

# Rapport d'analyse du système d'évaluation de l'enseignement Collège François-Xavier-Garneau

Huguette Bernard\*  
Professeur retraité  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

L'analyse du système d'évaluation de l'enseignement des enseignants du Collège F.X. Garneau que nous avons réalisée a été faite à partir de trois composantes : (1) la *Politique* d'évaluation du personnel enseignant ; (2) une liste de *critères d'évaluation* comprenant 78 énoncés et servant à des fins formatives (CIREPE); (3) trois exemples anonymes de *Rapport d'évaluation* destiné aux enseignants évalués et produit par le CIREPE.

Notre rapport comprend une synthèse de plusieurs faits marquants à la suite de l'analyse des trois composantes du système d'évaluation. Nous faisons plusieurs critiques, citons plusieurs types d'erreurs de diverses natures et faisons des recommandations. Le rapport d'analyse est complété par des annexes qui présentent une critique détaillée de ces composantes. L'annexe A traite de la politique et l'annexe B analyse la liste de critères d'évaluation. Le Rapport d'évaluation remis aux enseignants sera analysé de façon détaillée dans ce présent rapport.

## 1. La Politique

La Politique comprend pratiquement tous les éléments essentiels. Par ailleurs, elle néglige de faire des liens entre les éléments, c'est pourquoi elle manque de cohérence et de précision. Elle omet de plus certains points essentiels, c'est pourquoi elle est incomplète.

### *Finalité et suivi*

Le but ultime de toute évaluation de l'enseignement devrait être *l'amélioration de l'ensemble de la formation des élèves*. À aucun endroit, il n'est fait mention de cette préoccupation. D'autres finalités sont plutôt mentionnées. C'est plutôt inquiétant. Évaluer quelques cours de quelques enseignants, ici et là, ne peut favoriser l'amélioration de l'enseignement d'un établissement, ni l'amélioration de l'ensemble de la formation des élèves, dans tous les programmes. Pour atteindre ce but (la qualité de la formation des étudiants et non le souci du développement individuel des personnes), il faudrait concevoir un processus d'évaluation différent, récrire la politique, reformuler les énoncés, procéder autrement à la rédaction de rapports d'évaluation plus constructifs.

Le Rapport d'évaluation, quant à lui, fait très peu état des finalités de l'évaluation de l'enseignement. Lorsqu'il *suggère* qu'aucune autre évaluation n'est nécessaire pour un enseignant, il ne favorise ni l'amélioration, ni la valorisation, ni le développement. Lorsqu'il *recommande* qu'une autre évaluation devra être réalisée, il indique vaguement ce qu'il faudra améliorer avant cette prochaine évaluation et ne précise pas la façon de procéder à ces améliorations.

Par exemple, comment améliorer la qualité de ses explications, comment améliorer les réponses aux questions, comment améliorer ses examens, comment susciter la participation, comment varier ses méthodes d'enseignement, etc. Ce n'est pas l'évaluation qui provoque automatiquement l'amélioration. Tout ça prend énormément de temps, demande des ressources

compétentes pour aider. Y-a-t-il de telles ressources qui peuvent aider les enseignants dans leur démarche? La politique mentionne au point 7.4 que *différents services d'assistance professionnelle sont déjà disponibles*, sans plus. Comment ces ressources seront-elles jumelées aux efforts réels d'amélioration?

Pour vraiment améliorer l'enseignement, il faut au départ impliquer les enseignants dans le processus d'évaluation. On ne peut améliorer l'enseignement sans la collaboration étroite des enseignants. Ce n'est pas en leur imposant une politique, des critères et des rapports auxquels ils n'ont aucunement participé qu'on réussira à améliorer l'enseignement. Ce n'est pas non plus en mentionnant que des ressources sont disponibles, sans autre précision, qu'on pourra améliorer l'enseignement (dans son sens global et non uniquement individuel).

Une analyse globale des résultats des évaluations, à partir d'énoncés valides, permettrait d'identifier les points forts communs à l'ensemble des enseignants afin de les reconnaître et de les valoriser ainsi que les aspects communs les plus importants à améliorer par l'ensemble des enseignants. Par exemple, les élèves ont tendance à reconnaître que les explications ou les exposés des enseignants ne sont généralement pas clairs; ils soulignent souvent que les questions d'examen ne sont pas formulées clairement; etc. Pour améliorer ces aspects indispensables à la formation des élèves, il faut avoir recours à des ressources qualifiées qui vont mettre en place des stratégies concrètes pour améliorer les lacunes identifiées.

Dans la Politique, on ne sent pas ce souci de jumeler amélioration et évaluation. On se contente de dire que des ressources existent – sans préciser comment elles pourraient être utilisées à la suite des évaluations.

#### ***Le processus d'évaluation***

Afin de mieux comprendre chacun des éléments du *Processus d'évaluation* cités au point 4, c'est-à-dire quelles *sources d'information* vont procéder à l'évaluation des *objets* d'évaluation annoncés et à l'aide de quels *moyens*, on trouvera au tableau 1, le portrait du processus d'évaluation que nous avons dégagé à partir de l'analyse des informations disponibles.

Concernant les *sources d'information* listées, le tableau 1 fait ressortir les points suivants:

- L'emphase de l'évaluation est mise entre les mains des *élèves* à l'aide de 55 critères d'évaluation.
- Un deuxième évaluateur pourrait être les *collègues* qui pourraient évaluer le matériel pédagogique (6 critères) ainsi que ses comportements au département (15 critères). Les Rapports d'évaluation disponibles indiquent toutefois que ce choix n'a pas été retenu par les enseignants évalués.
- *L'enseignant* évalué fait son auto-évaluation – la politique ne précise pas de quelle façon elle sera réalisée. Mais le Rapport d'évaluation de l'enseignant démontre qu'on a recours en fait à l'auto-notation littérale (A, B, C, D, E) de chacun des énoncés destinés aux élèves. *L'enseignant* doit de plus remplir sa fiche de variables contextuelles – mais la politique ne donne pas davantage d'information. Le Rapport d'évaluation présente cette information en pages 2 et 4, mais on ne sait pas à qui elle sert et comment cette information sera utilisée.
- *La direction* est aussi mentionnée comme source d'information – mais on ne sait quels critères seront retenus, quels moyens seront utilisés et comment se déroulera l'évaluation. Dans les Rapports d'évaluation consultés, ce choix ne semble pas retenu par les enseignants.

**Tableau 1 – Portrait actuel du processus d'évaluation**

**Critères d'évaluation** (Liste du CIREPE)

*Objets d'évaluation, sources d'information et moyens d'évaluation*

<b>Objets d'évaluation</b>	<b>Élèves</b> Critères d'évaluation	<b>Collègues</b> Critères d'évaluation Instruments ?	<b>Enseignant</b> Fiche de variables contextuelles <b>Auto-évaluation</b>	<b>D.E.</b> Critères ? Instrument ?
<b>Compétences pédagogiques en classe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maîtrise disciplinaire</li> <li>▪ Stratégies pédagogiques</li> <li>▪ Gestion de classe</li> <li>▪ Organisation et clarté</li> <li>▪ Évaluation et rétroaction</li> <li>▪ Relation avec les élèves</li> <li>▪ Intérêt</li> <li>▪ Enthousiasme</li> </ul>	1 à 5 6 à 17 18 à 20 21 à 29 30 à 37 38 à 44 45 à 47 48 à 51			
<b>Compétences pédagogiques dans d'autres situations d'enseignement : Labo stage, encadrement)</b>	52-55			
<b>Matériel pédagogique</b>		56 à 61		
<b>Participation à la vie du département, du programme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relation avec les collègues</li> </ul>		62 à 72 74-75-76		
<b>Participation à la vie pédagogique et institutionnelle</b>		73-77		
<b>Respect des règles et procédures</b>		78		?
<b>Coordination de programme, stages, recherche, entreprises, etc.</b>		?	?	?

On retrouve également dans la Politique les points suivants :

- *le matériel recueilli par l'entremise de l'observation en situation d'enseignement* : qui procède à cette observation, quelles sont les compétences des observateurs, quel instrument sera utilisé, de quelle façon se déroulera l'observation, etc. On ne retrouve pas de trace de ce type d'évaluation dans le Rapport. Sans doute que ce choix, peu attrayant, n'a pas été retenu par les enseignants évalués!
- *l'entrevue* (sans autre précision). En quoi l'entrevue est-elle un mécanisme d'évaluation ? Quels critères (parmi la liste des 78) seront retenus à cette fin ? Qui procèdera à ces entrevues ? Avec quel instrument ? Selon quelle démarche ?
- *le matériel pédagogique* apparaît comme *objet, source et méthode d'évaluation* – sous différentes appellations : la qualité des diverses productions à caractère pédagogique (objet) – examen et analyse des documents utilisés (méthode de collecte de données) et enfin matériel pédagogique produit et utilisé (source d'information). Par ailleurs, on reste muet sur la façon d'évaluer ce matériel (instruments, démarche, évaluateurs, etc.)

*En résumé*, les élèves évaluent 55 des 78 critères proposés (70%); l'enseignant procède à son auto-notation sur les mêmes critères que les élèves; enfin les collègues pourraient évaluer 5 critères pédagogiques et 15 critères de comportements de l'enseignant. Ce dernier évaluateur ne semble pas être retenu par les enseignants évalués.

Ce processus d'évaluation ne me paraît pas très équilibré ni très éclairant et n'est certainement pas le reflet de ce que proposent les chercheurs en évaluation de l'enseignement.

**Position de la recherche**

La recherche dénonce l'emphase accordée à l'opinion privilégiée des étudiants et propose un processus plus équilibré en intégrant à l'évaluation étudiante, deux autres sources d'information complémentaires qui utiliseront des instruments distincts : (1) les *collègues* évaluent ce que les élèves ne peuvent évaluer (compétence disciplinaire et pédagogique par l'analyse du matériel d'enseignement (plan de cours, documentation, évaluation des apprentissages); (2) *l'enseignant* par la rédaction de son dossier d'enseignement où il décrit et analyse de manière réfléchie, qualitative et globale tous les aspects de son enseignement, ses réalisations et ses investissements, les résultats de ses évaluations, ses implications, etc. constituant ainsi une triangulation des informations par les personnes les plus concernées par la qualité de l'enseignement et par son évaluation. On est bien loin de l'auto-notation mise en place.

De nombreux chercheurs rejettent l'observation en classe par des collègues ou des membres de la direction, ainsi que l'auto-notation. Ces façons de faire sont beaucoup trop subjectives et biaisées. La recherche ne mentionne pas non plus l'évaluation par leurs collègues des comportements des enseignants.

Le tableau 2 présente le processus d'évaluation proposé par de nombreux chercheurs et praticiens en évaluation de l'enseignement.

**Tableau 2 – Portrait du processus d'évaluation proposé par la recherche**

Sources et Moyens Objets et composantes d'évaluation	Élèves Questionnaire	Collègues Grille d'analyse	Enseignant Fiche de variables contextuelles et Dossier d'enseignement
<b>Compétences pédagogiques</b> dans toutes situations d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification des cours</li> <li>▪ Compétences pédagogiques</li> <li>▪ Interaction avec les élèves</li> <li>▪ Évaluation et rétroaction</li> </ul>	20-25 énoncés		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explique ses stratégies d'enseignement</li> <li>▪ Analyse ses résultats d'évaluation</li> <li>▪ Relate ses activités de formation et de perfectionnement</li> <li>▪ Propose des améliorations et des activités susceptibles de l'aider</li> <li>▪ Démonstre sa progression</li> </ul>
<b>Matériel d'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de cours</li> <li>▪ Documentation (notes de cours, etc.)</li> <li>▪ Évaluation des apprentissages</li> <li>▪ Compétence disciplinaire</li> </ul>		10-20 énoncés	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relate ses réalisations</li> <li>▪ Analyse ses résultats d'évaluation</li> <li>▪ Démonstre les améliorations apportées</li> <li>▪ Propose des améliorations et des activités à moyen et long terme</li> </ul>

### ***La validation du processus d'évaluation***

L'absence totale de précision concernant la *conception des instruments et des démarches d'évaluation* est difficilement acceptable. Sur quel rationnel s'est-on basé? Quelles études ont servi de guide? Quelles expériences dans d'autres collèges ou universités ont été examinées? Pourquoi l'emploi de l'instrument actuel qui semble d'ailleurs unique et uniforme – alors que la Politique mentionne l'utilisation *d'outils d'évaluation adaptés à la réalité de chaque département* (p.9- 6.3).

Nous ne retrouvons aucune trace d'une consultation des enseignants lors de l'élaboration de la Politique. On ne mentionne pas non plus comment l'expérimentation des instruments a été réalisée. On ne parle pas non plus de la validation de l'ensemble du processus d'évaluation, ni comment les finalités seront atteintes à la suite des évaluations. Mais on dit, à la page 2 que *les instruments et les outils utilisés* (quelle différence entre les deux?) *ont fait l'objet d'analyses statistiques rigoureuses qui ont permis d'en démontrer la validité et la fiabilité.*

### ***Les conditions dans lesquelles doit s'exercer l'évaluation***

Il serait donc important de démontrer la *rigueur* évoquée non seulement pour les instruments mais pour l'ensemble de la démarche évaluative (critères, instruments, procédures, compilation des données, analyse et interprétation des résultats, atteintes des finalités) afin de rendre le processus d'évaluation *crédible*, ceci au nom de la *transparence* et du *respect* des enseignants. *Ces conditions dans lesquelles doit s'exercer l'évaluation* (p.4 - 2.2) semblent totalement absentes du processus d'évaluation.

### ***Partage des responsabilités***

On a choisi de lister, de façon très détaillée (le tiers du document), les responsabilités qui incombent aux enseignants, départements, CIREPE, Direction des études, Direction des ressources humaines et Commission des études. Mais on a négligé de préciser les responsabilités des élèves (à la base des données recueillies) et des conseillers pédagogiques (en partie responsables de l'amélioration de l'enseignement). Il est difficile de croire qu'on vise vraiment l'amélioration de l'enseignement avec le nombre de directions impliquées dans l'évaluation.

Dans la longue liste des responsabilités du CIREPE, il aurait été tout à fait pertinent que celui-ci présente sa conception particulière de l'enseignement collégial et de l'amélioration de l'enseignement. Cette conception est à la base de la Politique et trouve des échos concrets dans les critères d'évaluation retenus et dans le format des rapports d'évaluation. Il aurait été aussi approprié qu'il explique les fondements théoriques qui ont influencé le choix des objets d'évaluation, des sources d'information, des moyens d'évaluation, de la compilation des données, de la présentation des résultats, de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Le CIREPE devrait pouvoir démontrer comment tous ses choix sont cohérents et contribuent aux finalités de l'évaluation.

### **Tableau 3 – Liste des recommandations à l'égard de la Politique d'évaluation**

- Impliquer les enseignants lors de l'élaboration de la Politique, des instruments, des procédures.
- Préciser les liens entre chacune des composantes du processus d'évaluation : objets, sources, moyens
- Expliquer comment se fera la validation du processus d'évaluation : instruments et procédures d'évaluation (administration des questionnaires, compilation des données, présentation et interprétation des résultats, atteinte des finalités)
- Respecter les conditions inhérentes à l'évaluation : rigueur, transparence, objectivité, respect, ...

## 2. Les listes de critères d'évaluation (CIREPE)

### *Les critères retenus par le CIREPE*

Les critères retenus par le CIREPE sont regroupés sous 12 rubriques. Quel rationnel théorique fondé sur la recherche en évaluation de l'enseignement a amené à retenir celles-ci? Quel rationnel a amené à retenir chacun des énoncés sous chacune de ces rubriques? Quelle littérature a été consultée? Nous ne retrouvons aucune information sur le sujet. Pour donner de la crédibilité au processus et aux instruments, on aurait avantage à préciser ces points. Par souci de rigueur et de transparence également.

Le nombre de critères (78) est excessif. Il démontre une obsession à vouloir évaluer le moindre geste, le moindre comportement de l'enseignant. Surtout que la très grande majorité de ceux-ci (55) sont soumis à l'évaluation par les élèves, qui n'ont pas la compétence et n'ont aucune expérience en évaluation des enseignants. C'est leur donner beaucoup de pouvoir sur le travail professionnel de leurs enseignants.

L'analyse détaillée des deux listes est présentée dans l'annexe B. À notre avis, un nombre élevé de critères ne sont pas pertinents, manquent de précision et sont même offensants pour l'évalué. Les critères reflètent très souvent des cas d'exception. À moins que l'on juge que l'ensemble des enseignants ne connaissent pas la matière enseignée, ne respectent pas les horaires, ne maîtrisent pas la langue française, et que seuls les élèves peuvent porter un jugement sur ces aspects.

Les recherches démontrent que les énoncés compris dans les instruments d'évaluation doivent être univoques, refléter des aspects importants à améliorer et en nombre limité, environ une vingtaine, afin de favoriser l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants. Ce n'est pas la situation constatée.

Globalement nous croyons que des 55 critères destinés à l'évaluation étudiante, seulement une vingtaine peut être retenue. Les énoncés devront par ailleurs être reformulés pour les rendre univoques. Dans un souci de validité et de transparence, tous les énoncés retenus devront être soumis aux enseignants et expérimentés auprès des élèves.

- La rubrique *maîtrise de la discipline* est à supprimer. Seul l'énoncé 4 (à reformuler) pourrait être conservé et se retrouver dans la rubrique suivante.

Les étudiants des cégeps ont-ils la compétence pour évaluer la compétence disciplinaire de l'enseignant? La littérature juge que non. Il en est de même pour les contenus à jour. Sur quoi peuvent-ils se baser pour répondre à cette question? La maîtrise de la langue ne relève pas de la maîtrise disciplinaire. Par cet énoncé, vise-t-on les enseignants étrangers ou tous les enseignants? Les étudiants eux-mêmes maîtrisent-ils la langue? La consultation des notes pour enseigner (C.5) ne relève pas de la compétence disciplinaire non plus, mais de l'insécurité des débutants, principalement. Peut-on les blâmer?

Le collègue n'engage-t-il pas des enseignants compétents, qui maîtrisent la langue d'enseignement? Le collègue n'a-t-il aucun moyen de le vérifier à l'embauche? Alors, pourquoi demander aux élèves d'évaluer ces aspects qui ne sont pas de leur ressort? Enfin, comment procéderez-vous à l'amélioration, si ces énoncés étaient jugés négatifs par les élèves?

- Des 12 énoncés retenus pour évaluer les *Stratégies pédagogiques*, nous en retenons 7 qu'il faudra reformuler : 4-6-9-10-11-13-15

- Les 3 énoncés de la *gestion de classe* sont à supprimer.
- Des 9 énoncés sous *l'organisation*, nous en retenons 3 qu'il faudra reformuler : 21-24-27
- Des 8 énoncés sous *évaluation-rétroaction*, nous en retenons 4 à reformuler 31-32-36-37
- Des 7 énoncés sous *Relation avec les élèves*, nous en retenons 2 à reformuler : 38-43
- Nous combinons les rubriques : intérêt et enthousiasme. Des 7 énoncés, nous en retenons 1 seul à reformuler : 48
- Des 4 énoncés sous *laboratoire*, nous en conservons 3 à reformuler : 52-53-54 - mais constatons que cette rubrique manque d'énoncés sur la rétroaction.
- Des 6 énoncés proposés pour évaluer le *matériel pédagogique*, nous en retenons trois à reformuler : 57-58-59. Cette rubrique devra être complétée et la démarche évaluative précisée.
- Les deux autres rubriques *Relation avec les collègues* et *Participation à la vie collégiale* devraient être fusionnées puisque seuls les énoncés 73-77-78 pourraient être regroupés sous la dernière rubrique.

Par ailleurs, ils sont si peu univoques qu'il serait difficile de les utiliser. Qui d'ailleurs pourraient évaluer ceux-ci? Les énoncés, en plus d'être subjectifs, peuvent provoquer des conflits entre collègues. Cette évaluation ne peut contribuer à un climat sain de collaboration et d'amélioration. Ces deux rubriques nous semblent inutiles.

À la suite de l'analyse des critères d'évaluation retenus par le CIREPE, nous proposons, au tableau 4, une liste d'énoncés reformulés qui pourraient être considérés pour l'évaluation par les élèves.

**Tableau 4 – Liste des énoncés reformulés à considérer**

<p><b>Planification - organisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de cours est présenté clairement <b>ou</b> présente le déroulement du cours.</li> <li>▪ L'enseignant explique l'importance du cours.</li> <li>▪ Les notes de cours sont présentées clairement. <b>ou</b> Les notes de cours aident à mieux comprendre la matière. <b>ou</b> Les notes de cours complètent bien la matière enseignée.</li> <li>▪ L'enseignant est disponible aux heures prévues pour répondre aux questions des élèves. <i>Ne répondez que si vous avez contacté l'enseignant.</i></li> </ul> <p><b>Compétences pédagogiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les exposés <b>ou</b> les explications de l'enseignant sont claires.</li> <li>▪ L'enseignant répond clairement aux questions des élèves.</li> <li>▪ L'enseignant reprend l'explication des notions difficiles.</li> <li>▪ L'enseignant pose des questions pour vérifier la compréhension de la matière <b>ou</b> des notions enseignées.</li> <li>▪ L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement.</li> <li>▪ L'enseignant respecte les élèves dans leurs interventions <b>ou</b> L'enseignant manifeste du respect envers les élèves.</li> <li>▪ Les exemples utilisés aident à mieux comprendre la matière.</li> <li>▪ Les exercices facilitent la compréhension de la matière <b>ou</b> permettent de mieux comprendre la</li> </ul>
---

matière.

**Évaluation - Rétroaction**

- Les examens portent sur des notions importantes (traitées en classe?).
- Les questions d'examens sont formulées clairement.
- Les consignes pour la réalisation des travaux sont claires.
- Après un examen, l'enseignant revient sur les questions difficiles.
- Les commentaires aident à comprendre les erreurs.

***La position de la recherche***

La recherche indique que l'utilisation d'un questionnaire *uniforme* impose un modèle d'enseignement et empêche son évolution. Le questionnaire, utilisé présentement, vise surtout l'enseignement magistral et rend les élèves passifs pour ne pas dire paresseux.

Un tel questionnaire ne respecte pas les enseignants qui utilisent des activités d'apprentissage actif (études de cas, discussion, débats, projets, travaux pratiques, etc.). Il ne les encourage pas à poursuivre leurs efforts d'amélioration et d'innovation pédagogiques et les oblige à se conformer à une norme établie et bétonnée dans un questionnaire uniforme, consacrant une seule et unique façon d'enseigner.

Par mesure de respect pour les enseignants qui ont le souci d'innover en enseignement, on devrait développer d'autres types de questionnaires plus adaptés à ces diverses situations. L'enseignant serait libre d'utiliser l'instrument qui correspond à sa pratique.

### 3. Les rapports d'évaluation fournis par le CIREPE

J'ai eu accès à trois exemples anonymes de Rapport d'évaluation d'enseignants expérimentés dans trois disciplines différentes. Le Rapport d'évaluation comprend 15 pages remplies de tableaux et de calculs statistiques inutiles et erronés, en plus des erreurs méthodologiques. Ils sont peu pertinents à l'atteinte des finalités prévues dans la Politique. Je dirais même qu'ils constituent un obstacle à l'amélioration et à la valorisation du personnel enseignant.

Ils sont composés principalement des résultats des évaluations étudiantes et de l'auto-notation des enseignants sur chacun des 51 ou 55 énoncés retenus. Aucun rationnel n'a été présenté pour expliquer cette façon particulière (et je dois dire unique en son genre) de présenter, classer et interpréter les résultats, qui conduira à une recommandation de poursuivre ou non l'évaluation de chacun des enseignants évalués. Laquelle sera remise au Directeur des études!

Le tableau 6 présente une liste d'erreurs constatées lors de l'analyse des trois rapports d'évaluation. Ces erreurs seront expliquées à l'aide d'exemples et conduiront à des recommandations.

**Tableau 6 - Liste des erreurs contenues dans le Rapport d'évaluation**

1 <sup>ère</sup> erreur :	Un Rapport démesuré de 15 pages.
2 <sup>e</sup> erreur :	La compilation des données a été réalisée sans tenir compte des groupes respectifs.
3 <sup>e</sup> erreur :	L'utilisation d'une échelle de notation littérale (A, B, C, D, E).
4 <sup>e</sup> erreur :	Les résultats sont présentés en scores bruts et non en pourcentage.
5 <sup>e</sup> erreur :	L'utilisation d'une échelle qualitative en 5 points (Excellent – très bon – bon – passable – insuffisant) pour classer les résultats.
6 <sup>e</sup> erreur :	La disparité des réponses des élèves, sur certains énoncés, n'est pas prise en considération.
7 <sup>e</sup> erreur :	Une synthèse biaisée des commentaires.
8 <sup>e</sup> erreur :	L'auto-notation des enseignants, mesure inutile et non valide.
9 <sup>e</sup> erreur :	La rencontre avec les enseignants est-elle nécessaire?
10 <sup>e</sup> erreur :	Une rétroaction inadéquate.
11 <sup>e</sup> erreur :	Une recommandation incomplète et basée sur des données erronées.
12 <sup>e</sup> erreur :	Une recommandation qui transforme l'évaluation formative en évaluation administrative.

*1<sup>re</sup> erreur : Un Rapport démesuré de 15 pages* alors qu'une page ou deux sont généralement utilisées afin de rendre des résultats plus facilement accessibles aux enseignants. La propension des détails vient au contraire noyer l'essentiel du message.

Le but de l'évaluation n'est pas de présenter des tableaux statistiques mais d'aider les enseignants à identifier les points forts et les aspects à améliorer à l'aide d'un nombre raisonnable d'énoncés validés en tenant compte de la spécificité de leurs cours.

L'évaluation de l'enseignement par les élèves n'est pas une science exacte et précise pour laquelle des statistiques sophistiquées doivent être présentées.

#### **Recommandations**

- Un rapport simple et plus facilement compréhensible est beaucoup plus efficace qu'un rapport complexe, contenant une foule d'informations inutiles.

- Il serait bon de consulter quelques rapports d'évaluation valides et efficaces en vigueur dans certaines universités.

*2<sup>e</sup> erreur : La compilation des données a été réalisée sans tenir compte des groupes respectifs.* Par exemple, l'enseignant qui enseigne à 4 groupes différents, 2 ou 3 matières différentes voit ses évaluations regroupées sous un seul groupe. C'est inacceptable. Chaque matière et chaque groupe possède ses propres caractéristiques que les enseignants connaissent bien et qu'ils décrivent à la page 5. D'ailleurs, le CIREPE démontre dans le tableau 2 les différences de perceptions pour chaque groupe d'élèves. Alors, pourquoi n'avoir pas respecté les groupes de répondants au moment de la compilation des données? Sans doute, parce que leur nombre est si restreint qu'il aurait été impossible de procéder aux classements des résultats et à la présentation des tableaux statistiques. La compilation des résultats par groupes distincts aurait aussi empêché la recommandation finale destinée à la direction.

Il est reconnu que chaque groupe évalue différemment un enseignant en fonction des variables bien identifiées par la recherche. La discipline et la matière influencent l'évaluation; l'intérêt des étudiants pour la matière enseignée et leurs capacités de réussite influencent l'évaluation; le type de cours (obligatoire ou au choix; théorique ou pratique) influencent l'évaluation; les caractéristiques personnelles et pédagogiques de l'enseignant influencent l'évaluation. Ainsi, ne pas tenir compte des variables contextuelles au moment de la compilation des données, de la présentation et de l'interprétation des résultats constitue une grave erreur méthodologique.

#### **Recommandation**

- Compiler les données en respectant les groupes-classe et leurs caractéristiques.

*3<sup>e</sup> erreur : Une échelle de notation littérale (A, B, C, D, E) est indiquée à la droite des énoncés. Il a été très malhabile de signifier l'échelle d'accord en termes de notation littérale (p.5). On a l'impression que l'échelle d'accord en 4 points a été remplacée par une échelle d'excellence en 5 points. Cette façon de faire apporte une autre confusion.*

Habituellement l'échelle d'accord en 4 points est présentée chiffrée et la valeur de chaque point est signifiée de la façon suivante: Totalément d'accord = 4; plutôt d'accord = 3; plutôt en désaccord = 2; totalement en désaccord = 1. Sans opinion = X et non 0 pour éviter que les élèves utilisent cette cote comme un point supplémentaire de désaccord. En utilisant l'échelle A, B, C, D, E, la cote C peut être perçue comme une cote neutre ( $\pm$  d'accord) – ce qu'il faut à tout prix éviter – la recherche expliquant que cette cote neutre rend difficile l'interprétation des résultats et ne favorise aucunement l'amélioration. De plus, il est reconnu que les élèves utilisent plus facilement ce point neutre, lorsqu'il existe.

De plus, en procédant à l'analyse des résultats, on pourrait remarquer que les élèves utilisent plus facilement les points centraux B, C - plutôt d'accord et plutôt en désaccord - que les points extrêmes A, D – totalement d'accord et totalement en désaccord.

#### **Recommandation**

- Respecter l'échelle d'appréciation utilisée par les élèves pour compiler les résultats – l'échelle d'accord en 4 points généralement utilisée.

*4<sup>e</sup> erreur : Les résultats sont présentés en scores bruts et non en pourcentage - ce qui rend l'analyse des résultats plus difficile et peut biaiser son interprétation.*

#### **Recommandation**

- Présenter les résultats en pourcentage afin d'en faciliter l'interprétation.

5<sup>e</sup> erreur : L'échelle d'accords en 4 points a été transformée en échelle qualitative comprenant 5 points : *Excellent* – *très bon* – *bon* – *passable* – *insuffisant* afin de classer les résultats. Pourquoi cette transformation? Aucune explication n'a été fournie. Comment s'est fait ce transfert d'échelle ? En fonction de quel rationnel ? Rien sur le sujet dans la présentation des résultats.

L'échelle d'accords est jugée plus objective – puisque l'élève évalue un objet ou un comportement (Le plan de cours est clair : accord/ désaccord) alors que l'échelle d'excellence, dans ce cas-ci, *interprète et classe* les résultats des cotes d'accords des élèves (Les élèves jugent excellentes ou passables les explications de l'enseignant?).

En utilisant cette transformation, il est évident qu'on biaise les résultats. Pour procéder ainsi, on doit décider quelle cote, attribuée par les élèves, sera jugée excellent, très bon, bon, passable et insuffisant. N'est-ce pas le retour aux cotes A, B, C, D, E constatées précédemment (3<sup>e</sup> erreur)? Là encore aucune information n'est fournie. Il faut procéder soi-même à des hypothèses et à des calculs statistiques pour découvrir l'interprétation que le CIREPE accorde aux résultats.

Comparons les deux exemples suivants :

- 63 totalement d'accord ; 21 plutôt d'accord ; 1 plutôt en désaccord = résultat *excellent*
- 64 totalement d'accord ; 21 plutôt d'accord ; 2 plutôt en désaccord = résultat *très bon*

Subtil, ne trouvez-vous pas ? Dans les systèmes généralement utilisés, on juge que les deux résultats sont très positifs, puisque 98% d'accords sont manifestés par les élèves, sans accorder une importance significative aux 1 ou 2 désaccords marginaux.

C'est sans doute la moyenne qui a été utilisée pour permettre cette interprétation ainsi que la classification des résultats de chacun des énoncés sous chacune des rubriques. La moyenne est généralement utilisée lorsque le nombre de répondants est suffisamment significatif. Dans ce cas, les groupes ayant été fusionnés, on s'est senti légitimé d'utiliser la moyenne pour classer les résultats puisqu'une moyenne est non significative lorsque le nombre de répondants est faible.

De plus, il est très étonnant que *les moyennes*, retenues pour l'interprétation et le classement des résultats, *n'apparaissent pas pour chacun des énoncés* dans le Rapport d'évaluation.

Deux autres exemples d'interprétation des résultats du CIREPE

- Un enseignant obtient la note *Passable*, parce 17% ne le jugent pas suffisamment dynamique alors que 83% le juge suffisamment dynamique!
- Un enseignant est jugé *bon* parce que 80% estiment qu'il explique sans consulter constamment ses notes (?)

En refaisant le calcul de la moyenne pour certains énoncés, nous découvrons que :

- Excellent est attribué à des résultats qui se situent entre 3.7 et 4.0 (98% - 100% d'accords)
- Très bon = 3.4 et 3.7 (90% - 97% d'accords)
- Bon = 3.2 – 3.4 (80% - 89%)

Les notes *Passable* et *insuffisant* sont attribuées à des résultats inférieurs à 80% d'accords ! Est-on plus sévère envers les enseignants qu'avec les étudiants à qui la cote *Excellent* est souvent attribuée à des résultats supérieurs à 80% ?

Enfin, sur la foi de cette interprétation biaisée des résultats, on reprend le classement global des énoncés par ordre décroissant d'excellence. Était-ce vraiment nécessaire? Sans doute qu'avec autant d'énoncés (non pertinents) on a senti le besoin d'insister.

Il faudrait à tout le moins expliquer comment ce classement a été réalisé et quelle note il faut obtenir pour être jugé excellent, très bon, bon, passable et insuffisant! Il faudrait expliquer pourquoi on a procédé ainsi et en quoi ce classement aidera à améliorer l'enseignement.

#### **Recommandations**

- Le calcul biaisé de l'excellence n'a pas sa place en évaluation de l'enseignement. Elle provoque des résultats faussement faibles alors qu'un enseignant obtient d'excellents résultats.
- Le classement des résultats en fonction de l'excellence n'a pas sa place en évaluation de l'enseignement. Pas plus que le classement des enseignants.

6<sup>e</sup> erreur : La disparité des réponses des élèves, sur certains énoncés, n'est pas prise en considération.

#### **Quelques exemples :**

- Q.28 : *Les supports visuels aident ...* : 29 accords - 27 désaccords et 13 sans réponse.  
Une telle façon de répondre de la part des élèves laisse davantage entrevoir une difficulté de compréhension de l'énoncé, plutôt qu'une faiblesse de la part des enseignants!  
Les supports sont-ils utilisés et nécessaires à tous les cours? Parle-t-on de diapos, de transparents, de notes au tableau?
- Q.24 : *Au début de chaque cours, il présente ce qu'ils vont faire* : 30 d'accords – 21 désaccords.  
Sont-ce les retardataires qui jugent que l'enseignant n'a pas présenté au début du cours ?
- Q.30 : *Les exercices préparent aux évaluations* : 31 accords - 33 désaccords et 5 abstentions?  
Est-on en désaccord parce que l'examen n'est pas conforme aux exercices?

Qui a raison? Le CIREPE semble juger inutile ce questionnement, puisqu'il utilise de tels résultats pour le classement des résultats et pour leur recommandation.

Comment interpréter un résultat lorsque la moitié des élèves est d'accord et l'autre ne l'est pas? Qui a raison? Comment améliorer? On n'en parle pas. Tout semble égal. Tous les énoncés sont égaux, tous les résultats sont exacts et valides.

D'autres exemples du même type ressortent pour les énoncés 10-11-12-13-16-22-24-27-30-45-46-47.

#### **Recommandation**

- Une analyse d'items, réalisée au moment de l'expérimentation du questionnaire, aurait permis de détecter les énoncés fautifs, les ambivalences des réponses, les incompréhensions, les énoncés qui ne s'appliquent pas à toutes les situations évaluées, etc. Tous les spécialistes en mesure et évaluation connaissent cette démarche indispensable de validation des énoncés, propre à chaque instrument.

7<sup>e</sup> erreur : La synthèse des commentaires est biaisée. Il est reconnu que tous les élèves ne commentent pas chacun des énoncés d'un questionnaire. En ce sens, on dira que les commentaires ne sont ni représentatifs ni objectifs, chaque élève étant libre de commenter ce que bon lui semble.

Comme on a retranscrit les commentaires en respectant les groupes, ce qui est beaucoup plus utile à l'enseignant, il nous semble inutile d'en faire une synthèse. Par ailleurs, ne pas corriger les erreurs orthographiques et syntaxiques des élèves discrédite cette opération.

Mais comme la synthèse des commentaires a été réalisée de façon globale, sans tenir compte encore une fois des caractéristiques du groupe de répondants, elle invalide l'opération.

**Exemples :**

- 90% jugent que l'enseignant respecte les élèves – 10% sont en désaccord

Ce sont les commentaires de ces derniers qu'on retient dans la synthèse - parce que les autres n'ont pas jugé pertinent d'en faire!

- 94% estiment que l'enseignant met l'accent sur les points importants

Mais on retient les 3 commentaires en désaccord!

- 97% apprécient les explications claires de l'enseignant

Mais les quelques commentaires en désaccord seront retranscrits dans la synthèse.

Tout bon conseiller pédagogique dira à l'enseignant de ne pas prendre en considération les quelques commentaires négatifs, notamment lorsque la satisfaction des étudiants est très élevée. Les commentaires des étudiants sont principalement utiles lorsqu'ils sont formulés de façon constructive et qu'ils suggèrent des modifications utiles à leurs apprentissages. Par exemple, les élèves diront que les notes de cours, lorsqu'elles sont présentées de façon structurées, sont un complément important aux explications du professeur. Ils diront aussi que les notes de cours, lorsqu'elles sont complétées par des exercices de compréhension des notions enseignées, les aident à mieux comprendre la matière.

**Recommandations**

- La retranscription des commentaires des élèves protègent leur anonymat.
- Une synthèse des commentaires est inutile – ces derniers n'étant ni objectifs, ni représentatifs.
- Les commentaires sont destinés uniquement aux enseignants. Ils ne devraient en aucun cas être remis au directeur des études.
- Une consigne très claire doit être donnée aux élèves afin que leurs commentaires conduisent à l'amélioration de leur formation.

*8<sup>e</sup> erreur : L'auto-notation* des enseignants est une mesure inutile et non valide. Ici, elle se fait à partir de l'utilisation de la même échelle littérale : A, B, ... Cette échelle signifie-t-elle que l'enseignant se juge en accord ou en désaccord avec l'énoncé ou se juge-t-il excellent ou passable par rapport à l'énoncé?

**Exemple**

- Je suis totalement d'accord sur le fait que je maîtrise *les matières* que j'enseigne! Ou est-ce
- Ma maîtrise *des matières* que j'enseigne est excellente!

Encore plus surprenant :

- Je suis en désaccord sur le fait que mes réponses aux questions sont claires!
- Mes réponses aux questions sont passables!

On incite donc l'enseignant à s'attribuer une note sur chacun des énoncés, déjà cotés par les élèves! De plus, on commente les notes des enseignants à la suite du tableau 3 et on leur reproche de se surévaluer en n'utilisant que les notes A et B. Vous connaissez des individus qui s'auto-noteraient négativement ?

Au tableau 3, on présente la répartition de l'auto-notation pour chacune des dimensions! En quoi ce tableau va-t-il aider l'enseignant à s'améliorer?

Au tableau 4, on compare la perception des élèves (accord- désaccord) à l'auto-notation (A, B)! Est-ce une méthode de comparaison valide (1 contre 50 ou 80)? En quoi ce tableau va-t-il aider l'enseignant à s'améliorer?

Enfin, on leur demande ce qu'ils pourraient améliorer et on trouve malheureux que certains ne s'expriment pas sur ce sujet!

#### ***Recommandations***

- Ne pas confondre auto-notation et auto-évaluation.
- L'auto-notation est invalide.
- Par ailleurs, l'évaluation par l'enseignant constitue un puissant moyen d'amélioration de l'enseignement lorsqu'elle est réalisée de façon adéquate (Cf. Tableau 2).

*9<sup>e</sup> erreur : La rencontre avec les enseignants* afin de leur présenter le Rapport d'évaluation me semble parfaitement inutile, dans ce contexte, puisque les résultats de toutes les étapes de l'évaluation sont biaisés et invalides.

Le Rapport est à ce point complexe qu'il est évident que seuls ceux qui l'ont conçu peuvent le comprendre. C'est pourquoi, ils ont jugé utile cette rencontre, que je qualifie d'humiliante.

Qui sont ces personnes qui rencontrent les enseignants? Quelles sont leurs compétences? Sont-ce des étudiants engagés par le CIREPE? Ce serait plutôt humiliant que des étudiants universitaires se jugent suffisamment qualifiés pour rencontrer des enseignants expérimentés du collégial. Si tel est le cas, c'est très maladroit de la part de la direction d'avoir proposé une telle démarche.

#### ***10<sup>e</sup> erreur : La rétroaction est inadéquate***

Il est évident qu'avec un questionnaire de plus de 50 questions, il est difficile de fournir aux enseignants une rétroaction adéquate et efficace. C'est pourquoi on s'est retranché vers une rétroaction plus globale à l'aide des dimensions. Or, certains énoncés à l'intérieur des dimensions obtiennent des résultats très positifs – mais on n'en tient pas compte. On préfère écrire à l'enseignant qu'il doit améliorer telle ou telle dimension - c'est plus rapide – mais mal ciblé et erroné.

Entrer dans le détail serait long et compliqué. Mais justement, toute l'efficacité de la rétroaction est là. Je crois qu'on a oublié de consulter les écrits sur les conditions d'une rétroaction efficace.

Si les résultats avaient été présentés en respectant les groupes-classe, si le questionnaire avait été d'une longueur raisonnable et axé sur des aspects importants, le rapport aurait pu être présenté sur une ou deux pages. Et on aurait pu juger que les enseignants étaient parfaitement capables de lire et de comprendre leurs résultats comme cela se fait partout ailleurs et d'identifier les aspects importants à modifier.

#### ***Recommandation***

- À la suite de l'évaluation, une rencontre des nouveaux enseignants avec un conseiller pédagogique est jugée plus efficace pour l'amélioration de l'enseignement qu'une rencontre avec un conseiller technique qui défend son rapport et en explique la complexité.

#### ***La conclusion du directeur du CIREPE***

Le directeur ne fait que reprendre ce qui a été dit antérieurement. Sauf qu'il ajoute une *recommandation* destinée au directeur des études. Il n'y a aucune indication dans la Politique que l'évaluation conduira à une recommandation adressée à la Direction des études de la part du directeur du CIREPE. C'est là que l'évaluation formative devient administrative. C'est là finalement que le vrai but de l'évaluation est dévoilé, contrairement à ce qui avait été annoncé tout au long de la Politique.

*11<sup>e</sup> erreur : Une recommandation incomplète et basée sur des données erronées.*

Pour faire cette recommandation, le directeur du CIREPE utilise un questionnaire qui ne semble pas avoir été validé, une compilation des données erronée, une présentation et une interprétation biaisée des résultats.

De plus, la recommandation du directeur du CIREPE ne tient pas compte des *variables contextuelles*. On exige des enseignants qu'ils complètent les pages 2, 3 et 4, qui décrivent leur contexte d'enseignement : la discipline enseignée, le nombre de cours donnés, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le type de cours donnés, le matériel pédagogique créé, les activités d'évaluation réalisées (p.2); les caractéristiques des élèves mentionnées par l'enseignant (p.5), pour chacun de ses groupes-cours, mais on n'en tient nullement compte au moment de prendre la décision de recommander ou non la poursuite de l'évaluation de chaque enseignant. Alors à quoi servent ces informations?

On compile en plus les résultats aux *8 questions auxiliaires* posées aux élèves (p.3) qui révèlent des résultats très informatifs. Par exemple, on peut constater qu'un pourcentage élevé d'élèves ne participent pas aux activités proposées en classe ; que leurs résultats scolaires sont plutôt moyens; qu'ils consacrent très peu d'heures au travail en dehors des cours; même s'ils considèrent la charge de travail faible. À quoi servent donc ces données, si elles ne sont pas prises en considération pour valoriser le travail des enseignants?

Enfin, la recommandation du directeur du CIREPE ne conduit même pas à *la reconnaissance et à la valorisation du travail de l'enseignant*. Elle n'apporte aucune appréciation positive - malgré des résultats élevés. Tout est mécanique et répétitif de ce qui a été présenté dans les pages précédentes. Comment améliorer son enseignement? Aucune piste significative n'est signifiée. On se contente d'écrire : *cette évaluation ne justifie aucune suggestion ou recommandation formelle*. Les résultats n'exigent aucun plan de suivi. Quel feedback positif après une telle démarche évaluative? Quelle valorisation du travail d'un excellent enseignant? Quelle appréciation de son travail? Mais on insiste tout de même pour que l'enseignant examine ses résultats afin d'améliorer les aspects les plus faibles indiqués dans le tableau 1 (qui n'existe pas).

L'examen des résultats d'un enseignant me permet de constater que le taux le plus élevé de désaccords sur un énoncé est de 18%. C'est donc dire que ce dernier obtient plus de 80% d'accords sur l'ensemble des énoncés dans les 4 groupes. Est-ce que ça ne mériterait pas une mention de félicitation – plutôt que la platitude qu'on lui écrit?

Dans un autre cas, le directeur écrit : *Les résultats obtenus nous laissent entrevoir que l'enseignant aurait intérêt à travailler à améliorer certains aspects de son enseignement. Certes, le résultat à la dimension enthousiasme est très bon et ceux des dimensions maîtrise, relation, organisation, évaluation et rétroaction et laboratoire sont bons*. Même l'enseignant qui obtient d'excellents résultats sur l'ensemble des dimensions n'a pas eu le droit à une telle citation. Le directeur poursuit en indiquant qu'il faudrait améliorer les *stratégies pédagogiques, la gestion de classe et l'intérêt suscité*. *C'est pourquoi nous recommandons qu'une autre évaluation soit réalisée dans un délai relativement rapproché afin de lui permettre d'évaluer ses progrès ...*

Or, en examinant les résultats de cet enseignant, je constate que plus de la moitié des énoncés sous les dimensions citées obtiennent des résultats supérieurs à 70%. Bien sûr, certains aspects seraient à améliorer – mais ne vaudrait-il pas mieux en citer quelques-uns si on veut vraiment cibler l'amélioration.

### ***Recommandations***

- La recommandation provenant d'un directeur d'un organisme privé n'a pas sa place dans une évaluation dite formative. Elle transforme cette dernière en évaluation administrative.
- De plus, il me semblerait important de vérifier si le *rapport-synthèse* de chaque enseignant évalué, remis au DE (cité en p.14 de la Politique), est identique ou différent de celui remis à l'enseignant.
- Analyser les informations fournies par les élèves (p.4) afin de les responsabiliser davantage face à leurs apprentissages.

*12<sup>e</sup> erreur : Une recommandation qui transforme l'évaluation formative en évaluation administrative.*

Ainsi, le but de l'évaluation est dévoilé. Elle ne conduit nullement à des actions concrètes d'amélioration et de valorisation – elle ne sert qu'à indiquer au DE ceux qui n'ont pas besoin d'évaluation future et de plan de suivi et ceux qui doivent continuer à se faire évaluer. Dites-moi encore que cette évaluation n'est pas administrative.

### **Conclusion**

Une *Politique* incomplète et imprécise, une liste excessive de *critères d'évaluation* destinés principalement aux étudiants, une auto-notation futile, un *Rapport d'évaluation* rempli d'erreurs méthodologiques, statistiques, biaisé dans sa présentation et son interprétation des résultats. Une recommandation biaisée provenant du directeur du CIREPE qui transforme l'évaluation formative en évaluation administrative. Voilà le portrait qui se dégage de cette évaluation : une évaluation non crédible, réalisée de façon non rigoureuse, non respectueuse des enseignants et qui peut difficilement atteindre ses finalités.

### ***Recommandations générales***

- Il me semble important de détruire toutes les données provenant de cette évaluation.
- Il me semble important d'abolir au plus vite un tel système d'évaluation de l'enseignement et d'empêcher que d'autres collègues ne soient contaminés par celui-ci.
- Il me semble important d'étudier la pertinence d'un organisme externe, tel que le CIREPE, dans une opération d'évaluation des enseignants.

Il sera important dans l'avenir de travailler à reconstruire la confiance des enseignants, avant de penser à élaborer un autre système d'évaluation – mais cette fois-ci avec des garanties de respect et des consultations des enseignants à chacune des étapes de réalisation, des garanties de rigueur, d'objectivité, et de validité.

---

\* L'auteur a obtenu son doctorat en 1987. Sa recherche portait sur l'analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. En 1996, la CRÉPUQ lui demande d'étudier les politiques et les pratiques d'évaluation de l'enseignement des universités québécoises. Elle est l'auteur de plusieurs articles et livres sur l'évaluation et l'amélioration de l'enseignement. Elle a été conseillère pédagogique pendant quinze ans à l'Université de Montréal avant d'être professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de la même université.

## Références

- BERNARD, H. (à paraître) *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement universitaire*.
- BERNARD, H. (1996). *Rapport sur les politiques et pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).
- BERNARD, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement. Théorie et pratique*. Laval (Québec), Études Vivantes.
- BERNARD, H. ; J. DESJARDINS (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXVIII (3), 617-648.
- BERNARD, H.; N. POSTIAUX ; A. SALCIN (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), 625-649.
- BERNARD, H. ; M. TRAHAN (1988). Analyse des politiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, XVIII (3), 51-67.
- BRASKAMP, L.A.; J.C. ORY (1994). *Assessing faculty work. Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BRINKO, K.T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of higher education*, 64 (5), 574-593.
- BRINKO, K.T. (1991). The interactions of teaching improvement. Effective practices for improving teaching. *New Directions for teaching and learning*, 48, 39-49.
- CASHIN, W.E. (1999). Student ratings of teaching: Uses and misuses. In Seldin, P. & Ass. *Changing practices in evaluating teaching. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton (Ma), Anker Publishing, 25-44.
- CENTRA, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- CHISM, N. VAN NOTE (2007). *Peer review of teaching. A sourcebook* (2e ed.). Bolton (Ma), Anker Publishing Co.
- DONALD, J.; A. SAROYAN (1991). *Assessing the quality of teaching in Canadian university*. Commission of inquiry on Canadian university education. Research report.
- FELDMAN, K.A. (1989) The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement : refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in higher education*, 30 (6), 583-645.
- FELDMAN, K.A (1988). Effective college teaching from the students' and faculties' view: matched or mismatched priorities? *Research in higher education*, 28 (4), 291-344.
- FOREST, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique. In ROMAINVILLE M.; C. COGGI (dir.) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck, 17-34.

- HIGGERSON, M.L. (2006). Building a climate for faculty evaluation that improves teaching. In Seldin & Ass. *Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research, and service*. Anker Publishing Co.
- HUBA, M.E.; J.E. FREED (2000). *Learner-centred assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, Allen & Bacon.
- LUCAS, A.F. (1990). The department chair as change agent. In Seldin & ass. *How Administrators Can Improve Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, 63-88.
- MARSH, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, 11(3), 255-388.
- McKEACHIE, W.J. (2006) *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. 12<sup>e</sup> ed., Boston, Houghton Mifflin Co.
- MENGES, R.J. (1990). Using Evaluative Information to Improve Instruction. In SELDIN P. & ass. *How Administrators Can Improve Teaching. Moving from Talk to Action in Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 104-121.
- MENGES, R.J.; M. WEIMER & Ass. (1996) *Teaching on Solid Ground. Using scholarship to Improve Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PAULSEN, M.B.; K.A. FELDMAN (1995) *Taking Teaching Seriously: Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education.
- PRÉGENT, R.; H. BERNARD; A. KOZANITIS (2009) *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Presses Internationales Polytechnique.
- ROMAINVILLE M. ; C. COGGI (sous la direction de) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- RYAN, K.E. (ed.) (2000) *Evaluating Teaching in Higher Education: A Vision for the Future. New Directions for Teaching and Learning*, 83.
- SELDIN, P. & ass. (2006) *Evaluating Faculty Performance. A Practical Guide to Assessing Teaching, Research, and Service*. Bolton (Ma), Anker.
- SELDIN, P. (2004) *The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improve Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3e ed.) Anker.
- SELDIN, P. & ass. (1999) *Changing Practices in Evaluating Teaching. A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion / Tenure Decisions*. Bolton (Ma), Anker.
- SELDIN, P. & ass. (1995) *Improving College Teaching*. Bolton (Ma), Anker.
- SELDIN, P. & ass. (1990) *How Administrators Can Improve Teaching. Moving from Talk to Action in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- THEALL, M.; J. FRANKLIN (1991) *Effective practices for improving teaching*. New Directions for Teaching and Learning, 48.
- WEIMER, M.; L. FIRING LENZE (1991) *Instructional Interventions: A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction*. Higher Education: Handbook of Theory and Practice, VII, Agathon Press.
- WRIGHT, W. A. & ass. (1995) *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education*. Bolton (Ma), Anker.