

# L'ÉLÉMENT « ÉTUDIANTS » dans l'évaluation institutionnelle

par Louis GADBOIS  
chargé de recherche au CADRE

C'est au début du XX<sup>e</sup> siècle, sauf erreur, avec l'invention des épreuves psychométriques et la prolifération de leurs calques — les épreuves objectives d'acquisitions — que l'école occidentale a commencé à ranger parmi ses objectifs l'évaluation *scientifique* des élèves. Aujourd'hui le succès de tant d'efforts n'a rien de considérable ou du moins rien d'imposant, si l'on prête l'oreille aux débats qui font rage, sur le thème des différences individuelles et des classements scolaires, à la fois dans les laboratoires des psychométristes mathématiciens, et dans les cours de justice, et dans les rues et, bien sûr, dans les agences d'enseignement.

Or à mesure que l'école se voyait de plus en plus âprement contester le droit à l'évaluation scientifique des élèves et qu'elle se défendait avec une égale âpreté, il s'est trouvé de plus en plus de citoyens pour réclamer une évaluation scientifique — ou du moins implacablement systématique — des éducateurs et de l'école même dans toute sa généralité. Coïncidence ou relation causale ? Je n'en sais rien. Mais cette constatation à elle seule expliquerait l'importance qu'on attache aujourd'hui, dans toute évaluation institutionnelle, aux considérations qui touchent directement à la population étudiante. Et voilà qui suffirait à donner un sens à la présente réflexion sur quelques lectures.

Nous signalerons, dans une première partie d'ordre général, quelques ambiguïtés de l'évaluation institutionnelle, puis nous essaierons de montrer comment celle-ci manœuvre ou pourrait manœuvrer pour englober de façon positive le facteur *étudiants* dans l'analyse qui doit porter sur tous les aspects de l'école.

Question vocabulaire, nous parlerons généralement d'« évaluation institutionnelle » ou simplement d'« évaluation », sans nous embarrasser de distinctions qui auraient leur importance et que véhiculent les termes « auto-évaluation », « évaluation externe », « auto-critique » et même, pour qui parle américain, « self-study ».

Enfin, notre propos sera centré sur les établissements du cycle collégial.

## Quelques ambiguïtés de l'évaluation institutionnelle

Dans les circonstances actuelles, il semblerait déraisonnable d'attendre des résultats proprement scientifiques, ou très rigoureux, ou spectaculaires, du genre d'évaluation institutionnelle qu'on est en mesure d'effectuer au Québec et même aux U.S.A. En voici un petit catalogue de raisons.

1. L'évaluation consiste formellement en une série de *jugements* sur des faits ; elle comporte donc au préalable une cueillette de faits ou de données et elle vise à guider la décision et l'action. Or dans la documentation pédagogique courante, lorsqu'on parle d'évaluation institutionnelle, on englobe souvent confusément :

- la *recherche* qui décrit et, si possible, explique des situations,

- le *jugement de valeur* sur ces situations et enfin
- la *prise de décision* qui peut en découler.

Dans bien des cas, il serait pourtant possible de préciser ce qu'on veut dire.

2. Divers théoriciens de l'évaluation institutionnelle (notamment Pace, 1972 ; Clarke, Konrad, Ottley et Ramer, 1973) insistent sur la nécessité de tenir compte bien davantage de *tous* les morceaux du système scolaire et de *tous* les morceaux du système économique-socio-culturel, si on veut *augmenter la validité* de l'évaluation d'un collège, d'un programme, d'un réseau d'institutions, etc.

Faute d'imbrication dans une totalité et faute probablement d'instruments suffisamment raffinés, les données qu'on voudrait utiliser pour l'évaluation sont souvent décevantes. A même un foisonnement d'exemples, signalons, d'après Clarke et ses collaborateurs (1973), une étude sur les étudiants persévérants et décrocheurs d'un collège de Vancouver, dont les résultats peuvent se résumer ainsi :

*Il faut conclure que les étudiants qui se retirent du collège communautaire sont de tous les types, et que les persévérants ne se distinguent des déserteurs par aucune différence mesurable qui soit significative (p. 48).*

3. Il semble que, d'une certaine façon, ce soit la *cueillette des faits pertinents* (« recherche » au sens large) qui apporte le plus de casse-tête aux agents d'évaluation. Certains travaux sur l'évaluation traitent quasi exclusivement des moyens d'obtenir et de traiter l'information, comme si, étant donné une base solide d'information pertinente (situations bien décrites et expliquées), il allait de soi que l'évaluateur porte des jugements sagaces.

On pourrait identifier plusieurs types de sources d'information ou, en d'autres termes, plusieurs façons de rassembler les faits et données qui serviront de base à l'évaluation-jugement. À un extrême se trouve la *recherche expérimentale*, avec méthodologie stricte. À l'autre extrême, ce sont tous les participants d'une auto-évaluation institutionnelle qui mettent en commun leurs impressions et observations sur les « valeurs » des étudiants, sur les relations professeurs-étudiants, sur les effets d'un nouveau programme de lecture rapide, etc. ; on peut qualifier d'*impressionniste* ce mode de construction des faits. La recherche expérimentale et la réflexion impressionniste ont l'une et l'autre des avantages et des inconvénients incontes-

tables. Entre ces deux pôles on pourrait situer d'autres modes d'établissement des données, tels que :

- la cueillette de statistiques de base et
- la réflexion pluridisciplinaire approfondie.

En général, il semble que les « manuels » préparés aux U.S.A. par divers organismes (associations d'accréditation, etc.) pour guider les collègues dans la préparation de leur « self-study » font appel principalement à des *impressions et observations* ainsi qu'aux *statistiques de base*, sans exclure le recours occasionnel à des recherches d'inspiration scientifique.

4. Bon nombre de documents courants présentent l'évaluation institutionnelle comme un moyen de déterminer dans quelle mesure l'institution *atteint ses objectifs*, ce qui débouche éventuellement sur des actions correctives, bien entendu. Mais Pace (1972) propose de ne pas miser exclusivement sur la réalisation ou non-réalisation des objectifs : à son avis, la question la plus fondamentale est celle-ci :

Quelles sont les conséquences ?

En effet, tel nouveau programme de physique, par exemple, atteint sans l'ombre d'un doute l'un de ses objectifs : les étudiants qui font une « concentration » en physique sont mieux préparés qu'autrefois. Par ailleurs, parmi les autres étudiants, on en compte moins qu'autrefois qui prennent des « crédits » en physique : c'est là, par hypothèse, une *conséquence* du nouveau programme, conséquence qui ne figurait aucunement parmi les *objectifs*. À s'en tenir aux objectifs, on risque d'oublier des conséquences importantes, heureuses ou regrettables.

À l'aspect *objectifs* et à l'aspect *conséquences*, Pace ajoute ce qu'il appelle des *fonctions* : ce sont, en somme, des conséquences d'un type spécial, des conséquences sans rapport direct avec la réalité scolaire qu'il s'agit d'évaluer. Ainsi, en attirant plus de jeunes au collège, on diminue la pression sur le marché du travail, mais un camp de concentration pourrait exercer la même « fonction ».

Rien ne saurait mieux illustrer l'effarante complexité des tâches liées à l'évaluation.

## La part des étudiants dans l'évaluation institutionnelle

En discutant d'évaluation institutionnelle, on peut considérer les étudiants sous trois aspects différents : comme informateurs, comme objet de recherche et comme agents d'évaluation.

## Les étudiants comme informateurs

Comme chacun le sait, bon nombre de données utilisées ou utilisables dans l'évaluation institutionnelle proviennent des étudiants-informateurs. Ce sont eux qui fournissent, dans les statistiques de base, diverses données sur leur niveau socio-professionnel, sur leur situation familiale, sur les ressources qui leur permettent de financer une année d'études, etc. On peut également considérer comme informateurs les étudiants qui se prononcent sur les forces et faiblesses de leurs professeurs (enquêtes du genre PERPE), sur l'organisation pédagogique, sur l'efficacité de tel ou tel service, ou qui décrivent dans un inventaire quelconque leurs propres ambitions, leurs sources de satisfaction, leurs attitudes à l'égard de la vie familiale, de l'amitié, etc.

Cela va de soi. Évidemment, certaines de ces réponses en provenance des étudiants sont évaluatives, comme lorsqu'ils jugent leur horaire « bien équilibré » ou « mal équilibré », mais tous ces jugements épisodiques et moléculaires n'ont pas le recul du jugement bien particulier qui est constitutif de l'évaluation institutionnelle proprement dite. Dans celle-ci, en effet, toutes les données — évaluatives ou pas — tirées d'enquêtes et d'inventaires jouent le rôle d'une matière première, d'un ensemble d'informations prêtant à des jugements réfléchis, nuancés, mûris.

Mais ce qu'il convient de souligner ici, c'est que les étudiants-informateurs sont parfois invités à décrire systématiquement les caractéristiques et, au total, le climat, la physionomie particulière de leur collège :

- Comment y est considéré l'effort intellectuel ?
- Le culte de la personnalité y est-il en vigueur ?
- À leur avis, leurs professeurs sont-ils individualistes ou forment-ils équipe ?
- Les étudiants sont-ils en général conformistes ?
- Etc.

Ce type de recherche sur les collègues existe avec un début d'ampleur aux U.S.A. depuis une dizaine d'années, et l'on compte peut-être une demi-douzaine d'instruments intéressants pour dresser de tels inventaires. Ce qu'on recueille comme matière brute, ce sont les « perceptions » des étudiants, dont la valeur est toute relative. Il est cependant intéressant de le noter, les recherches américaines à ce chapitre vont carrément vers le pôle « recherche expérimentale »

avec méthodologie assez rigoureuse, et ce type de recherche semble particulièrement *propre à fournir des matériaux à l'évaluation institutionnelle* ; de plus, si les collègues en général utilisaient le même instrument, on pourrait éventuellement les comparer entre eux et dessiner leurs traits distinctifs, par delà leurs objectifs communs. On a également comparé les perceptions des étudiants avec celles des professeurs : piste prometteuse.

### Les étudiants comme objet de recherche

Sur les étudiants comme *objet de recherche* — qu'il s'agisse de recherche expérimentale ou d'une accumulation d'observations et d'impressions — nous nous bornerons à trois sortes de remarques.

Tout d'abord, une grande part de la recherche d'inspiration scientifique ne vise à rien de plus que de *décrire des situations* : quelles sont les aspirations des nouveaux étudiants, comment l'appartenance ethnique se répercute sur le self-concept, quelles sont les relations entre le succès scolaire et une foule de variables, comment les étudiants évoluent en cours de carrière scolaire sur le plan des valeurs et des attitudes (religion, autoritarisme, etc.), comment ils se répartissent entre les différents programmes selon leurs caractéristiques intellectuelles et selon leurs habitudes de travail, etc. Newcomb et Feldman (1969) analysent à cet égard plusieurs typologies des étudiants qui ont fourni le cadre de bon nombre de recherches. Ces travaux surtout descriptifs fournissent une grande partie des rapports courants que publient les revues de recherche en éducation et en psychologie scolaire.

D'autres recherches sont plus ambitieuses : elles visent à déterminer précisément dans quelle mesure les modifications observées chez les étudiants au cours de leurs études collégiales (les apprentissages de tous genres, les changements d'attitudes, la socialisation, etc.) sont *attribuables directement à l'influence du collègue* (et non à la maturation, à l'école parallèle, etc.). Ces recherches se butent à des difficultés méthodologiques presque décourageantes, vu la multiplicité des facteurs à contrôler. (Par exemple, il n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire d'évaluer le succès des finissants *compte tenu de l'input* en termes de quotient intellectuel, de niveau socio-économique, etc.). Ces recherches absolument fondamentales en principe sont si compliquées — et controversées — qu'on voit mal le genre d'exploitation qu'on pourrait prochainement en faire pour évaluer l'école. Cepen-

dant, Newcomb et Feldman n'hésitent pas à tracer aux chercheurs le programme que voici (en traduction littérale) :

*Il faut à tout prix identifier quel aspect ou partie de l'environnement (i.e., le collègue) apporte quelles sortes de modifications à quels types d'étudiants.*

Car lorsqu'on a constaté, par exemple, que les collégiens américains deviennent en général moins « religieux » et plus « libéraux » à mesure que leurs études avancent, on n'a encore rien expliqué : on a seulement décrit des tendances moyennes.

Un deuxième point à mentionner sur les étudiants comme objet de recherche, c'est l'importance très grande qu'on attache aux *facteurs non intellectuels* (en américain, « non intellectuelle variables »). L'insistance à scruter ces facteurs dans la plupart des milieux d'éducation m'apparaît même un peu exagérée. Par exemple, WILHELMS (1967) n'y va pas par quatre chemins :

*Si l'évaluation (des élèves) est abêtissante à force d'étroitesse même dans le domaine des études, elle s'avère doublement dangereuse lorsqu'elle fait fi des variables plus personnelles. La situation est déjà suffisamment mauvaise lorsque le bric-à-brac des épreuves objectives et des notes laisse dans l'ombre des facteurs tels que l'intuition et la compréhension, pour favoriser plutôt la connaissance brute ; mais lorsqu'il obscurcit les aspirations, les valeurs et les traits personnels au profit de ce qui est froidement cérébral, la situation s'aggrave encore (p. 12).*

Cette citation lyrique a trait à l'évaluation des élèves en classe et non directement à l'évaluation institutionnelle, mais elle semble incarner un courant de pensée prédominant.

De même, dans leur monumental *The Impact of College on Students*, Newcomb et Feldman (1969) font très peu état de recherches sur l'évolution des conduites intellectuelles, des habitudes de travail, de la créativité, etc. Tout se passe comme si le développement de la pensée chez l'adolescent, parce qu'il est à coup sûr moins spectaculaire que chez l'enfant — on serait tenté de dire : moins piagétien ! — ne valait pas la peine qu'on s'y attarde.

Là-dessus, Lenning et Johnson (1972) apportent une précision intéressante, basée sur l'analyse de quelques milliers de recherches américaines portant sur le succès scolaire : la moitié des recherches dé-

pouillées définissent le succès des collégiens sous l'aspect des notes et de la persévérance (« grades and persistence ») et cherchent à prédire ce succès à partir d'une variété presque infinie de variables « non intellectuelles », depuis la vigueur physique jusqu'à la capacité de se dévouer pour ses semblables.

Dans ce contexte paradoxal, il vaut la peine de citer la pensée nuancée et prospective de Pace (1972):

*Nous verrons peut-être dans les collèges, au cours de la prochaine décennie, des programmes axés tout autant sur le développement de la personne, les relations humaines, l'art de résoudre des problèmes et le renouveau social que sur les méthodes et connaissances des multiples disciplines traditionnelles (p. 15).*

Un troisième point sur l'étudiant comme objet de recherche concerne la *systématisation de la cueillette de l'information*. Pour simplifier le problème, ne considérons d'abord que les enquêtes et relevés simples et sommaires qui permettent une connaissance élémentaire de la population étudiante.

Typiquement, au Québec et même aux U.S.A., la cueillette de ces données s'effectue au petit bonheur. Le peu de « renseignements généraux » qu'on obtient au moment de l'inscription — et qu'on tient à jour, s'il y a lieu, dans les dossiers individuels — ne sont même pas toujours exploités pour obtenir un minimum de statistiques descriptives ; dans tel collège, l'administration *pense* que les trois quarts des étudiants logent chez leurs parents, en ville, mais personne ne le *sait*. Jusqu'à tout récemment, la relance des anciens élèves du réseau collégial québécois était fragmentaire et sporadique. Quant à ce qui se passe depuis l'entrée de l'élève jusqu'à son départ, l'étude en est ordinairement laissée aux initiatives isolées de quelques chercheurs, avec un manque de continuité évident ; aucun moyen n'existe pour un collège de comparer sa situation à l'ensemble de la réalité québécoise. Lorsqu'une difficulté de fonctionnement devient un peu considérable, on souhaite parfois consulter des données qu'il est trop tard pour obtenir. Par exemple, si les changements tardifs de concentration deviennent épidémiques, il pourrait être éclairant de consulter un inventaire des *attentes des étudiants* à l'égard de leur *premier* programme, attentes qu'il aurait fallu enregistrer au moment de l'inscription : sinon il faut se contenter des *souvenirs*, qui sont déformants. C'est pourquoi Clarke et ses collaborateurs (1973) n'hésitent pas à recommander la cueillette et le stockage de renseignements *qui pourraient vraisemblablement s'avérer utiles* un jour ou l'autre, et tant pis pour le gaspillage possible.

Quoi qu'il en soit et quelle que soit l'envergure de la banque de données qu'on veut mettre en place, il faut en arriver à un *système* d'information, dans lequel trouveront leur place diverses enquêtes de routine, y compris des relances (« follow-up »). Sans doute la nécessité d'organiser des relances — auprès d'anciens élèves difficiles à rejoindre — s'amointrira-t-elle dans la mesure où les universités et les bureaux de placement fourniront aux collèges une information de qualité sur le sort des ex-collégiens. Mais nous touchons là des problèmes de coordination et des problèmes techniques des plus complexes ; même des auteurs qui préconisent une « approche systématique » avec concentration de l'information persistent à y inclure des relances comme partie intégrante ; ces dernières auraient avantage à se prolonger *au moins* sur les cinq premières années de la carrière post-collégiale de chaque ancien. La façon la plus simple d'illustrer le système de cueillette consiste à en décrire le déroulement temporel par rapport à la carrière collégiale (avant l'inscription, à l'inscription, à la fin de la première session, etc.) et à spécifier les renseignements qu'il faut obtenir à chaque étape.

Mais Lenning et Johnson (1972) vont plus loin : leur perspective de systématisation dépasse d'emblée la cueillette de statistiques de base. Ce qu'ils recommandent, c'est la formation d'un « consortium » des agents de recherche, avec possibilité d'utiliser en commun les techniques les plus adaptées, grâce à la consultation constante d'experts en méthodologie ; ce n'est pas seulement au Québec que la qualité des recherches « scientifiques » sur les étudiants laisse actuellement à désirer. Lenning et Johnson soulignent cependant que jusqu'ici les tentatives de recherches coopératives aux U.S.A. ont généralement avorté. D'autre part, ils se préoccupent tout autant de ne pas transformer le chercheur « local », attaché à un collège particulier, en un simple exécutant de plans de recherche tout cuits d'avance par une poignée d'« experts ».

Tout compte fait, les collèges du Québec auraient probablement avantage à privilégier, durant la première étape de l'implantation d'un *système d'information*, les études, enquêtes et recherches qui aident le mieux à situer l'étudiant — et par ricochet le collège — dans l'*ensemble économique-socio-culturel* : donc étudier l'élève à son entrée au collège (d'où vient-il ? pourquoi vient-il ici ?, etc.) et après sa sortie (où va-t-il ?, etc.). Les études portant sur la carrière collégiale proprement dite, entre l'input et l'output, auraient moins d'importance *dans le système d'infor-*

mation (et continueraient à faire l'objet de multiples recherches individuelles plus ou moins scientifiques et plus ou moins coordonnées).

Au début, le système d'information devrait s'en tenir à la cueillette et au traitement d'éléments d'information simples, sommaires, peu nombreux et obtenus de façon régulière (questionnaire de routine à l'admission, notes portées aux dossiers scolaires, questionnaire de routine au départ). Au fur et à mesure des possibilités, on y intégrerait d'autres éléments.

Quant à la responsabilité de préparer des données — statistiques de base et, s'il y a lieu, conclusions de recherches — comme matière à l'évaluation institutionnelle, on pourrait la confier au Service de recherche de l'institution ; celui-ci désignerait l'un de ses membres comme responsable de l'information institutionnelle. Les responsables des divers collèges mettraient en commun leurs problèmes et solutions au sein d'un regroupement qui pourrait être commandité par le CADRE, par une association de collèges ou par quelque autre organisme œuvrant à l'échelle du Québec.

Cette systématisation d'une partie de l'information, insistons-y, ne devrait pas bloquer la recherche individuelle qui sort des sentiers battus, qui prend des risques et qui permet éventuellement de mieux interpréter et d'enrichir les données de base.

### Les étudiants comme agents d'évaluation

Quant aux études sur l'apport des étudiants comme évaluateurs de l'institution, il en existe peut-être, mais alors il faut les chercher avec patience. Les « observations négatives » sont beaucoup plus fréquentes : par exemple, dans tel *Guide pour la conduite d'un "self-study"* publié par un puissant organisme américain, la participation enthousiaste de tous les administrateurs et de tous les enseignants est requise, mais il n'est même pas question des étudiants comme collaborateurs possibles à l'œuvre collective.

Cela n'empêche pas, encore une fois, qu'on fasse grand cas des opinions et jugements exprimés par des groupes d'étudiants à l'occasion de certaines enquêtes ; mais c'est là tout autre chose qu'une participation des étudiants à l'auto-évaluation proprement dite, dans laquelle le cadre de référence est élargi, dans laquelle également chacun s'efforce de dépasser ses jugements personnels initiaux.

Or, songeant à certaines expériences qui se poursuivent dans des collèges d'ici, je termine en proposant que la prochaine grande innovation en ce domaine pourrait être le fait du Québec.

### Références

- CLARKE, KONRAD, OTTELY et RAMER (1973) *A Systems Approach to Follow-up Studies in Community Colleges*, University of Alberta.
- LENNING, O.T., et JOHNSON, O.B. (1972) *Exploring College Success: Where Should We Go From Here*, Iowa City, American college testing program.
- NEWCOMB, T.M., et FELDMAN, K.A. (1969) *The Impact of College on Students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PACE, C.R. (1972) *Thoughts on Evaluation in Higher Education*, Iowa City, American college testing program.
- WILHELMS, F.T. (1967) « Evaluation as Feed-back », *Evaluation as Feed-back and Guide*, Wilhelms, F.T. (Ed.), Washington, Association for supervision and curriculum development.

UN OUVRAGE POUR LE COURS 211-512 QUI INTÉRESSERA TOUS CEUX QUI ÉTUDIENT LES AFFAIRES, LE COMMERCE, LA VIE ÉCONOMIQUE OU QUI VEULENT DEVENIR DES CONSOMMATEURS AVERTIS.

## LES MATHÉMATIQUES DU CONSOMMATEUR

460 pages  
23,5 cm × 20 cm  
illustré en couleur  
relié pleine toile

RÉGINALD DUGRÉ  
avec la collaboration de  
RÉAL BELAND  
YVES GAUDREAU

Livre de l'élève: \$ 9.65  
Livre du maître: \$15.95

ÉDITIONS DU NOUVEAU PÉDAGOGIQUE  
8955, boul. Saint-Laurent, Montréal (384-8760)