test PERPE mesure la satisfaction de l'étudiant par une confrontation de la réalité et des attentes. Ce processus correspond au mécanisme selon lequel l'individu évalue les expériences qu'il vit.

Compte tenu de l'interaction étudiants-professeur dans la situation d'apprentissage et de l'influence que les comportements du professeur ont sur les acquisitions réalisées, l'évaluation des comportements du professeur (mesures de réalité du test PERPE) nous apparaît être un fait pédagogique. Les auteurs de l'article cité plus haut affirment cependant que les mesures de réalités et d'attentes du test

PERPE ne sont pas objectives et, qu'en conséquence, la mesure de la satisfaction ne l'est pas plus. Selon eux, il faudrait «mathématiser» les contenus pour arriver à une évaluation objective. Les deux exemples qu'ils présentent pour appuyer leur argumentation⁷ (nombre de pages de lecture et pourcentage (sic) de problèmes solutionnés) feront sûrement «frémir» les professionnels de la mesure en éducation! Il faut bien se rendre compte qu'en ce domaine la plupart des réalités ne peuvent être évaluées que par des échelles *intensives* (de très rare à souvent, de très peu à beaucoup, etc.). En d'autres termes, il n'y a pas de thermomètres gradués pour évaluer la patience d'un professeur, son humour, le caractère monotone ou vivant de son élocution, etc. Ce qui n'empêche aucunement de procéder à leur évaluation, puisqu'il existe un secteur de la statistique réservé aux mesures intensives. Ce type d'échelle apparaît de fait dans la presque totalité des instruments de mesure (enquêtes et tests), des opinions, des attitudes et de la personnalité.

D'ailleurs, même s'il y avait «mathématisation», l'évaluation faite par l'individu *demeurerait une perception, donc une donnée subjective*. C'est d'ailleurs la perception que l'individu a de la réalité qui influence son comportement, et non pas nécessairement la réalité comme telle. Au niveau individuel, la mesure de la réalité, des attentes et de la satisfaction effectuée par le test PERPE est une donnée d'ordre perceptuel, donc subjectif. Cependant, l'addition de ces diverses perceptions revêt un caractère d'objectivité dans la mesure où il y a cohésion entre les perceptions des différents individus et ce, malgré la différence possible de signification que revêtent, selon les individus, les mots mentionnés dans les échelles de mesure (toujours, jamais, moyennement, etc.). Un des critères psychométriques utilisés par le test PERPE pour conserver une dimension est précisément la cohésion des mesures. Lorsque 30 étudiants, par exemple, s'entendent pour dire que le contenu d'un cours n'est pas substantiel, on peut croire qu'ils font un estimé juste de la réalité et en conséquence appeler cela de l'objectivité.

Notons en deuxième lieu que le Service PERPE a eu le souci d'analyser d'autres caractéristiques assurant la qualité métrique de l'instrument. Nous avons, par exemple, contrôlé la fidélité du test et sa validité⁸. D'après nos données actuelles, nous pouvons affirmer que les mesures prises à l'aide du test sont stables et qu'elles reflètent bien la réalité qu'elles prétendent mesurer. Un manuel traitant de la fidélité

et de la validité à partir de données plus récentes sera d'ailleurs publié pour l'exploitation d'automne 1972. De plus, chacune des dimensions conservées dans le test a dû répondre à des critères psychométriques rigoureux⁹. Le test PERPE répond donc aux caractéristiques fondamentales d'un instrument scientifique de mesure.

Il reste cependant à préciser dans quelle mesure les contenus véhiculés par le test PERPE général sont pertinents à n'importe quelle situation d'apprentissage. Une bonne partie des contenus mesurés par le test ont trait à une centration sur la matière et une autre partie traite de la centration sur l'étudiant. Dans l'ensemble, cependant, le test comporte plus de contenus portant sur l'activité du professeur; il manque certains aspects mesurant l'activité de l'étudiant. En ce sens, il y aurait absence de certaines dimensions pertinentes pour un professeur ayant une approche centrée sur l'étudiant. Mentionnons, en deuxième lieu, qu'en se donnant des objectifs provinciaux, le Service PERPE s'éloigne de la situation concrète, des objectifs particuliers vécus par chaque professeur. Même si le test comporte une quantité importante de dimensions pouvant être utiles à un grand nombre de professeurs, il ne comporte pas tous les éléments pertinents à n'importe quelle situation pédagogique. C'est par la construction d'instruments spécifiques à une matière ou à une approche pédagogique particulière, instruments qui permettront éventuellement l'accumulation d'une série de dimensions rendant possible un «auto-PERPE» (c'est-à-dire un PERPE où c'est le professeur qui choisit les dimensions qu'il veut administrer) que les instruments PERPE pourront être plus près de la réalité pédagogique concrète. Le Service PERPE projette de commencer la construction de tels instruments l'an prochain.

Il faut enfin revenir sur le fait que la satisfaction est la résultante de la rencontre entre les motivations des individus et la situation objective. Il n'est pas assuré en ce sens que l'ensemble des contenus mesurés par PERPE soient également importants sur le plan de la motivation des étudiants qui répondent au test. Il n'est pas assuré, par exemple, qu'un professeur manquant de patience affecte également les motivations et les acquisitions faites par ses étudiants. Ce problème est cependant difficile à résoudre. Le Service PERPE se penche actuellement sur la possibilité d'utiliser une échelle d'importance et d'aborder les valeurs des étudiants pour pondérer les insatisfactions. Le professeur qui utilise le test peut cependant résoudre en partie le problème

7. COLLIN, C. et OSANA, S.A. (1971). *Idem*, p. 283.

8. CHABOT, Marie (1970). *La Validité du test PERPE*. PERPE, document 0570-02.

9. GAGNON, Denise (1971). *Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE*. PERPE, document 0671-05.

en discutant avec ses étudiants de l'importance qu'ils accordent aux dimensions provoquant le plus et le moins d'insatisfaction.

En conclusion, nous croyons que le test PERPE, malgré certaines limites, peut apporter des informations utiles à la majorité des professeurs face à un certain nombre d'aspects de la relation professeur-étudiants.

Mentionnons toutefois que les critères psychométriques utilisés pour réaliser le test PERPE général n'ont pas pu être tous appliqués au PERPE-Philo. C'est parce que diverses améliorations doivent être apportées à cet instrument qu'il n'a pas été réoffert aux professeurs de philosophie. De nouvelles études seront probablement entreprises l'an prochain lorsque le Service PERPE abordera la construction de PERPE-matières.

Étant donné que le test PERPE veut être un outil d'évaluation servant au perfectionnement, il nous apparaît important de préciser certains avantages et certaines limites du test sur ce plan.

Compte tenu du nombre important d'informations apportées par le test PERPE, ce n'est qu'en ayant des mécanismes permettant une interprétation approfondie du test et le recours à des ressources pouvant aider les professeurs qui veulent modifier certains comportements, voire même leur approche pédagogique, que le test PERPE peut être *réutilisable* dans un cadre dynamique. Or, le test PERPE ne peut actuellement être pleinement utile à cause du manque d'animateurs pédagogiques pouvant servir de ressources aux professeurs. Même s'il ne peut pas être pleinement utile, il peut cependant aider quelqu'un qui désire mieux connaître la réalité avant d'opter pour des voies de changement. Le test PERPE est en effet un «miroir» favorisant une meilleure connaissance des comportements du professeur, des attentes et des insatisfactions des étudiants. Cette meilleure connaissance de la réalité indique des voies où peut s'opérer le changement pédagogique.

Il est important cependant de noter que le perfectionnement pédagogique ne passe pas nécessairement par le biais d'une évaluation scientifique. Un professeur peut avoir le désir de tenter des expériences, de modifier ses comportements à partir de simples observations et, en conséquence, avoir recours à des ressources pédagogiques pour ce faire. La mise sur pied d'un réseau d'animateurs et de chercheurs locaux s'avère donc importante afin, entre autres, d'apporter des ressources sur le plan méthodologique aux professeurs qui veulent tenter des expériences. Il pourrait être intéressant, par exemple, que des éducateurs se penchent sur la façon d'adapter la gestion par objectifs au niveau pédagogique et de voir quelles sont les ressources à construire pour véhiculer tel objectif pédagogique. Un test comme PERPE demeure une observation de ce qui se passe (une observation parmi d'autres possibles) et non pas l'élaboration comme telle d'un plan d'action nourri par des hypothèses de travail. Il serait important aussi, compte tenu des liens dynamiques qu'entretiennent satisfaction-motivations-acquisitions, d'apporter aux professeurs des mécanismes d'animation leur permettant de mieux détecter l'insatisfaction dans une classe et de mieux l'intégrer.

Conclusion:

Le test PERPE a donc une portée *relative mais importante*. Relative à la fois sur le plan théorique de la situation d'apprentissage et sur le plan du perfectionnement. Relative parce qu'il existe d'autres secteurs complémentaires d'évaluation, parce qu'il y a d'autres voies de perfectionnement et parce qu'il y a un manque de ressources pouvant apporter des suites au test. Cette portée s'avère cependant importante à cause de la valeur scientifique du test et du concept même de satisfaction. Elle s'avère importante aussi parce que le test peut favoriser une meilleure connaissance de la réalité, connaissance qui s'avère essentielle dans un processus de perfectionnement ▼