



ACTES
de la *Conférence nationale*
et
du 13^e colloque de l'AQPC

Les collèges,
une voie essentielle de développement

**Qualité d'un établissement et
qualité de la formation,
deux éléments indissociables**

par

André LAURION,
agent de recherche
Commission de l'évaluation du Conseil des collèges

Association québécoise
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération
des cégeps



Atelier JP1.10

Communication présentée à la Conférence nationale 93
et au 13^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Qualité d'un établissement et qualité de la formation, deux éléments indissociables

André Laurion
Évaluateur
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

1 Introduction

Au Québec, depuis quelques années, les collèges se sont donné des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des étudiants, et l'on peut maintenant dire que cette fonction de gestion est désormais bien implantée dans la très grande majorité des établissements. Depuis quelque temps, certains collèges ont entrepris de réaliser l'évaluation de leurs programmes de formation et, bientôt, il conviendra de poursuivre la démarche évaluative pour couvrir l'ensemble des activités des collèges. Ce document a comme objectif de présenter ce que l'on entend par évaluation des établissements et de cerner les conditions susceptibles de contribuer le mieux à son épanouissement harmonieux dans le réseau des collèges.

2 Qualité des établissements

2.1 Un concept multidimensionnel: Déterminer la qualité d'un établissement d'enseignement n'est pas une mince tâche parce que la qualité d'un organisme est un concept multidimensionnel. En administration publique, on reconnaît habituellement trois dimensions principales à tout organisme: ses objectifs, ses ressources et ses processus internes. Par ailleurs, on conçoit aisément que l'appréciation de la qualité varie selon le point de vue des divers intéressés: en effet, la qualité d'un organisme peut être fort différente selon que l'on apprécie l'organisme du point de vue des gestionnaires, des employés ou des clients. Les sources d'information des évaluateurs auront aussi un effet sur l'appréciation de la qualité et, finalement, les buts poursuivis par les évaluateurs influencent aussi les interlocuteurs à fournir divers types de renseignements. On voit donc combien il est important de bien identifier les variables susceptibles d'affecter les résultats des études évaluatives avant de débiter tout travail d'évaluation.

2.2 Les trois dimensions d'un établissement:

2.2.1 Dimension des objectifs: Au début du siècle, Weber (1947) définissait un organisme comme étant un système rationnel mis en place pour atteindre des objectifs. Ces objectifs déterminent ce que produira l'organisme et la qualité de l'organisme dépend des caractéristiques des produits. Plus tard, l'ensemble des difficultés rencontrées dans la détermination précise des objectifs et les vifs débats suscités par la détermination de la valeur relative de divers objectifs possibles, le modèle des ressources, puis celui des systèmes sont apparus afin de remplacer ou du moins de compléter celui des objectifs.

Dans toute évaluation, on peut donc considérer un organisme sous l'angle de ses objectifs, mais aussi sous celui de ses ressources ou sous celui de ses systèmes et, selon le choix initial, les travaux d'évaluation seront différents et leurs résultats concernant la qualité de l'organisme ne seront pas les mêmes.

2.2.2 Dimension des ressources: Selon le modèle axé sur les ressources, un organisme de qualité est celui dont les pratiques réussissent à soutirer de l'environnement les ressources nécessaires pour assurer sa survie. Ce sont les relations qu'entretient l'organisme avec son environnement qu'il conviendrait alors d'analyser pour déterminer les caractéristiques de l'organisme. Cette façon de concevoir un organisme est le modèle souvent utilisé par les entreprises privées, leur qualité dépend de leur capacité à survivre

en obtenant le plus possible de leur environnement, et souvent sans égard pour celui-ci soulignent aujourd'hui les écologistes qui étendent le champ de leur appréciation d'un phénomène pour y inclure son environnement.

- 2.2.3 **Dimension des systèmes:** Selon le modèle axé sur les sous-systèmes de l'organisme, la qualité d'un organisme est reliée à la nature des sous-systèmes internes tels celui des processus décisionnels, celui de l'organisation des communications, celui du leadership, celui du partage de l'autorité etc. La récente vogue de la qualité totale vient se greffer à ce dernier modèle; dans cette optique, il importerait donc ici d'analyser toutes les composantes internes de l'organisme pour poser un jugement sur celui-ci.

À chaque dimension correspond donc des qualités différentes: selon les circonstances, la perception et la conception des organismes par les évaluateurs seront affectées par la dimension privilégiée, et chaque modèle amène un éclairage sur une facette différente des caractéristiques de l'organisme. On voit donc que chaque dimension comporte des critères différents pour juger de la qualité d'un organisme: pour l'un, c'est l'atteinte des objectifs, pour l'autre, l'habileté à survivre, et enfin pour le dernier, on considère en priorité les caractéristiques des sous-systèmes internes.

- 2.3 **Points de vue:** Pour étudier la qualité d'un organisme, il faut aussi considérer les points de vue des divers intéressés impliqués dans la vie de l'organisme et, compte tenu que les visions d'un organisme peuvent varier substantiellement selon le point de vue que l'on choisit, les données recueillies par l'évaluateur peuvent le conduire à des résultats fort différents; doit-on sélectionner le point de vue du groupe dominant dans l'organisme ou celui d'un groupe d'intérêt particulier? Faut-il regarder le point de vue des clients, ou celui des bailleurs de fonds? Pour résoudre ces dilemmes, certains évaluateurs tentent de rallier les besoins de tous les groupes d'intérêts par la formation initiale d'un groupe de travail représentatif de l'ensemble des divers intéressés.
- 2.4 **Sources d'information:** Plus tard, le choix des sources, pour mesurer les caractéristiques des organismes, affectera aussi la nature des résultats; si l'évaluateur se base exclusivement sur des documents officiels, il aura une vue formelle des caractéristiques des organismes; par contre, si les évaluateurs se basent sur des entrevues auprès du personnel de l'organisme, ils obtiendront une vision subjective de l'organisme. Évidemment, la nature des objets soumis à l'évaluation peut quelquefois indiquer à l'évaluateur quelle est la source d'information la plus appropriée, mais ici encore, l'évaluateur est souvent obligé de consulter plusieurs sources et devra éventuellement concilier les divers résultats qui colorent différemment les qualités étudiées.
- 2.5 **Contextes et objectifs des évaluateurs:** Les commanditaires des évaluateurs influencent aussi la nature de leurs travaux. Ainsi par exemple, un évaluateur au service d'un organisme qui subventionnerait les collèges pourrait très bien, en période de récession, vouloir étudier en priorité l'efficacité des programmes et s'assurer de la saine gestion des fonds octroyés aux établissements. Par contre, un évaluateur au service d'un collège s'appêtant à investir dans un centre spécialisé pour accroître les services offerts à la population industrielle d'une région pourrait aussi vouloir faire porter son regard sur les impacts économiques du collège durant les dernières années plutôt que sur la nature des programmes d'enseignement. On conçoit donc facilement qu'à la fois le contexte des évaluations et le client principal des travaux d'évaluation peuvent affecter sérieusement la nature des travaux entrepris et même le climat dans lequel se déroulent les travaux d'évaluation.

- 2.5.1 **Évaluer pour améliorer ou pour rendre compte:** Dans son rapport *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, le Conseil des collèges précise:

«Il faut affirmer, d'entrée de jeu, que l'évaluation doit essentiellement poursuivre trois finalités majeures, des finalités qui ont entre elles des liens de complémentarité, de régulation, et de synergie. On doit évaluer, en effet, pour améliorer, gérer et rendre compte.»

Et ce n'est sûrement pas un hasard si le verbe *améliorer* est placé en premier. Dans un même esprit, l'État du New Jersey dans un récent rapport (Advisory Committee, 1987) précisait: «Il est extrêmement

important de mettre sur pied un système d'évaluation des résultats qui permet à la fois au corps professoral et aux administrateurs d'utiliser les renseignements fournis *pour améliorer les services d'enseignement supérieur* offerts aux étudiants et à la société en général.»

Dans un autre article portant sur les facteurs à privilégier pour réussir en évaluation, Sell (1989) souligne: «Les évaluations peuvent servir plusieurs objectifs, *mais leur but ultime est l'amélioration des apprentissages...* Les plus grands services que les évaluations peuvent rendre sont l'identification des domaines où des améliorations sont désirables; les évaluations, utilisées pour améliorer la performance d'une manière appropriée et au moment opportun, contribuent davantage à la qualité des établissements que toutes les évaluations sommatives.»

Il n'en demeure pas moins une différence importante entre le climat créé par les évaluations suscitées par le souci d'améliorer l'enseignement et celui créé par les évaluations suscitées par le devoir de rendre compte à une autorité extérieure à l'établissement. D'ailleurs, un important débat a déjà eu lieu à ce sujet aux États-Unis et la coexistence d'un devoir de rendre compte et du souci d'améliorer peut subsister en autant qu'une grande confiance s'installe entre les évaluateurs et les gestionnaires responsables des établissements.

- 2.5.2 Climat créé par l'évaluation pour rendre compte: L'expérience démontre que si l'obligation de rendre compte est prioritaire, les travaux prennent une approche sommative: on tente alors de démontrer que les activités entreprises rencontrent des normes minima, et les nombreux détails sur lesquels se concentrent les études tentent de mettre en évidence les forces de l'établissement et évitent de souligner les faiblesses. Les études sont axées sur la satisfaction des exigences des autorités extérieures à l'établissement et les préoccupations principales des évaluateurs sont fondées sur l'usage probable des résultats des travaux dans une comparaison interétablissement. Ces attitudes peuvent facilement devenir dysfonctionnelles, comme on peut facilement l'imaginer, et ne contribuent pas nécessairement à l'amélioration des services rendus aux étudiants, mais plutôt à satisfaire les exigences de l'organisme évaluateur. Il importe donc d'être conscient de ces dangers avant de lancer des travaux d'évaluation et ce, surtout lors des premiers cycles d'évaluation lorsque, dans l'établissement, on est le plus susceptible de résister aux changements qu'amèneront inévitablement les évaluations.
- 2.5.3 Climat créé par l'évaluation pour améliorer: Par contre, si les travaux d'évaluation sont axés sur l'amélioration des activités et qu'ils évitent le piège de la complaisance, généralement ils obtiendront l'appui des divers groupes de personnels dans l'établissement; les travaux d'évaluation seront alors de type formatif et les détails fournis pourront plus facilement souligner à la fois les forces et les faiblesses de l'établissement; des données à la fois quantitatives et qualitatives mettront l'accent sur ce qui est utile à l'établissement et à son amélioration, et le processus suivi pourra plus probablement devenir ancré dans les habitudes de l'établissement et ne sera pas seulement un exercice épisodique pour satisfaire les exigences d'autres intérêts que ceux des étudiants. Aper, Cuver et Hinkle (1990) concluent qu'il est certes possible d'exiger que des travaux d'évaluation se fassent, mais que la nature et l'utilité des travaux dépendront largement de l'esprit qui régnera lors de leurs exécutions. Il semble donc utile et ce, surtout dans un premier cycle d'évaluation, d'axer explicitement les démarches sur l'amélioration plutôt que sur la reddition de comptes.

On conçoit donc aisément qu'en combinant dimensions, points de vue, sources d'information, contextes et objectifs poursuivis par les évaluateurs, on peut faire apparaître une myriade de caractéristiques d'un établissement. En se basant sur les études d'Israëli et Mannheim (1991), nous avons donc tenté d'appliquer ce modèle général à un établissement d'enseignement et nous avons bâti le tableau A que l'on retrouvera à la page suivante.

TABLEAU A
Complexité du concept de qualité

Dimensions de l'établissement

- A) Caractéristiques des objectifs: les diplômés, les services à la collectivité...
- B) Capacité à obtenir des ressources: budgets, ressources humaines, étudiants...
- D) Caractéristiques des processus internes: climat institutionnel, processus décisionnel...

X

Points de vue

- A) Environnement: le gouvernement, les parents, les employeurs...
- B) Personnel: les professeurs, les administrateurs, les étudiants...
- C) Individu: diverses opinions individuelles, les experts...

X

Sources d'information

- A) L'administration
- B) Les employés
- C) Les archives
- D) Les étudiants

X

Objectifs poursuivis par les évaluateurs

- A) Améliorer
- B) Gérer
- C) Rendre compte

X

Contextes

- A) Révision des contenus des programmes
- B) Révision des responsabilités administratives
- C) Récession
- D) Premier cycle d'évaluation

2.6 Premières constatations: Cette première réflexion sur la qualité des établissements d'enseignement permet de conclure que le concept de qualité est multidimensionnel et qu'il est nécessaire de bien s'appliquer à planifier les travaux d'évaluation des établissements avant de les entreprendre afin d'éviter de nombreux débats causés par des malentendus. Par ailleurs, il semble préférable dans un premier cycle d'évaluation de viser l'amélioration des établissements qui souhaitent se soumettre au processus d'évaluation. L'évaluation rend de meilleurs services aux clientèles des établissements si elle vise à leur rendre service le plus rapidement possible que si elle tente de souligner exclusivement des carences. Ceci n'exclut pas le besoin et la nécessité même de rendre des comptes au public dans un système comme celui du Québec, mais il est important de situer cette démarche dans le contexte de l'évolution de la culture évaluative des établissements concernés.

Dans ce modèle, avant même d'avoir posé une seule question, nous avons de nombreuses façons d'apprécier les qualités d'un établissement d'enseignement; il n'est donc pas surprenant que les travaux d'évaluation peuvent surprendre et même décevoir plusieurs observateurs si ceux-ci n'ont pas une vision très claire de la direction dans laquelle se sont engagés les travaux d'évaluation dès leur départ. À chacun sa vérité, comme disait Pirandello!

Mais cet ensemble de réflexions théoriques même s'il démontre la complexité du concept de qualité, la difficulté de mesurer la qualité et met en garde contre toute simplification en ce domaine, ne fournit pas encore une seule définition, même écourtée, de qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Astin (1985) a écrit un livre complet sur ce sujet et met l'accent sur le développement du talent des étudiants et des professeurs: «L'objectif principal d'un établissement d'enseignement supérieur est le développement des talents des étudiants et des professeurs au maximum de leurs potentiels... La qualité ou l'excellence d'un établissement doit donc être appréciée en fonction de son habileté à accomplir cet objectif.» Astin privilégie donc la dimension des objectifs des établissements et vise l'amélioration de la clientèle et du personnel.

Pour leur part Bogue et Saunders (1992), après les précautions d'usage sur la difficulté de s'entendre sur la définition de qualité et sur les difficultés de la mesurer, proposent la définition suivante: «La qualité c'est la conformité avec la mission de l'établissement et l'atteinte des objectifs selon des normes acceptées d'imputabilité et d'honnêteté.» Comme il fallait s'y attendre de personnes qui privilégient la reddition de comptes, ces auteurs recherchent la conformité des activités avec les objectifs cités dans les documents de l'établissement et se fondent pour leur appréciation sur des normes préétablies et acceptées.

De son côté Seymour (1992), dans un livre intitulé *On Q* et dont nous n'osons pas traduire le titre en français, place l'accent sur l'importance de la qualité totale, et évite de définir directement la qualité mais apprécie davantage le dynamisme d'un établissement qui aurait mis en place l'étude systématique de toutes ses activités en vue de les améliorer. Ce dernier se résume ainsi: «Les leaders d'un organisme doivent par l'entremise de processus systématiques d'amélioration de la qualité, dans leurs paroles et dans leurs actions, démontrer que la satisfaction de la clientèle est la responsabilité de tous les membres de l'organisme.» Nous laissons au lecteur le soin de situer cet auteur dans le modèle présenté.

Compte tenu de ce qui précède, et des objectifs déterminés par le Conseil des collèges, nous pourrions dire qu'un établissement d'enseignement de qualité est celui qui fournit à ses étudiants une formation pertinente, large et ouverte, exigeante, fondamentale, et reconnue et dont tous les systèmes contribuent systématiquement à l'amélioration de sa performance dans l'atteinte de ses objectifs.

3 Place des évaluations des apprentissages et des programmes dans l'évaluation des établissements

Comme nous l'avons vu jusqu'ici, les travaux d'évaluation peuvent tenter de répondre à plusieurs types de questions. Afin que les travaux d'évaluation soient utiles, et en adoptant les précautions préliminaires de Patton, comme nous l'avons décrit plus haut, on démarre les travaux d'évaluation en se demandant quelles sont les questions auxquelles

il importe de répondre en priorité, compte tenu des besoins et des attentes des clients, et sans oublier les inévitables contraintes auxquelles sont soumises les évaluateurs eux-mêmes.

Il est bien normal que, dans des établissements d'enseignement, l'on débute les travaux d'évaluation en se concentrant en priorité sur l'ensemble des apprentissages et sur les programmes de formation. Les données recueillies dans ces études serviront à améliorer, à gérer ou à rendre compte, selon l'optique retenu, des programmes, mais ils pourront aussi servir subsidiairement à d'autres fins telles l'évaluation des établissements ou même celle d'un réseau d'établissements; on ne peut pas faire de cloisons étanches entre l'évaluation de l'ensemble des apprentissages, l'évaluation des programmes de formation, l'évaluation des établissements et l'évaluation d'un réseau, ces quatre domaines, comme des poupées russes, sont imbriqués les uns dans les autres et quelquefois difficilement séparables, mais, pour fins d'analyse, il est utile de les distinguer.

3.1 Le contexte évaluatif: Dans son rapport, le Conseil des collèges conscient du contexte de l'évaluation dans le réseau québécois des collèges, établit quatre principaux objets d'évaluation: les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble de l'encadrement légal, réglementaire, financier et politique du réseau collégial. Il est facile de s'inspirer des travaux d'évaluation entrepris aux États-Unis, et l'on pourrait être tenté de simplement copier certaines des approches américaines pour lancer les activités d'évaluation au Québec. Laissant de côté pour l'instant le danger majeur d'importer ainsi des pratiques dont les valeurs peuvent différer de notre culture, simplement sur le plan technique, il faut réaliser qu'aux États-Unis les établissements baignent depuis quelques années dans un contexte évaluatif qui est loin d'exister encore au Québec.

Par exemple, au New Jersey (Hutchings, 1990), tous les étudiants sont soumis à des tests au moment de leur inscription à toute institution d'enseignement supérieur de cet État. Par ailleurs, les collèges ont mis en place leur propre système interne d'évaluation des étudiants, après une année de formation et avant de décerner un diplôme, ainsi qu'un système obligatoire d'évaluation des programmes et de l'établissement; l'État du New Jersey a aussi élaboré un test normalisé que tous les collèges doivent utiliser pour mesurer l'évolution des aptitudes intellectuelles générales des étudiants et en outre l'État exige que les collèges évaluent leur personnel enseignant et l'ensemble de leurs programmes ainsi que les services rendus à la collectivité. Les évaluations exigées par les États, le système régional d'accréditation des établissements complété par les accréditations spécialisées des programmes professionnels et par l'octroi de licences aux diplômés des programmes professionnels forment une mosaïque d'évaluations dont chaque partie s'imbrique avec les autres grâce à l'entremise d'organismes coordonnateurs telle la COPA (Kells, 1986).

Il serait donc important de ne pas s'en tenir trop fidèlement au modèle américain lorsque que l'on mettra sur pied le système d'évaluation québécois parce qu'ici plusieurs parties du système américain d'évaluation ne sont pas en place; on devra attribuer des responsabilités d'évaluation au futur organisme externe d'évaluation qui ne sont pas exercées par d'autres.

3.2 Évaluation des apprentissages: Les travaux d'évaluation des apprentissages tentent de répondre à la question fondamentale: qu'est-ce que chacun des étudiants a appris? Cette question amène plusieurs sous-questions qui doivent être étudiées selon la conjoncture et l'usage que l'on veut faire des résultats des évaluations. Est-ce que chacun des diplômés a su développer les qualités que l'on souhaite retrouver chez des personnes éduquées? Ou pour reprendre les observations du Conseil des collèges (1992): «Est-ce que les étudiants ont acquis une formation pertinente, large et ouverte, fondamentale, exigeante et reconnue?» C'est à ce type de questions que devrait s'attaquer l'évaluation des apprentissages. Par la suite, la réduction de ces données peut servir pour l'évaluation des programmes de formation.

3.3 Évaluation des programmes de formation: Les travaux d'évaluation des programmes de formation répondent à un autre ordre de questions que l'on peut regrouper sous l'enjeu: «Quelle est la qualité des programmes de formation offerts?» Plutôt que de regarder ce que les étudiants ont appris individuellement, on regarde ce que l'on a eu l'intention de leur enseigner. Quelle est la pertinence, et l'efficacité des programmes, combien flexibles sont ces programmes face aux changements constants de leur environnement? Quelquefois, on

regroupe avec l'évaluation des programmes, l'évaluation des enseignements, et l'on répond alors à la question: «Quelle est la qualité des enseignements?» Si les travaux d'évaluation poursuivent un objectif général d'amélioration des enseignements, cette dernière question, dans une approche formative débouche souvent sur des questions relatives au soutien accordé à la formation continue des formateurs. Comme notre regard sur l'évolution des questions en évaluation l'a démontré, on peut vouloir étudier la pertinence des programmes, leur efficacité, leur efficience, la performance des enseignants ou les impacts des programmes sur les étudiants, les employeurs ou même sur leurs études universitaires. L'ampleur des travaux entrepris dépend du contexte, des besoins prioritaires, des ressources disponibles et de nombreux autres facteurs et contraintes qui préférablement doivent apparaître dans la phase préparatoire aux travaux d'évaluation, mais qui apparaîtront tôt ou tard si l'on ne les avait pas décelés plus tôt.

- 3.4 Évaluation des établissements: Si les réponses aux questions précédentes étaient toutes positives et satisfaisantes, il serait probablement inutile de poursuivre les travaux d'évaluation; en effet, si chacun des étudiants apprenait tout ce que l'on souhaite qu'il apprenne et que la qualité des programmes de formation et des enseignements était irréprochable, il serait superflu d'aller plus loin dans les évaluations de tels établissements. Dans les rares cas où cette situation idéale ne serait pas encore atteinte(!), toutes les autres questions que l'on veut bien se poser pour expliquer les difficultés rencontrées font partie de l'évaluation des établissements. On peut dire que les questions relatives à l'atteinte des objectifs de l'établissement, aux processus administratifs, aux relations de l'établissement avec son environnement (les trois dimensions reviennent nous hanter) et aux résultats de toutes les activités entreprises par l'établissement relèvent de l'évaluation de l'établissement.

Ainsi parmi les objectifs poursuivis par les collèges, on retrouve souvent des visées de développement régional, l'évaluation des établissements devrait donc comprendre un volet touchant ce domaine. Un collège offre des services aux étudiants, il convient aussi de les évaluer; les activités du conseil d'administration et de la direction du collège ne peuvent se soustraire à l'évaluation tout comme à l'autre bout du continuum de la chaîne causale les résultats des programmes chez les *utilisateurs des produits des collèges*, les universités et les entreprises.

- 3.5 L'évaluation des personnels: Bien que l'évaluation des personnels fasse partie soit de l'évaluation des programmes soit de l'évaluation des établissements, il serait difficile de passer sous silence ce sujet délicat; tout d'abord, parmi l'ensemble des qualités recherchées par les organismes d'accréditation, on constate que l'on vérifie seulement si les qualifications des enseignants embauchés sont adéquates et correspondent aux objectifs poursuivis par les établissements. À l'ère de la qualité totale, il est peut-être aussi utile d'étudier les caractéristiques de l'ensemble des diverses classes de personnels.

Mais par ailleurs, dans son étude sur les pratiques américaines dans les établissements d'enseignement supérieur, Seldin (1984) démontre que les bases de données sur lesquelles repose l'évaluation du corps enseignant ont été manifestement élargies. En plus des opinions des collègues, des directeurs ou des doyens, on recherche désormais des données provenant des notations des étudiants, les opinions des étudiants et même celles des anciens élèves, l'étude des programmes de cours et des examens, l'évaluation par diverses commissions et l'auto-évaluation. Dans l'ouvrage de Seldin, Aleamoni souligne: «Telle que je la vois, l'évaluation du corps enseignant constituera, à l'aube du nouveau siècle, un système très complet et bien défini, assorti de critères et de directives explicites pour les décisions à prendre. Ces systèmes seront en majeure partie informatisés et comprendront des recommandations précises pour leur amélioration, ainsi qu'une indication des délais dans lesquels celle-ci devra être réalisée.» Ici, comme ailleurs, c'est l'attitude qui prévaut dans l'évaluation qui la rend acceptable à l'enseignant et utile à l'étudiant. Le système envisagé par Aleamoni est loin d'être en place dans le réseau des collèges au Québec, il reste à le bâtir.

- 3.6 Coûts des travaux d'évaluation: Devant l'envergure des travaux d'évaluation qui devraient être entrepris pour répondre à toutes ces questions, on peut très bien penser que cette tâche «titanesque» ne peut raisonnablement être accomplie avec les ressources actuellement disponibles (Lewis, 1984). Bien que nous n'ayons pas

l'intention, à ce stade-ci de la réflexion sur la mise en place de l'évaluation des établissements dans le réseau québécois des collèges, d'étudier les coûts de cet exercice, il faut tout de suite faire trois remarques: tout d'abord, il est vrai que la mise en place d'un système d'évaluation implique des coûts en termes financiers et humains; ensuite, il faut aussi réaliser que les systèmes les plus complexes que se sont donnés certains établissements américains ne sont pas nés instantanément, mais sont le fruit d'une lente évolution; et puis finalement, il n'est pas faux de prétendre que beaucoup des données présentement disponibles peuvent parfois suffire, dans un premier temps, pour répondre à plusieurs questions relevant de l'évaluation des établissements. (Sells, 1989)

- 3.7 Qualités recherchées:** Selon le Middle States Association of Colleges and Schools (MSACS, 1992), voici une série de qualités qui doivent se retrouver dans les établissements. Nous avons ajouté à la suite de chaque qualité souhaitée le type d'évaluation (selon la typologie du Conseil des collèges) qui peut rendre compte dans quelle mesure cette qualité est présente dans un établissement; on constatera ici encore combien importante est la place occupée par les travaux d'évaluation des établissements par rapport aux travaux d'évaluation des apprentissages et des programmes dans l'appréciation de la qualité d'un établissement; cette liste aide à mieux situer la nature des travaux qui peuvent être entrepris lorsque l'on apprécie l'ensemble d'un établissement.
- 3.7.1 La probité dans la conduite de l'établissement dans toutes ses activités via des politiques équitables envers ses étudiants, son personnel, ses professeurs et toutes ses autres clientèles (évaluation des établissements).
 - 3.7.2 La clarté des missions, des objectifs et des buts que l'établissement s'est donnés (évaluation des établissements).
 - 3.7.3 La conception de programmes qui suscitent la capacité d'analyse, la pensée logique, qui inculquent des valeurs et qui permettent aux étudiants de vivre dans une société pluraliste (évaluation des programmes au local et au national).
 - 3.7.4 La confection d'ensembles de programmes qui offrent et mettent l'accent sur l'importance de la formation générale et ce, même dans les voies professionnelles techniques (évaluation des programmes au local et au national).
 - 3.7.5 La mise en place de politiques et des procédures d'évaluation, à la fois qualitatives et quantitatives, qui apprécient efficacement les résultats des étudiants, des programmes et de l'établissement (évaluation des apprentissages, des programmes et des établissements).
 - 3.7.6 La présence de politiques d'admission clairement établies et liées aux objectifs poursuivis (évaluation des établissements).
 - 3.7.7 L'existence d'un climat institutionnel propice à l'épanouissement des étudiants au-delà des minima exigés (évaluation des établissements).
 - 3.7.8 Le fonctionnement de services étudiants appropriés à la maturité des étudiants inscrits (évaluation des établissements).
 - 3.7.9 Le fonctionnement de services d'orientation sensibles aux besoins personnels, éducatifs et professionnels des étudiants (évaluation des établissements).
 - 3.7.10 La présence de définitions claires des responsabilités administratives et académiques (évaluation des établissements).

- 3.7.11 L'embauche de professeurs avec les qualifications appropriées aux objectifs de l'établissement (évaluation des établissements).
 - 3.7.12 Le fonctionnement d'une organisation et d'une administration qui facilite l'enseignement et l'apprentissage (évaluation des établissements).
 - 3.7.13 Le fonctionnement d'un conseil d'administration qui effectivement remplit ses responsabilités (évaluation des établissements).
 - 3.7.14 Le fonctionnement de procédures d'évaluation et de planification perspicaces, imaginatives et périodiques qui vise l'amélioration de l'efficacité de l'établissement (évaluation des apprentissages et des programmes).
 - 3.7.15 La mise en place d'équipements appropriés aux objectifs poursuivis (évaluation des établissements au local et au national).
 - 3.7.16 La disponibilité de ressources adéquates (évaluation des établissements au local et au national).
 - 3.7.17 La précision et l'honnêteté dans les publications de l'établissement (évaluation des établissements).
 - 3.7.18 La capacité de l'établissement à réagir aux changements et aux nouveaux besoins (évaluation des établissements au local et au national).
- 3.8 **Classification de Yorke:** Pour sa part, dans un article dans la revue Higher Education (Yorke, 1987), Yorke, après avoir étudié diverses classifications britanniques et américaines, reconnaît onze domaines interreliés sur lesquels il convient habituellement de se pencher pour former un avis sur la qualité d'un établissement:
- 3.8.1 La réalisation des objectifs définis à l'avance (évaluation des établissements).
 - 3.8.2 L'acquisition des fonds (évaluation des établissements).
 - 3.8.3 La qualité et le perfectionnement du personnel (évaluation des établissements).
 - 3.8.4 Les programmes d'études (évaluation des programmes).
 - 3.8.5 La qualité et le perfectionnement des étudiants (évaluation des apprentissages).
 - 3.8.6 Le climat du campus (évaluation des établissements).
 - 3.8.7 Les fonctions de recherche et de consultation (évaluation des établissements).
 - 3.8.8 L'administration (évaluation des établissements).
 - 3.8.9 Les relations avec les groupes d'intérêt extérieurs (évaluation des établissements).
 - 3.8.10 La compréhension du milieu ambiant (évaluation des établissements).
 - 3.8.11 La réputation des établissements (évaluation des établissements).

On voit dans cette liste combien l'évaluation des établissements peut comporter de volets possibles. Nous avons utilisé cette typologie pour placer les qualités recherchées par la Middle States Association of Colleges and Schools dans le tableau B de la page suivante.

TABLEAU B
Objets d'évaluation, qualités recherchées et type de questions

Les onze domaines de Yorke	Qualités recherchées par le MSACS	Type de questions
Atteinte des objectifs officiels	• Clarté des missions et objectifs	• Pertinence et efficacité
Acquisition des ressources	• Ressources adéquates	• Pertinence et efficience
Qualifications des personnels	• Qualifications appropriées	• Performance
Programmes de formation	• Conception et confection de programmes	• Pertinence, efficacité, efficience et impact
Progrès et qualités des étudiants		• Pertinence, efficacité, impact
Climat de l'établissement	• Climat institutionnel	• Performance
Recherche et consultation		• Pertinence, efficacité, efficience, et impact
Administration (Structures et processus)	<ul style="list-style-type: none"> • Probité dans la conduite de ses activités • Politiques et procédures d'évaluation • Politiques d'admission • Responsabilités administratives et académiques claires • Fonctionnement axé vers les apprentissages • Conseil d'administration • Équipements adéquats et appropriés 	• Pertinence, efficacité, efficience, performance et impact
Relation avec le milieu	• Capacité d'adaptation aux changements	• Pertinence, efficacité, efficience et impact
Compréhension du milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Service d'orientation • Service aux étudiants 	• Pertinence, efficacité, efficience et impact
Réputation de l'établissement	• Précision et honnêteté dans les publications	• Pertinence, efficacité, efficience et impact

Ce tableau montre l'étendue des travaux d'évaluation des établissements et la place relative de l'évaluation des apprentissages et des programmes. Pour mieux illustrer le type de travaux nécessaires pour apprécier la qualité des établissements et leur utilité relative, il resterait maintenant à obtenir des exemples de telles études.

Il se dégage clairement de cette dernière section, que l'évaluation des établissements d'enseignement couvre tous les aspects de la vie de l'établissement, comme l'ont déjà souligné Gingras et Girard (1975) et plus tard Lucier (1976). Mais force est de constater que la pratique de l'évaluation des établissements est loin d'être répandue au Québec; et cette dernière formulation est même certainement un euphémisme... Pourquoi donc n'avons nous pas réussi encore à adopter une pratique administrative qui apparaît pourtant saine sur le plan théorique et qui donne des résultats utiles à ceux qui ont réussi à l'implanter ailleurs? La prochaine section de ce document tente d'étudier comment d'autres systèmes d'éducation entreprennent l'évaluation de leurs établissements et sera suivi d'une section sur les conditions de réussite des travaux d'évaluation.

4 Conditions de réussite des évaluations

- 4.1 Conditions pour tout genre d'évaluation: Tout d'abord, c'est en toute connaissance de cause que nous choisissons de parler de réussite des évaluations sans préciser les objets sur lesquels portent les évaluations; que l'on fasse des travaux d'évaluation des apprentissages, des programmes de formation ou des établissements, les mêmes conditions doivent prévaloir pour garantir leur succès, ce dernier étant entendu comme l'utilisation des résultats d'évaluation dans l'amélioration de l'établissement. Compte tenu de ce qui précède, et nous situant dans la perspective de Patton, l'enjeu principal des évaluateurs devrait être:

Dans quelle mesure les administrateurs et les pédagogues ont-ils tenu compte des évaluations dans leurs travaux de planification?

- 4.2 Un climat de confiance: Il s'agit donc de tenter de trouver quelles sont les conditions qui doivent prévaloir dans les collèges pour que les travaux d'évaluation, de quelque nature qu'ils soient, donnent des résultats utiles. Déjà en 1972, Wildavsky dans son célèbre article «The Self-Evaluation Organization (Wildavsky, 1972)» établissait que la confiance entre les divers groupes d'intéressés était une condition première de succès dans l'introduction de l'évaluation dans un organisme. Il ajoutait: «L'esprit d'un organisme qui s'évalue implique que, d'une façon significative, l'ensemble de l'organisation est imbu d'une éthique évaluative.» Comment donc créer une telle éthique évaluative? Serait-il possible que jusqu'ici les efforts d'évaluation aient été menés dans des contextes de crise et par des commanditaires qui n'inspiraient pas confiance? On verra plus loin qu'il serait contraire aux principes les plus élémentaires d'une saine gestion des travaux d'évaluation de rechercher des coupables, il faut plutôt s'assurer que les conditions futures favorisent le plus possible la confiance entre tous les intéressés. Nous nous sommes donc demandé en premier lieu comment introduire des changements dans un organisme.
- 4.3 Des changements planifiés: Pour leurs parts, Blake et Mouton (1982) dans leur étude sur l'introduction de changements dans les industries, établissent les démarches qui doivent être suivies pour réussir la délicate opération, parfois menaçante, du changement:
- 4.3.1 Tous les intéressés doivent participer dans l'établissement des nouvelles procédures.
 - 4.3.2 Le leadership doit provenir des autorités supérieures.
 - 4.3.3 Les faits et les données doivent être fournis à tous les concernés.
 - 4.3.4 Les conditions pour qu'une catharsis se réalise doivent être créées.
 - 4.3.5 Les causes des problèmes actuels doivent être identifiées.

4.3.6 Les accords implicites doivent devenir explicites.

4.3.7 Les changements souhaitables doivent être réalisés.

Ici encore, il est certainement utile de se demander si certaines de ces conditions ont fait jusqu'ici défaut dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec, et quelle mesures devraient être prises pour favoriser les démarches les plus susceptibles de favoriser le changement.

4.4 Conditions à privilégier et à éviter: Pour sa part, Miller (1988) dresse deux listes de conditions qui doivent être soit privilégiées, soit évitées lors de l'introduction ou de l'exécution d'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis. Il sera par la suite intéressant de comparer cette liste avec les stratégies industrielles développées par Blake et Mouton, et de tenter de développer un modèle qui pourrait être utile au Québec:

Conditions à privilégier

- S'attacher à un problème ou à un besoin reconnu comme nécessitant une attention particulière.
- S'assurer que le conseil d'administration est pleinement convaincu de la nécessité des changements à mettre en place. (Gray, 1989)
- Fournir les ressources nécessaires.
- Les changements proposés doivent être considérés comme menant à des améliorations.
- Un plan d'action détaillé des étapes à suivre doit avoir été préparé.
- La participation de tous les intéressés doit être acquise. (SACS, 1991)
- Le projet doit être entre les mains de leaders reconnus.
- Le climat institutionnel doit être propice au changement.
- Les responsables du projet doivent être crédibles.
- Les leaders doivent s'attendre à faire des erreurs.

Conditions à éviter

- Leadership faible, clandestin et indécis.
- Supporters enthousiastes et insensibles.
- Soutien superficiel des dirigeants.
- Ne pas considérer l'ambivalence comme étant normale lorsque l'on hésite à changer le statut quo pour l'inconnu.
- Mauvaise conjecture dans l'introduction des changements.
- Mauvaise planification.

- Planification trop complexe.
- Mauvaise appréciation de l'importance des communications.
- Incapacité d'apprécier la capacité d'ouverture au changement.

4.5 Dix qualités du processus d'auto-évaluation: Par ailleurs, dans son étude sur l'ensemble du système d'accréditation américain, Kells (Young, 1983) détermine dix qualités qui sont souhaitables pour pleinement bénéficier du processus d'auto-évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur:

- 4.5.1 La motivation pour l'auto-évaluation doit provenir de l'intérieur au lieu de n'être qu'une réaction à une obligation externe.
- 4.5.2 Les autorités supérieures de l'établissement ou du programme doivent être acquises à l'auto-évaluation et doivent l'avoir exprimée formellement oralement et par écrit.
- 4.5.3 La conception des travaux d'évaluation doit convenir aux circonstances entourant l'établissement ou le programme.
- 4.5.4 Le processus doit inclure une tentative éclairée de clarifier les objectifs poursuivis et leur atteinte.
- 4.5.5 Il doit y avoir une participation représentative, appropriée, et utile des membres de tous les divers groupes d'intérêt impliqués.
- 4.5.6 Le leadership du processus est essentiel. On doit utiliser des activités de groupes, des techniques de clarification et de résolution des problèmes.
- 4.5.7 On doit étudier et renforcer le potentiel de l'établissement de fonctionner efficacement.
- 4.5.8 Des améliorations doivent apparaître durant et après le processus d'évaluation.
- 4.5.9 Le processus d'évaluation doit produire un rapport écrit lisible, compréhensible, et potentiellement utile à plusieurs intervenants.
- 4.5.10 Le principal sous-produit du processus d'auto-évaluation est un meilleur système d'auto-analyse continue et d'améliorations.

On voit comment les mêmes qualités sont recherchées dans les études de Blake et Mouton, dans celles de Miller ou dans les observations de Kells. Nous sommes donc en mesure maintenant de regrouper ces conditions dans un même tableau.

4.6 Les cinq conditions essentielles: Nous avons regroupé l'ensemble des commentaires sur les conditions devant exister pour réaliser des changements dans une organisation et pour favoriser l'introduction d'une éthique évaluative dans des établissements d'enseignement dans le tableau C de la page 15. On retient en particulier cinq grandes classes de conditions:

- 4.6.1 **Le leadership:** Celle relative aux leaders responsables de l'introduction de la fonction d'évaluation: on estime qu'il est essentiel que l'introduction d'un changement et en particulier celui de l'accroissement des activités d'évaluation requiert des personnes convaincues et compétentes.
- 4.6.2 **La stratégie participative:** Tous ces leaders doivent pouvoir compter sur le soutien de l'ensemble des personnes concernées par les travaux d'évaluation, ils doivent donc adopter une stratégie participative

s'ils veulent éviter de faire face à un barrage systématique d'objections lors du dévoilement des résultats des travaux d'évaluation.

- 4.6.3 **Le climat de confiance:** La stratégie de participation engendre un climat de confiance nécessaire à la bonne marche des travaux.
- 4.6.4 **La planification:** Dans de telles conditions, les travaux d'évaluation peuvent démarrer par une prudente planification; c'est dans cette phase préliminaire que les qualités recherchées et les problèmes à résoudre sont identifiés.
- 4.6.5 **L'envergure des travaux:** La planification débouche sur la préparation de travaux d'évaluation ciblés sur des objectifs très bien définis.

En résumé, on peut dire que les leaders doivent être convaincus de la nécessité et de l'utilité d'évaluer; compte tenu de la faible pratique de l'évaluation dans l'administration publique en général, on ne doit pas être surpris du peu de progrès réalisés jusqu'ici en ce domaine. D'autre part, il est nécessaire de créer un climat de confiance en adoptant une stratégie participative, deux qualités qui ne sont pas toujours présentes dans les grandes organisations publiques. Finalement, plusieurs conditions techniques doivent être réunies particulièrement en matière de planification des évaluations; on ne peut se lancer tête baissée en évaluation, il importe de bien planifier les premiers travaux car les premières erreurs sont souvent fatales devant le scepticisme de ceux qui ont bénéficié jusqu'ici de l'absence d'évaluation.

Dans une réflexion sur l'introduction en Europe de l'évaluation dans les systèmes centralisés d'éducation, Kells (1986) termine son article sur une note qui résume en grande partie cette réflexion sur les conditions nécessaires au succès des évaluations: «Si les systèmes centralisés peuvent décentraliser le système d'évaluation et encourager l'auto-évaluation de l'efficacité des établissements et de l'enseignement, ou de l'efficacité des programmes, de grands espoirs sont permis. Cela ne peut se produire que s'il existe dans ces systèmes une augmentation appréciable de la capacité administrative au niveau des établissements. En l'absence de cette capacité, de la volonté et des pouvoirs qui sont nécessaires pour que cette évaluation s'effectue à l'échelon local, l'échec est prévisible.» Nous ne voudrions certainement pas terminer cette première partie du document sur l'évaluation des établissements sur une note aussi pessimiste. Après les patientes et prudentes démarches de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges, on peut dire aujourd'hui, après les travaux de la Commission parlementaire sur les collèges, que le leadership de la Commission d'évaluation a été reconnu et qu'un climat de confiance, certes fragile, règne suffisamment pour que plusieurs réclament l'établissement d'un organisme d'évaluation des collèges. Si l'on donne à la Commission les moyens nécessaires pour poursuivre son travail, le réseau des collèges dans quelques années, très rapidement bénéficiera de l'éthique évaluative qu'il aura su faire naître en son milieu.

TABLEAU C
Conditions pour réussite des évaluations

Les cinq conditions	Conditions de Blake et Mouton	Conditions de Miller	Conditions de la SACS
Leadership	Leadership: <ul style="list-style-type: none"> • Le leadership doit provenir des autorités supérieures. 	Leadership: <ul style="list-style-type: none"> • CA pleinement convaincu; • Projet dans des mains de leaders reconnus; • Responsables de projets crédibles. 	
Stratégie participative	Participation: <ul style="list-style-type: none"> • Tous les intéressés doivent participer dans l'établissement des nouvelles procédures. 	Participation: <ul style="list-style-type: none"> • Participation de tous acquise. 	Participation
Climat de confiance	Transparence: <ul style="list-style-type: none"> • Les faits et données doivent être fournis à tous les concernés; • Les conditions pour qu'une catharsis se réalise doivent être réunies; • Les accords implicites doivent devenir explicites. 	Transparence: <ul style="list-style-type: none"> • Climat propice aux changements; • Les leaders doivent s'attendre à faire des erreurs. 	Sensibilité
Planification	Planification: <ul style="list-style-type: none"> • Les causes des problèmes actuels doivent être identifiées; • Les changements souhaités doivent être réalisables. 	Planification: <ul style="list-style-type: none"> • Fournir les ressources nécessaires; • Changements menant à des améliorations; • Plan d'action détaillé. 	Flexibilité
Travaux ciblés		Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> • S'attacher à un problème ou à un besoin reconnu. 	Pertinence

5 Bibliographie

- Advisory Committee to the College Outcomes Evaluation Program, *Report to the New Jersey Board of Higher Education*, Newark, NJ, 1987.
- Aper, J.P., Cuver, S.V., Hinkle, D.E., «Coming to terms with the accountability versus improvement debate in assessment», *Higher Education*, Vol 20, No 4, Dordrecht, Kluwer, 1990.
- Astin, A.W., *Achieving Educational Excellence*, San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- Bibeau, J.R., *L'évaluation de quatrième génération*, Présentation au GRAEP à Montréal, Octobre 1991.
- Blake, R., Mouton, J.S., *Productivity: The Human Side*, New York, Amacom, 1982.
- Bogue, E.G., Saunders, R.L., *The Evidence of Quality*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- Brennan, J., «Examen par les pairs et collaboration: vers de nouvelles modalités pour l'approbation des cours des établissements publics d'enseignement supérieur au Royaume-Uni», *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignements supérieur*, Vol. 10, No 2, juillet 1986.
- Cherney, G., *Accreditation and the Role of the Council on Postsecondary Accreditation*, Washington, 1991.
- Comité national d'évaluation, *Rapport d'activité*, Paris, avril 1988.
- Commission on Higher Education, *Characteristics of Excellence in Higher Education*, Middle States Association of Colleges and Schools, Pennsylvania, 1992.
- Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.
- Conseil du trésor du Canada, *Guide sur la fonction de l'évaluation de programme*, Canada, 1981.
- COPA, *Directory of Recognized Accrediting Bodies*, Washington, 1991.
- Cronbach, L.J. et al, *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods, and Institutional Arrangements*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980.
- Department of Higher Education, *Report to the New Jersey Board of Higher Education from the Advisory Committee to the College Outcomes Evaluation Program*, Department of Higher Education, Trenton, New Jersey, 1987.
- Dixième Conférence générale des établissements membres du Programme IMHE, «L'évaluation: Facteur du renouveau académique», *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol 3, No 2, 1991.
- Gingras, P.E., Girard, M., *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, Montréal, CADRE, automne 1975.
- Gray, P.J., «Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques», *New Directions for Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.
- Grégoire R., *Une expérience anglaise: le Council for national academic awards (CNAA)*, notes d'information, Beauport, juillet 1992.
- Grégoire, R., *En France, un nouveau regard, par un Comité national d'évaluation, sur les établissements d'enseignement supérieur*, note d'information, Beauport, juillet 1992.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage, 1989.
- Hutchings, P.A., Marchese, T.J., «Évaluation des programmes d'études - L'expérience des États-Unis», *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 2 No 1, 1990.
- Israeli, R., Mannheim, B. «Effectiveness in an institution of Higher Education: A Multi-Dimensional Model and its Empirical Examination», *Studies in Educational Evaluation*, Vol 17, No 1, 1991, p. 67-98.
- Johnson, R., Shapiro, B., *The Report of the CSAC Establishment Board to the Minister of Colleges and Universities*, The College Standards and Accreditation Council, Toronto, 1992.
- Kells, H.R., «Le deuxième aspect ironique: le système d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis», *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Vol 10, No 2, juillet 1986.
- Lewis, D.R., «Costs and Benefits of Assessment: A Paradigm», *New Directions for institutional Research*, Vol 59, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.
- Lucier, P., *Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle*, Montréal, CADRE, 1976.
- Miller, R., «Using Change Strategies to Implement Assessment Programs», \ «Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils», *New Directions for Institutional Research*, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.
- Patton, M.Q., *Utilization-focused Evaluation*, Newbury Park, Sage, 1986.
- Rowan, N., *Something borrowed: Elements from Other Jurisdictions Related to CSAC*, Toronto, July 1991.

- Scriven, M., *The Methodology of Evaluation*, AERA Monograph series in Education No 1, Chicago, Rand McNally, 1967.
- Seldin, P. *Changing Practices in Faculty Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- Sell, R.G., «An Organizational Perspective for the Effective Practice of Assessment», / Gray, P.J., «Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques», *New Direction for Higher Education*, Vol 67, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.
- Sell, R.G., «Making Assessment Work: A Synthesis and Future Directions», \ Gray, P.J., «Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques», *New Directions for Higher Education*, No 67, San Francisco, Jossey-Bass, 1989, p. 110.
- Seymour, D.T., *On Q*, American Council on Education, 1992.
- Southern Association of Colleges and Schools, *Ressource Manual on Institutional Effectiveness*, Decatur, Georgia, 1991.
- Southern Association of Colleges and Schools, *Accreditation and the Peer Review Process*, Decatur, 1992.
- Starapoli, A., «Le Comité national d'évaluation des universités: son rôle et son fonctionnement», *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Vol 10, No 2, juillet 1986.
- Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- Walberg, H.J., Haertel, G.D., *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, New York, Pergamon, 1990.
- Weber, M., *The Theory of Social and Economic Organization*, London, William Hodge, 1947.
- Wildavsky, A., «The Self-Evaluating Organization», *Public Administration Review*, Oct, 1972.
- Yorke, D.M., «Indicators of Institutional Achievements: Some Theoretical and Empirical Considerations», *Higher Education*, 16-1, 1987, p.3-20.
- Young, Chambers, Kells, and Associates, *Understanding Accreditation: Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983.