

Les pratiques managériales d'évaluation de performance en enseignement universitaire

Emmanuelle de Verlainé¹

RÉSUMÉ

L'enseignement universitaire de qualité peut difficilement être mesurable. Deux paramètres subsistent : l'évaluation de programme et l'évaluation de l'enseignement par les étudiants qui est jugée biaisée et discriminatoire. Alors, pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique est-elle maintenue? La présente étude réflexive et exploratoire répond en deux temps : 1) une synthèse de la littérature sur la qualité de l'enseignement universitaire induisant un cadre conceptuel corroboré par une étude de cas selon une analyse multidimensionnelle et systémique de la complexité de la qualité de l'enseignement universitaire ;2) une étude comparative des pratiques managériales de neuf universités québécoises. Il en résulte trois constats : 1) l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants est détournée par les universités pour des fins administratives; 2) l'enseignement de qualité à l'université relève plutôt d'un écosystème complexe; 3) un enseignement de qualité passerait davantage par le développement d'un métier d'étudiant-apprenance qui relève de la responsabilité de l'université. La discussion porte sur les conséquences du maintien d'une telle pratique managériale sur la qualité même de l'enseignement universitaire.

Mots clés : Complexité systémique, pratique managériale, enseignement universitaire, apprentissage

INTRODUCTION²

La littérature portant sur la qualité de l'enseignement universitaire est unanime à savoir que cette qualité relève d'un écosystème complexe. Les résultats de l'étude de cas de l'université de Bologne de Ricci (2009) illustrent cette complexité systémique et des dimensions qui contribuent à cet enseignement de qualité (Figure 1).

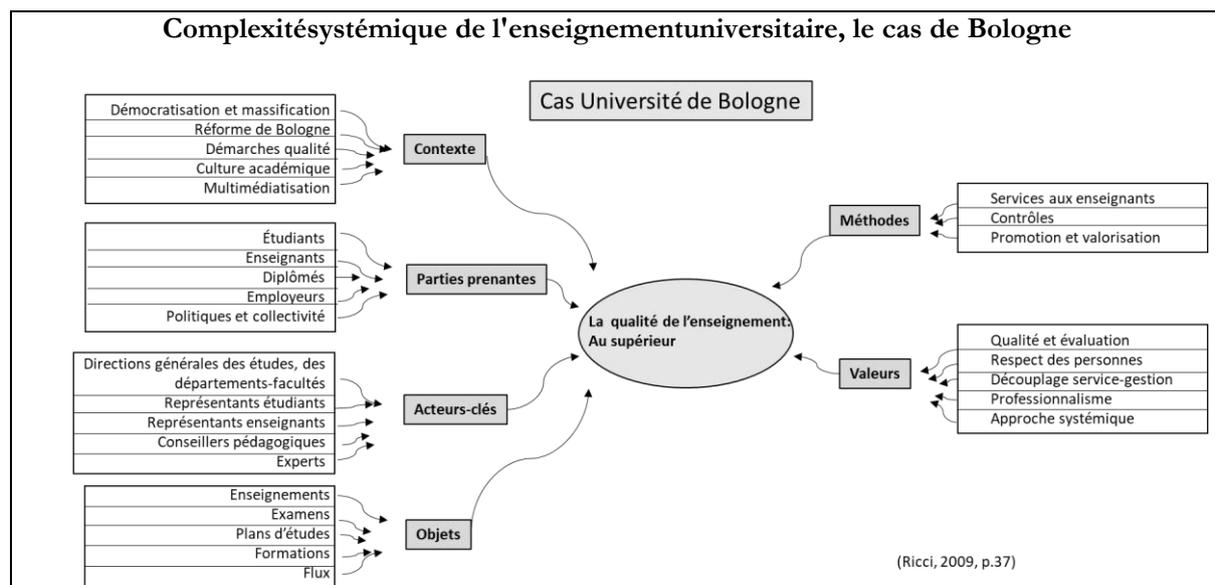


Figure 1: Complexité systémique de l'enseignement universitaire, le cas de Bologne

¹ Département des sciences administratives, Université du Québec en Outaouais, Pavillon Lucien-Brault, 101, rue Saint-Jean-Bosco, Gatineau (Québec) Canada, J8Y 3G5, Emmanuelle.deverlaine@uqo.ca, 819-595-3900, ext. 1918

² Le présent rapport est écrit au masculin seulement (incluant le féminin) pour des fins de simplification du texte. De plus, le terme « professeur » inclut tous les statuts d'enseignant universitaire.

Ces apprentissages de qualité découlent donc d'un cheminement de programme et de l'ensemble du dynamisme créé par les communautés universitaires par ses multiples activités : conférences, débats publics, colloques et congrès scientifiques, et toute autre activité de sensibilisation à la vie citoyenne, incluant l'ouverture sur les autres, l'acceptation de la diversité, la quête de l'équité, et de la quête de développement d'un vivre ensemble (Ricci 2009, Eastman 2019, Yeyde 2009, Younès 2009, 2013, Romainville 2000).

Pourtant, il semble que deux seules mesures d'évaluation de performance sont administrées : 1) l'évaluation de programme et 2) l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

Or, il est largement reconnu que les apprentissages universitaires dépassent les apprentissages développés dans les cours et les programmes. Qui plus est, les pratiques managériales des universités maintiennent l'évaluation de performance en enseignement fondée sur la perception expérientielle des étudiants quant à la prestation des professeurs. À cet effet, la littérature est unanime en reconnaissant que l'évaluation par les étudiants s'adresse aux professeurs et aux étudiants pour des fins d'ajustement pédagogique seulement. Cette évaluation ne permet donc pas d'évaluer l'atteinte de performance de la qualité de l'enseignement de l'université. Cependant, la *pratique managériale* d'évaluation de la qualité de la prestation de l'enseignement est maintenue. La question de recherche qui s'impose alors est : ***pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique est-elle maintenue?*** Notre étude exploratoire vise à comprendre et valider la complexité systémique de l'enseignement universitaire, puis à explorer comment les universités québécoises évaluent cette performance institutionnelle.

1. Méthodologie

La présente étude exploratoire vise à comprendre en quoi réside la qualité de l'enseignement universitaire afin d'évaluer la pertinence de maintenir une telle évaluation appréciative par les étudiants sur la prestation professorale de leurs cours. Pour se faire, nous présentons une revue de littérature faisant émerger un cadre conceptuel portant sur l'écosystème complexe de l'évaluation d'enseignement afin de mieux jauger de la place qu'occupe *l'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Ce cadre conceptuel est validé par l'étude de cas approfondie à partir de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) pour ses pratiques institutionnelles universitaires, suivie d'une analyse comparative (fondée sur les conventions collectives, les politiques et les règlements de chaque université) des pratiques managériales en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement de 9 universités québécoises :

1. UQAR : Université du Québec à Rimouski
2. UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières
3. UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
4. UQAM : Université du Québec à Montréal
5. UQO : Université du Québec en Outaouais
6. HEC : École des Hautes Études Commerciales, de l'Université de Montréal
7. ÉNAP : École Nationale d'administration Publique
8. ÉTS : École de Technologie Supérieure
9. École Polytechnique de l'Université de Montréal

Cette analyse comparative permet de faire ressortir l'état des pratiques managériales en matière de gouvernance de la qualité de l'enseignement et de la fonction de l'évaluation de la prestation professorale par les étudiants qui semble poser problème.

2. Revue de littérature

L'enseignement de qualité des universités repose sur un écosystème complexe. L'étude de la littérature présente deux approches compréhensives soient : 1) l'analyse multidimensionnelle de l'organisation universitaire, et 2) l'analyse systémique de l'écosystème de l'enseignement de qualité.

2.1 L'analyse multidimensionnelle de l'organisation universitaire

L'analyse multidimensionnelle de l'enseignement universitaire fait ressortir trois dimensions à la gouvernance (Parmentier 2006, Romainville 2000, Bernard & al. 2000, Rege Colet 2009). Ces trois dimensions s'inscrivent dans trois philosophies concomitantes à l'actualisation de la mission universitaire soit : 1) le développement à la vie citoyenne, 2) le développement de compétences académiques et 3) le développement d'une vie institutionnelle proprement universitaire de création, développement et apprentissage du savoir (Figure 2 : le cas de l'UQO).

Trois ancrages de gouvernance d'un enseignement de qualité à l'université: Le cas de l'UQO		
Ancrage à la vie citoyenne	Ancrage à la compétence académique	Ancrage à la vie institutionnelle
1. Politique d'évaluation des programmes	2. Politique d'évaluation par les pairs	3. Politique de création d'une culture d'excellence en enseignement et en condition d'apprentissage
<ol style="list-style-type: none"> Incluant une évaluation par les diplômés pour leur programme Incluant une évaluation par les employeurs pour nos diplômés Intégrant l'évaluation appréciative par les experts 	<ol style="list-style-type: none"> Incluant l'évaluation par les professeurs eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et la qualité des étudiants Incluant une évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours par les comités de programmes et les modules 	<ol style="list-style-type: none"> Intégrant l'évaluation par les professeurs eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et qualité des étudiants Intégrant l'évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours par les comités de programmes et les modules

Figure 2 :Trois ancragesde gouvernance d'un enseignement de qualité à l'université

L'Étude de cas illustre comment ces trois dimensions se retrouvent à même la gouvernance d'une seule université, tel que dans le cas de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). À ce titre, la gouvernance de l'enseignement de qualité s'opère selon ces trois dimensions exprimées dans trois politiques distinctes et complémentaires : la politique de l'évaluation des programmes, la politique de l'évaluation par les pairs et la politique de création d'une culture d'excellence en enseignement et en condition d'apprentissage.

Il est d'autant plus intéressant que cet arrimage multidimensionnel soit corroboré par l'articulation exprimée par Parmentier (2006) lorsqu'il évoque comment un projet institutionnel de la qualité de l'enseignement en termes de mission et de vision de l'université s'articule par une culture institutionnelle d'excellence en enseignement et en apprentissage et par des pratiques institutionnelles d'excellence de programmes d'enseignement et d'apprentissage (Figure 3, Parmentier 2006).

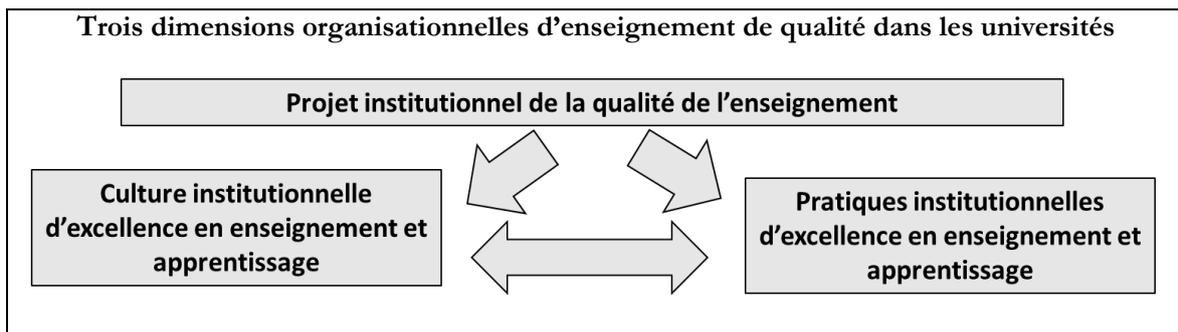


Figure 3 : Trois dimensions organisationnelles d'enseignement de qualité dans les universités

Ainsi, à l'instar du cas de l'UQO, les deux dimensions culturelles et opérationnelles actualisent le projet institutionnel (explicite ou tacite) d'un enseignement de qualité(Figure4).

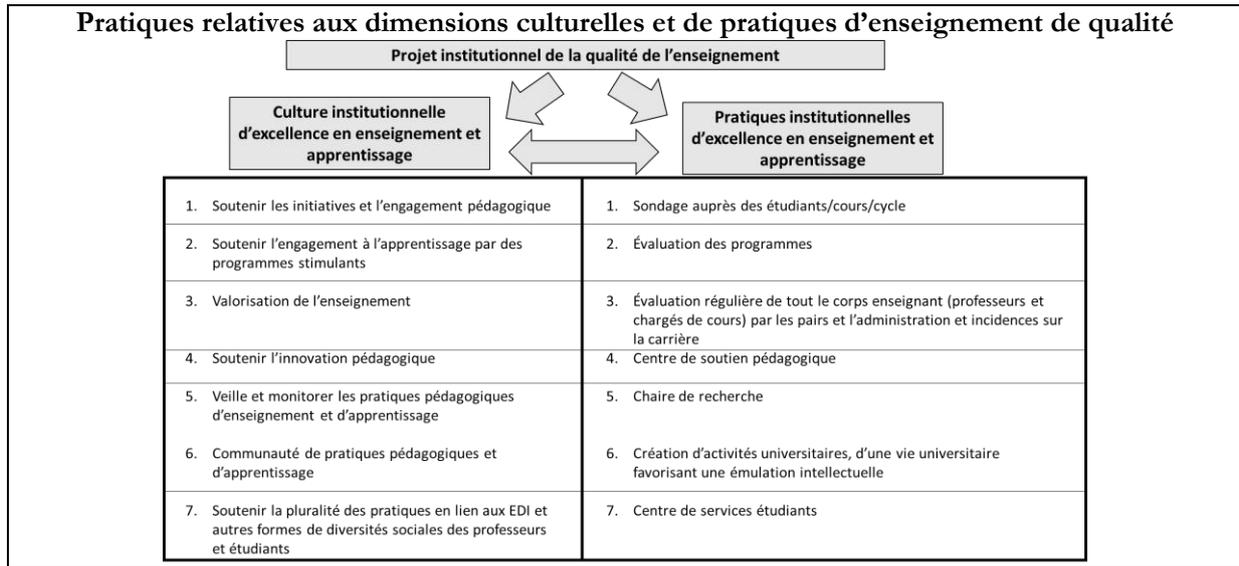


Figure 4 : Pratiques relatives aux dimensions culturelles et de pratiques d'enseignement de qualité

L'analyse multidimensionnelle de la gouvernance de l'enseignement universitaire de qualité telle que retrouvée dans la littérature se trouve, de ce fait, confirmée et validée par la pratique institutionnelle de l'étude de cas de l'UQO et illustre en quoi ce cadre de gouvernance permet d'en mesurer la performance organisationnelle (Figure 5).



Figure 5 :Analyse des pratiques de gouvernance en enseignement de qualité : le cas de l'UQO

Cette première étude compréhensive de composantes d'un système organisationnel universitaire tributaire d'un enseignement de qualité permet de constater des pratiques gagnantes et des pratiques sur lesquelles l'UQO peut explorer des occasions d'améliorer ou de réfléchir sur sa gouvernance.

À cet effet, d'après tout ce qui a pu être répertorié des pratiques de l'UQO, il semble que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants mérite d'être recadrée au bénéfice de la pédagogie seulement, compte tenu des biais, puisqu'elle demeure utile pour la pratique pédagogique des professeurs.

Le second volet concernerait cette pratique qui vise à évaluer régulièrement tout le personnel enseignant (professeur et chargés de cours) en matière de prestation d'enseignement. L'étude du cas de l'UQO démontre que pour le moment, il n'y a que les professeurs réguliers qui sont visés par cette mesure lors du renouvellement du premier contrat, de l'octroi de la permanence et de la promotion, et ce, dans le cadre de l'évaluation individuelle de

l'ensemble de la fonction professorale qui inclue la tâche d'enseignement. Les chargés de cours sont dispensés d'une telle évaluation de la fonction. Il ne reste que l'évaluation par les étudiants pour chaque groupe-cours et c'est dans ce contexte que les critères des comités de programmes peuvent demander une évaluation par les pairs pour une évaluation des étudiants d'un groupe-cours qui présenterait certaines carences.

2.2 L'analyse systémique de l'écosystème

Étant donné que l'enseignement de qualité à l'université relève d'un écosystème complexe, une analyse plus systématique permet de comprendre les interrelations dynamiques du système complexe. Pour se faire, l'écosystème complexe a été segmenté en trois niveaux: 1) niveau *macro*-de l'écosystème complexe de l'enseignement de qualité, 2) niveau *méso*-la part des apprentissages profonds des programmes et des développements de compétences intra-programmes; et 3) niveau *micro*-la relation et prestation d'enseignement des professeurs et d'apprentissage des étudiants. À nouveau, pour faciliter l'analyse, le contexte spécifique de l'UQO est utilisé pour corroborer l'analyse multidimensionnelle précédente.

2.2.1 Niveau macro : L'écosystème complexe de la qualité de l'enseignement

Le système de l'enseignement de qualité s'inscrit dans une dynamique d'acteurs et d'organisations externes et internes aux organisations universitaires, et ce, au niveau national. Cependant, ce niveau national s'inscrit dans un contexte de **niveau international** qui peut être qualifié de méta-macro systémique mettant les systèmes universitaires nationaux en collaboration et en concurrence à l'échelle mondiale. À cet égard, plusieurs organisations mondiales (UNESCO, OCDE, ONU, Banque Mondiale, Agence universitaire de la francophonie et même des organisations comme le *Shanghai Ranking*) évaluent les performances des universités dans le monde. Ces organisations soutiennent les collaborations interuniversitaires à l'échelle internationale et entreprennent des analyses comparatives et longitudinales des performances des nations et des universités en termes de contribution au développement humain et à la croissance des économies nationales, selon les structures de financement et de gouvernance nationale des universités (Figure 6). Or, d'après l'étude de leurs cadres conceptuels, il n'y a que l'UNESCO qui interpelle la pratique d'enseignement en classe. Toutes les autres constatent que l'enseignement universitaire est de qualité puisqu'il a des impacts en termes de développement humain et de développement économique. L'UNESCO s'intéresse à la qualité de l'enseignement par la pertinence des programmes et de la qualité des contenus des cours, incluant la mise à jour des connaissances sans pour autant avoir recours à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

Au **niveau national-fédéral**, l'enseignement universitaire de qualité passe par la qualité de la recherche, ce qui se retrouve dans les évaluations par les pairs des programmes de recherche incluant l'enseignement auprès des étudiants-assistants/collaborateurs de recherche. Finalement, la dimension d'accès et d'intégration de la diversité sociale aux études universitaires deviennent le second aspect relevant du fédéral et du provincial.

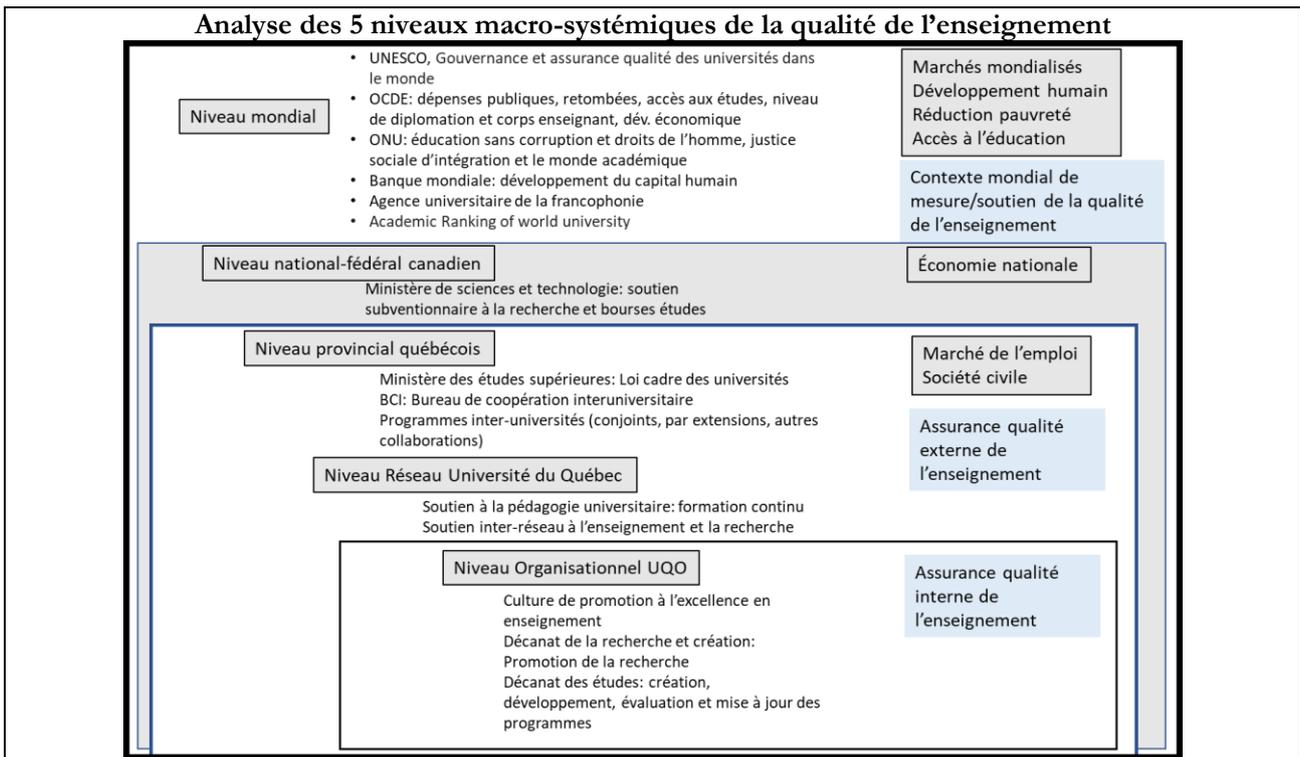


Figure 6 :L'analyse des 5 niveaux macro-systémiques de la qualité de l'enseignement

Le *niveau macro-systémique provincial* devient plus dynamique avec la concertation entre les universités, le ministère de l'Éducation supérieure, le Bureau de coopération Interuniversitaire (BCI) et le réseau des universités du Québec (UQ). La dynamique systémique soutient la création et le développement de programmes pertinents et motivants à la fois en collaboration et en concurrence interuniversitaire. Le mode de financement valorise également l'activité d'enseignement, d'accès aux études et du niveau de diplomation en lien avec l'accès aux cycles supérieurs. Cette dynamique systémique engendre des responsabilités partagées entre différents acteurs-clés pour évaluer de manière continue la qualité de l'enseignement pour chaque établissement universitaire (Figure 7).

Analyse des responsabilités de gouvernance de la qualité de l'enseignement

Responsabilités citoyenne	Responsabilités académique	Responsabilités institutionnelle
1. Politique d'évaluation appréciative par les étudiants pour chaque cours	2. Politique d'évaluation par les pairs	3. Politique de création d'une culture d'excellence en enseignement et en condition d'apprentissage
1. Incluant une <i>évaluation par les diplômés</i> pour leur programme 2. Incluant une <i>évaluation par les employeurs pour nos diplômés</i>	1. Incluant l'évaluation <i>par les professeurs</i> eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et qualité des étudiants 2. Incluant une évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours <i>par les comités de programmes et les modules</i> 3. <i>Incluant l'évaluation régulière des professeurs réguliers en matière de qualité de l'enseignement</i> 4. <i>Incluant l'évaluation par les pairs des organismes subventionnaires en matière de programme de recherche en lien avec l'enseignement auprès des étudiants et de développement de programmes</i>	1. Intégrant l'évaluation <i>par les professeurs</i> eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et qualité des étudiants 2. Intégrant l'évaluation appréciative <i>par les étudiants</i> 3. Intégrant l'évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours <i>par les comités de programmes et les modules</i>

Figure 7: Analyse des responsabilités de gouvernance de la qualité de l'enseignement

La question des instruments de mesure de la qualité de l'enseignement amène à réfléchir à l'ensemble de l'écosystème d'acteurs individuels (professeurs), collectifs (étudiants, employeurs et diplômés) et institutionnels (programmes et l'université, voire même les politiques publiques de l'État) engagés dans la valorisation et la

promotion de l'enseignement. Les études démontrent que tous ces acteurs interviennent dans la qualité de l'enseignement de telle sorte que la part évaluative par les étudiants dans un cours n'est qu'une partie dans un ensemble plus large de la promotion de la qualité de l'enseignement.

L'étude du niveau macro-systémique nous informe qu'à partir du moment où l'accès aux études universitaires est devenu un enjeu de développement des nations, la massification par la démocratisation de la formation aux études supérieures est un enjeu de société traduit par les politiques publiques offrant une légitimité aux universités (Ricci 2009, Eastman 2019, Romainville 2000). À cet égard, l'écosystème québécois répond adéquatement en termes de gouvernance et de régulation externe aux universités.

Si l'analyse macro-systémique révèle les modalités de gouvernance externe de la qualité de l'enseignement, le niveau méso-systémique permettra de mieux comprendre la dynamique complexe de l'assurance qualité interne aux universités.

2.2.2 Le niveau méso-systémique de l'enseignement de qualité

Les études démontrent que la qualité de l'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement s'inscrivent dans un écosystème universitaire complexe reposant sur **5 leviers** (Figure 8, Parmentier 2006, p. 202).

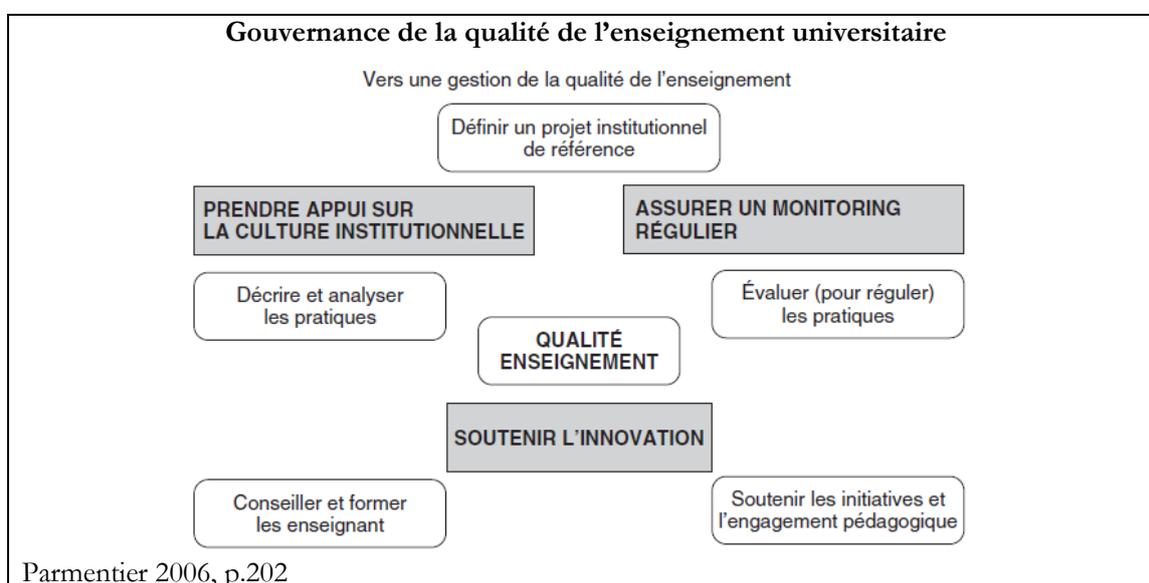


Figure 8: Gouvernance de la qualité de l'enseignement universitaire

- 1) **La définition institutionnelle d'un projet de la pédagogie universitaire** traite de la pratique d'enseignement (connaissance, créativité, communication, citoyenneté, pensée critique) et du développement de programmes innovants, de communautés de pratique de professeurs-enseignants à perspective générale, évolutive et flexible (plutôt que normatif, prescriptif et coercitif) ;
- 2) Une chaire de recherche sur la pédagogie universitaire : **décrire et analyser les pratiques** ;
- 3) Un institut de la pédagogie universitaire et des multimédias pour **conseiller et former** en continu les professeurs-enseignants ;
- 4) **Soutenir l'innovation et aux initiatives** en pédagogie universitaire ;
- 5) **Valorisation** de la pédagogie universitaire en termes de gestion de carrière des professeurs-enseignants, de développement professionnel et de valorisation institutionnelle de l'activité d'enseignement afin de mieux reconnaître cette fonction universitaire. Cette valorisation passe par une évaluation régulière par les pairs afin de reconnaître la qualité de l'enseignement des professeurs.

La visée systémique de cette gouvernance selon ces cinq volets s'inscrit dans la mission de créer une organisation favorable à la qualité des programmes d'étude, à la qualité des compétences des étudiants à exercer la fonction d'apprentissage, à une vision et à une culture institutionnelle portant sur la valorisation et l'amélioration continue de l'enseignement, au soutien institutionnel du développement de la pédagogie universitaire, ainsi qu'à l'étude des pratiques et à l'évaluation des programmes (Parmentier 2006, Postiaux et Salcin 2009, Romainville 2009).

L'assurance qualité de l'enseignement dépasse largement le niveau de satisfaction des étudiants dans chaque cours.

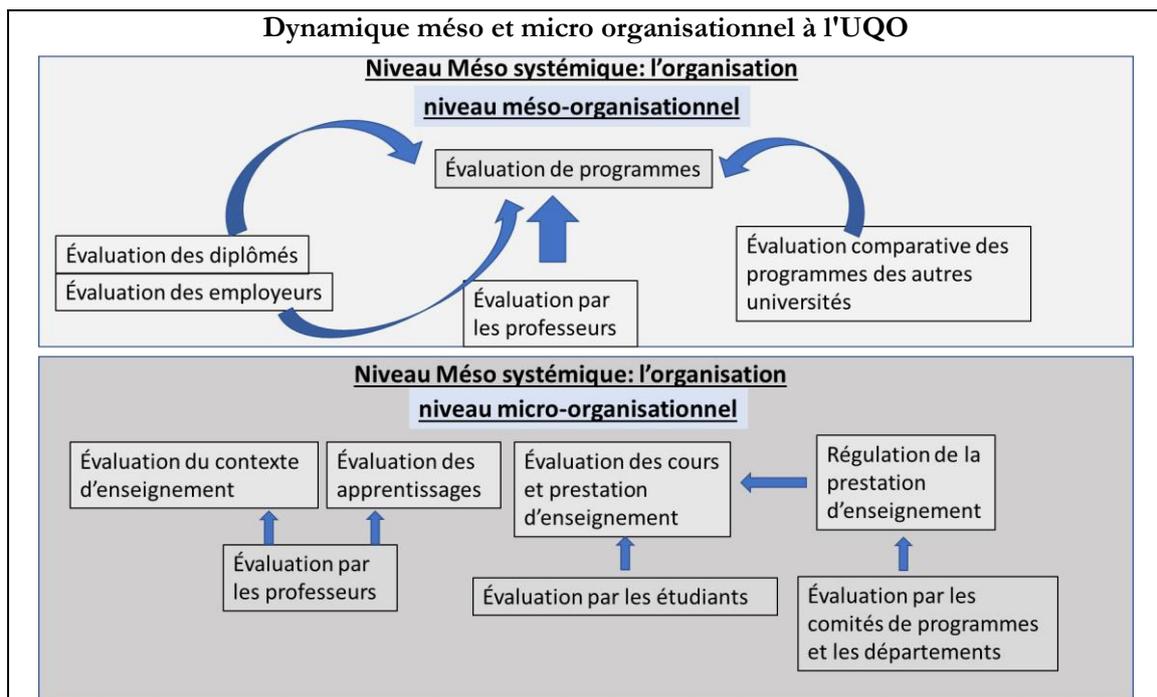


Figure 10 : Dynamique méso et micro organisationnelle à l'UQO

Pour le moment, l'instrument de mesure du niveau de satisfaction des étudiants porte plusieurs fonctions :

- 1) **Informatif, formatif** (pour les professeurs et étudiants),
- 2) **Formatif** (pour le soutien institutionnel à la pédagogie, régulateur (pour sanctionner les prestations jugées inadéquates par la perception des étudiants),
- 3) **Administratif** (pour renouveler des contrats, octroi de la permanence et promotion), et pour l'évaluation de la qualité des programmes et améliorer ceux-ci lors de leur déploiement.

À cet égard, les pratiques universitaires illustrent bien cette confusion et cette surcharge à la fonction de cette seule formule d'évaluation.

Or, selon la littérature, l'évaluation de la qualité de l'enseignement plus globale relèverait d'une multitude d'instruments de mesure et d'acteurs pouvant contribuer à cette mesure (Rege Colet 2009, Parmentier 2006, Ricci 2009). Pour illustrer ce constat, voici les sept catégories de composante de la qualité de l'enseignement au niveau méso-systémique :

- 1) La qualité de la **planification d'un cours**;
- 2) Satisfaction des étudiants quant à leurs **perceptions des habiletés pédagogiques** du professeur (*sondage par questionnaire pour chaque cours, différencier par cycle*);
- 3) **Cohérence d'un programme** d'étude (*évaluation institutionnelle et ministérielle des programmes d'étude*);
- 4) Satisfaction des **besoins de formation** (*sondage auprès des diplômés*);
- 5) Degré **d'employabilité** (*sondage auprès des employeurs*);
- 6) Qualité des **compétences des diplômés** (*sondage auprès des diplômés et des employeurs, évaluation institutionnelle et ministérielle des programmes d'étude*);
- 7) Valeur ajoutée de **l'innovation pédagogique** (*évaluation par une chaire de recherche des pratiques pédagogiques d'une université*).

Notre étude démontre que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est en fait un sondage d'appréciation des habiletés pédagogiques des professeurs. Les étudiants ne sont qu'un acteur-clé parmi plusieurs d'un écosystème complexe de parties prenantes, d'un contexte universitaire et de politique publique, de méthodes et de valeurs institutionnelles. La qualité de l'enseignement implique un contexte universitaire, dont une vie et une culture universitaires, des programmes de recherche stimulants, des programmes d'étude pertinents, des cours bien conçus et des pratiques pédagogiques adaptées pour créer un apprentissage profond pour atteindre des niveaux d'expertise des diplômés (Phillips 2005).

C'est pourquoi le comité de promotion de la culture d'excellence de l'enseignement, telle que retrouvée à l'UQO, assure une telle gouvernance de cette mission universitaire (Figure 11).

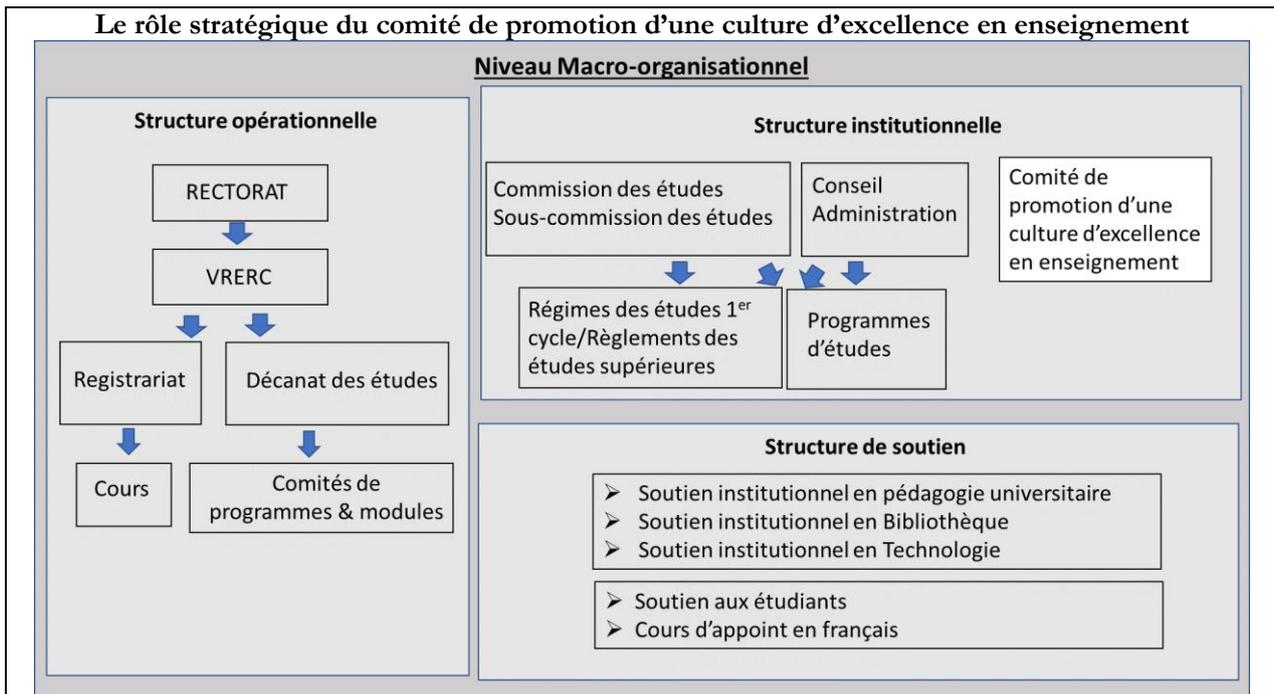


Figure 11 : Le rôle stratégique du comité de promotion d'une culture d'excellence en enseignement de l'UQO

2.3 Le niveau micro-organisationnel

Le processus d'analyse évaluative de l'enseignement au niveau micro-organisationnel à l'UQO porte une attention très forte sur l'évaluation faite par les étudiants. Pourtant, l'enseignement est également évalué par les comités de pairs lors des évaluations périodiquement des professeurs réguliers et lorsque les comités de programmes demandent une évaluation par les pairs lors de plaintes formulées par les étudiants ou lorsque l'évaluation par les étudiants est jugée faible, selon les critères propres aux divers comités de programme, et ce, pour tous les statuts de professeurs, incluant les chargés de cours et professeurs réguliers. Ainsi, les comités (incluant les modules) de programmes demeurent des intervenants dans la régulation de la qualité de l'enseignement. Toutefois, ces évaluations régulatrices devraient en principes tenir compte du contexte d'enseignement tel que documenté par les professeurs. Pourtant, les procédures d'évaluation par les pairs ne précisent pas de quelle manière pondérer l'évaluation du contexte d'enseignement ni l'évaluation par les étudiants (Figure 12). C'est ainsi que l'évaluation de l'enseignement des professeurs basée sur l'appréciation des étudiants devient biaisée.

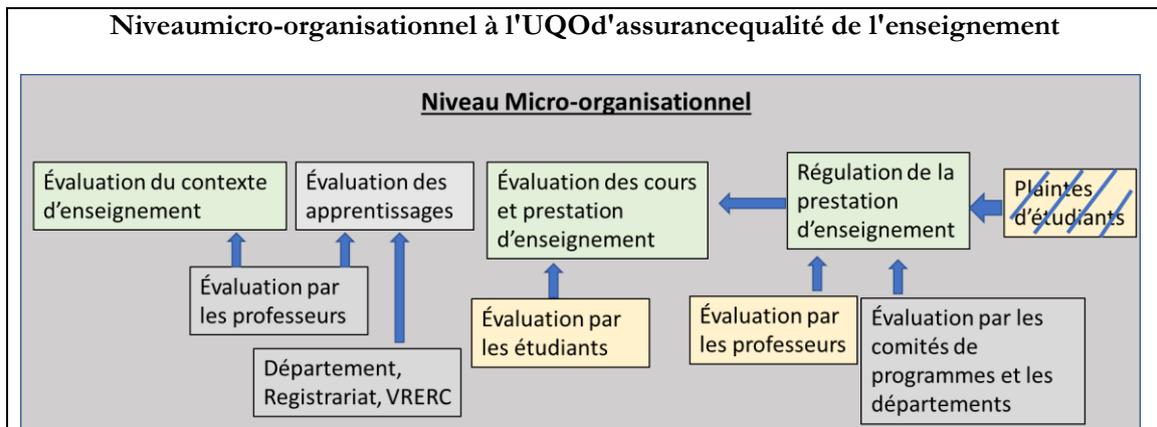


Figure 12 : Niveau micro-organisationnel à l'UQO d'assurance qualité de l'enseignement

Outre ce processus régulier d'évaluation des cours, se trouve également le processus d'intervention auprès des professeurs, et ce, au cours des trimestres, pour évaluer la prestation de l'enseignement et intervenir dans cette pratique, et ce, lorsqu'encore une fois les étudiants portent plainte. Mais, cette pratique qui se trouve pourtant dans les processus de l'UQO n'est pas appliquée, jugeant que le processus tel que présenté (Figure 12) suffit à évaluer les pratiques pédagogiques.

Enfin, lors de la remise des résultats d'évaluation des apprentissages, encore une fois, une gouvernance de la qualité de l'enseignement porte sur la distribution normalisée par l'institution des résultats d'apprentissage des étudiants.

Ainsi, il existe à l'UQO, de multiples procédures d'intervention dans la pratique pédagogique et la prestation de l'enseignement, qui s'appuient essentiellement sur les opinions, les perceptions et les plaintes d'étudiants d'un côté, et la régulation des résultats des apprentissages par les instances départementales, registrariat et VRERC (vice-recteur à l'enseignement, à la recherche et à la création) de l'autre côté.

2.2.3 Évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants

L'évaluation par les étudiants, mais aussi les témoignages et les plaintes pendant un trimestre régulier d'enseignement font partie intégrante d'un point de départ déclenchant un processus d'intervention, voire même de coercition envers les professeurs. Pourtant, les études démontrent que l'évaluation par les étudiants est largement contestée pour ses biais en termes de validité puisqu'elle implique de nombreux biais discriminatoires envers les minorités visibles (Romainville 2009, Farr 2018). Romainville (2000) a identifié 6 critères d'évaluation des professeurs par les étudiants (Figure 13).

Critères d'évaluation appréciative par les étudiants

l'évaluation d'un enseignement supérieur devrait s'articuler autour des six critères généraux suivants :

1. intérêt et qualité des explications :
 - faire partager son enthousiasme pour sa matière et communiquer un réel intérêt pour l'enseignement de cette matière,
 - expliquer jusqu'au bout tout ce qui est à apprendre,
 - insister sur les concepts importants et sur ceux qui posent problème aux étudiants, plutôt que vouloir à tout prix « couvrir sa matière » ;
2. préoccupation et respect de l'étudiant et de ses apprentissages, ce qui implique le recours à des méthodes qui requièrent que l'étudiant soit actif, responsable et coopératif ;
3. évaluations et feed-backs appropriés ;
4. objectifs d'apprentissage clairs présentant aux étudiants un défi intellectuel :
 - informer explicitement l'étudiant de ce qu'il doit apprendre et pourquoi il doit l'apprendre,
 - s'adapter aux demandes des étudiants,
 - élaborer des supports stimulants et intéressants ;
5. recherche de l'autonomie de l'étudiant ;
6. capacité à apprendre des étudiants.

(Romainville 2009 p.152)

Figure 13: Critères d'évaluation appréciative par les étudiants

Nonobstant l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, il n'y a aucune évaluation de l'engagement des étudiants au métier d'apprentissage, aux méthodes qu'ils utilisent, ni à leur vigilance quant aux liens qu'ils établissent entre les explications, les évaluations et les rétroactions que font les professeurs de leurs apprentissages. Cet engagement est pris pour acquis selon les performances académiques de leurs cours tel que répertoriés au registrariat. Pourtant, la part de l'engagement des étudiants est cruciale dans la qualité de l'enseignement d'une université et transcende les performances académiques pour chaque cours. Braxton (2006) a d'ailleurs identifié 8 domaines d'apprentissage académique visés par les programmes et la vie universitaire (Braxton 2006) :

- 1) Atteinte d'un niveau de connaissances académiques (disciplinaire)
- 2) Acquisition d'une éducation générale
- 3) Développement des compétences académiques
- 4) Développement d'habiletés cognitives et intellectuelles
- 5) Acquisition de compétences à l'employabilité
- 6) Préparation à la vie adulte et citoyenne
- 7) Accomplissements personnels
- 8) Développement personnel

Or, l'ensemble de ces apprentissages dépasse l'atteinte d'objectifs d'apprentissage d'un seul cours et ne font jamais l'objet d'évaluation institutionnelle.

Pour développer un enseignement de qualité universitaire, il faut non seulement soutenir la pratique d'enseignement, la valoriser grâce à des évaluations par les pairs sur une base régulière, nourrir des nouvelles pratiques pédagogiques et d'offrir les supports multimédias, mais aussi de développer une culture du métier de l'étudiant-apprenant qui doit s'engager dans le développement d'une expertise et d'assimiler l'apprentissage profond. Voilà l'ensemble d'un écosystème complexe et systémique de l'enseignement de qualité.

La philosophie de gestion de la qualité de l'enseignement universitaire tel que recensé par la littérature fait un consensus indiquant que la qualité de l'enseignement passe par:

- 1) Le développement du métier d'étudiant-apprenant en tant que facteur incontournable pour assurer les apprentissages profonds et le développement de compétences transversales (Yeyde 2009, Rege Colet 2009, Fontaine 2009, Postiaux&Salcin 2009, Ricci 2009, Younès 2009, Romainville 2000, Michaut 2001);
- 2) La création d'un contexte de pratiques institutionnelles (vie universitaire et académique, direction de recherche, activités de diffusion de recherches, de débats publics) favorisant une qualité de l'enseignement (Romainville 2000, Dill 2003, Parmentier 2006, Ricci 2009, Eastman 2019, Yeyde 2009, Younès 2009, 2013);
- 3) De maintenir l'évaluation appréciative par les étudiants pour des fins d'amélioration des pratiques pédagogiques (Bernard 2000, Rege Colet 2009).
- 4) La création de bons programmes d'études (Parmentier 2006, Postiaux&Salcin 2009, Romainville 2009);
- 5) L'évaluation par les étudiants devient un élément d'information et ne peut constituer la seule base d'évaluation de la qualité de l'enseignement des professeurs qui doit relever d'un ensemble d'éléments contributifs (dont la planification du contenu de l'enseignement, l'engagement des étudiants à l'apprentissage, la relation d'apprentissage, la prestation pédagogique de l'enseignement, des modalités d'évaluation des apprentissages et l'utilisation des dispositifs d'enseignements (Bernard & al. 2000, Romainville 2000, Younès 2013, Dill 2003, Farr 2018).

En somme, l'analyse de la littérature et sa validité externe à l'aide de l'étude de cas de l'UQO confirme la complexité de la gouvernance de l'écosystème. Elle souligne l'importance de l'évaluation des programmes, de la surveillance exercée par les professeurs de l'impact de leurs prestations, voire même des innovations pédagogiques, mais aussi et surtout de l'engagement des étudiants à apprendre. L'étude démontre aussi qu'il n'y a aucune évaluation institutionnelle de l'engagement des étudiants à apprendre autre que la réussite de leurs cours même si le développement de compétences transversales, des compétences citoyennes et des connaissances profondes transcende les cours. Pourtant, les universités semblent malaisées devant les études de classements tels que le « *Shanghai Ranking* », ou encore le « *National Survey of Student Engagement* » qui tentent de couvrir cet élément d'évaluation de la qualité de l'enseignement.

3. Analyse comparative des politiques d'universités

L'analyse comparative des politiques institutionnelles actuelles en matière d'évaluation de l'enseignement de plusieurs universités au Québec relate 3 catégories de philosophie de pratiques : **informative**; **formative**; **normative** voire même **coercitive** (Figure 14). Ces 3 catégories de philosophie de gestion administrative relatent des pratiques managériales d'utilisation de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

Trois catégories de philosophie de gestion des pratiques institutionnelles		
Philosophie informative	Philosophie formative	Philosophie formative, normative et coercitive
Politiques d'évaluation appréciative par les étudiants.	Politique d'évaluation appréciative par les étudiants et par les programmes pour des fins de régulation épisodiques.	Évaluation de l'écosystème complexe à la qualité en vue de réguler de manière normative la formation professionnelle définitive.
HEC, UQAR, UQTR, UQAT, ÉNAP	UQAM, UQO	École Polytechnique de Montréal, ÉTS
L'évaluation par les étudiants est traitée comme un sondage indicatif de	L'évaluation par les étudiants est traitée comme une mesure de compétence des	L'évaluation par les étudiants est traitée comme une mesure de conformité des

l'appréciation des pratiques pédagogiques du professeur	pratiques pédagogiques et d'expertise du professeur	pratiques des professeurs pour atteindre une finalité préétablie des apprentissages des étudiants
---	---	---

Figure 14 : Trois catégories de philosophie de gestion des pratiques institutionnelles

Pour l'ensemble des pratiques répertoriées, seule Polytechnique et l'ÉTS adoptent une philosophie à la fois formative, normative et coercitive. En effet, l'évaluation par les étudiants est traitée comme étant une mesure fiable pour valider l'excellence des pratiques pédagogique et d'expert des professeurs et des programmes. Ces résultats sont alors validés d'après les normes départementales dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage des programmes, puis épisodiquement, cette mesure permet d'appliquer des mesures correctives à la pratique d'enseignement ou de sanction du professeur, et ce, pour toute activité d'enseignement, que ce soit en groupe-cours, en supervision individuelle, ou en direction de recherche. La finalité d'une telle philosophie de pratique est d'atteindre un niveau de compétence en génie.

Les 6 autres institutions universitaires adoptent essentiellement une philosophie plus informative que procure l'évaluation par les étudiants en termes d'appréciation de la prestation d'enseignement, de la planification et du contenu des cours. L'UQAM et l'UQO insistent davantage sur la dimension formative auprès des professeurs qui souhaitent améliorer, selon cette évaluation par les étudiants, leurs pratiques pédagogiques, mais aussi des comités de programmes et des modules pour demander qu'une évaluation par les pairs soient réalisée lors d'appréciation plus problématique des étudiants.

Les pratiques managériales à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants visent deux grands objectifs : 1) informer sur la pertinence du cours dans le programme 2) informer les professeurs de la qualité perçue de la prestation de l'enseignement.

Les quatre universités, ÉTS, ÉNAP, de l'UQAM, l'UQAR stipulent que la première fonction de cette évaluation de l'enseignement par les étudiants concerne les programmes :

- 1) Améliorer les cours existants (ÉTS, ÉNAP, UQAM, UQAR)
- 2) Créer ou supprimer des cours, voire modifier des cours (ÉTS, ÉNAP)
- 3) Réaménager les programmes, les cheminements de programmes (ÉTS)
- 4) Développer des soutiens institutionnels pour améliorer la prestation de l'enseignement (ÉTS)
- 5) Alors que d'autres aspects de l'évaluation ne concernent que l'appréciation de la prestation d'enseignement :
- 6) Effectuer un suivi de la performance des enseignants (ÉTS, ÉNAP)
- 7) Évaluer les candidatures au prix d'excellence en enseignement (ÉTS)
- 8) Contribuer à l'obtention de la permanence, de la promotion, de renouvellement de contrats (ÉTS)
- 9) Permettre aux étudiants de contribuer à l'amélioration de l'enseignement (UQAM)
- 10) Permettre au professeur de faire le point sur sa prestation et la planification de son contenu de cours (UQAM, UQTR, UQO)
- 11) Évaluer la relation professionnelle entre les étudiants et le professeur (UQTR, UQAT) N.B. UQAT fait aussi une évaluation de mi-session
- 12) Habiletés pédagogiques (UQTR)
- 13) La connaissance de la matière enseignée (UQTR, UQO)
- 14) L'Évaluation et la rétroaction (UQTR, UQO)
- 15) Satisfaction de la clientèle étudiante (ÉNAP)

L'UQAR va jusqu'à déterminer la manière de tenir compte de l'évaluation du contexte du professeur et de l'appréciation de la prestation de l'enseignement par les étudiants de manière à soutenir un accompagnement constructif à l'amélioration des enseignements et des apprentissages. L'UQTR, par contre, ne procède à l'évaluation que des cours problématiques ou pouvant être problématiques.

En fait, les seules questions communes à l'ensemble des formulaires d'évaluation relevés dans l'étude comparative et qui concernent l'enseignement des professeurs sont :

- 1) Le contenu du cours en lien aux objectifs et descriptif du cours dans le programme;
- 2) La qualité du matériel et des connaissances à jour;
- 3) La prestation d'enseignement permet de comprendre les explications;
- 4) Les rétroactions sur les travaux et examens sont constructives et permettent d'améliorer les méthodes d'apprentissages de l'étudiant.

Aucune pratique d'évaluation par les étudiants soulève l'effort de l'étudiant à apprendre même si la littérature évoque l'importance de:

- 1) L'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage de connaissances approfondies et de compétences enseignées dans le cours;
- 2) Prendre à l'occasion du cours, un engagement délibéré pour approfondir des compétences transversales intellectuelles, réflexives et de civilité;
- 3) D'apprendre à faire la différence entre une croyance, une opinion, un jugement de valeur, voire même un discours politique ou idéologique et des connaissances structurées, rigoureuses, valides et fiables.

À la lumière de ces *pratiques managériales* des universités québécoises répertoriées, l'évaluation par les étudiants demeure une pratique qui dépasse la seule fonction pédagogique. Elle contribue à l'**évaluation administrative** (promotion, permanence, renouvellement de contrat), une **évaluation formative** (amélioration de la prestation de l'enseignement, de la planification des cours, la qualité de l'évaluation des apprentissages, évaluez la relation avec les étudiants, voire même la compétence du professeur dans le cours enseigné) et enfin une **évaluation informative** (appréciation de la satisfaction de la clientèle). Bien que ces pratiques fassent partie des pratiques répertoriées dans la littérature, le constat et la jurisprudence d'arbitrage dénoncent l'amalgame de ces multiples fonctions de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (Farr 2018). Autrement dit, il y a trop de fonctions (administrative, formative et informative) associées à cette seule évaluation subjective des étudiants bénéficiaires de l'enseignement qui, en fait, n'est qu'une forme de sondage des perceptions. Un tel sondage est certes intéressant, mais grandement insuffisant dans l'évaluation de l'enseignement d'un cours et de la prestation d'un cours et encore moins de la qualité de l'enseignement universitaire. Voilà toute l'ambiguïté associée à ce type de pratique institutionnelle.

La présente étude réflexive dégage un ensemble de questions de fond qui peuvent guider les référentiels d'une gouvernance favorisant la valorisation, la promotion et la qualité de l'enseignement universitaire. Pour cette fin, nous dressons un ensemble d'éléments pouvant guider cette gouvernance universitaire induits de la présente étude (Figure 15).

Quatre questions de fond aux options de pratiques managériales de gouvernance de la qualité de l'enseignement universitaire			
Dimensions à clarifier par la Commission des études	Synthèses de la littérature et des pratiques universitaires au Québec et au Canada		
Philosophie de gestion <i>Constat documenté:</i> La littérature préconise une philosophie informative à l'évaluation d'enseignement par les étudiants.	Informative Implique d'informer les professeurs de l'impact appréciable qu'ont les étudiants-apprenants à leur pratique d'enseignement.	Formative Implique l'accompagnement institutionnelle à la pratique d'enseignement des professeurs, voire même régulateur des pratiques pédagogique.	Normative/coercitive Vise à identifier les professeurs qui errent dans leurs pratiques d'enseignement afin de les conformer aux normes de pratiques institutionnalisées d'enseignement. Ex. Polytechnique de Montréal
Finalités recherchées <i>Constat documenté:</i> La littérature démontre l'existence d'un écosystème complexe qui sous-tend une culture de la qualité d'enseignement universitaire.	Accompagnement académique Implique l'accompagnement institutionnelle à la pratique d'enseignement des professeurs et aux conditions favorables à l'apprentissage.	Quête continue de qualité Implique d'informer les professeurs de l'impact appréciable qu'ont les étudiants-apprenants à leur pratique d'enseignement et de les orienter vers une amélioration continue de leurs pratiques pédagogiques et de leurs contenus de cours.	Culture d'excellence Vise soutenir le développement continue des pratiques d'enseignement et d'apprentissage tant dans les cours que toute autres activités universitaires en lien avec le projet institutionnel.
Objet de la Politique <i>Constat documenté:</i> La littérature et les pratiques courantes démontrent une variété de pratiques institutionnelles en termes d'objet spécifique à chaque Politique et un ensemble de pratiques.	Évaluation par les étudiants seulement La Politique traiterait de cet élément micro (cours) parmi un écosystème complexe à la qualité de l'enseignement. Ex: <i>HEC, UQAR, UQTR, UQAT: axées sur l'appréciation étudiante distinctement.</i>	Évaluation des programmes La Politique traiterait des niveaux micro (cours) et partiellement méso (programme) de l'écosystème complexe à la qualité de l'enseignement. Ex: <i>Toutes les universités font cette évaluation régulièrement.</i>	Développement d'un écosystème complexe à la qualité d'enseignement La Politique traite des trois niveaux micro (pertinence des cours dans le cursus), méso (qualité de formation des programmes) et macro (institution) de l'écosystème complexe de la qualité de l'enseignement. Toutes les universités le font.
Étendue du mandat <i>Constat documenté:</i> La littérature et les pratiques courantes démontrent la distinction entre l'évaluation par les étudiants versus l'évaluation institutionnelle de la qualité de l'enseignement-apprentissage.	Refonte des instruments Le comité présenterait une <i>refonte des instruments de mesure</i> congruents avec une Politique clarifiant son application.	Compléments à la Politique Le comité présenterait une refonte de la Politique et des propositions de pratiques institutionnelles encadrant l'écosystème complexe à la qualité. Mais, <i>ce mandat est déjà celui du Comité de culture d'excellence en enseignement de l'UQO.</i>	Dimension « Apprentissage » La littérature préconise de considérer la part de l'étudiant-apprenant dans son rôle et ses responsabilités dans un processus coconstructeur de la qualité de l'enseignement. Autrement dit, la qualité de l'enseignement universitaire va de pair avec <i>la qualité de l'engagement des étudiants à l'apprentissage.</i>

Figure 15: Quatre questions de fond aux options de pratiques managériales de gouvernance de la qualité de l'enseignement universitaire

Une *pratique managériale* des universités en matière d'évaluation de la performance de l'enseignement semble être influencée par la culture de l'entreprise privée tournée sur une philosophie commerciale du clientélisme qui comporte des limites et une réduction de la portée de la mission universitaire de développement de compétence transversale à la citoyenneté et aux compétences d'un vivre ensemble sociétal. L'université, outre

ses différentes méthodes de financement et de mise en concurrence, demeure un service public dont les bénéficiaires sont des citoyens qui recherchent le développement de compétences citoyennes, humaines, intellectuelles, sociales, politiques et réflexives, culturelles et professionnelles fondatrices d'une autonomie citoyenne. L'employabilité des diplômés n'est qu'un facteur de mesure de la pertinence et de la fonction des universités.

Maintenir une telle *pratique managériale* comportant de multiples fonctions administratives autres qu'un soutien au développement des pratiques pédagogiques des professeurs s'inscrit dans une dérivation des fonctions initiales de l'instrument et institutionnalise les biais de perceptions et de discrimination qui incombent aux professeurs universitaires. Du même souffle, cette dérivation externalise la responsabilité institutionnelle de la qualité de l'enseignement en rendant les corps professoraux imputables d'une performance institutionnelle qui dépasse les pratiques pédagogiques et surtout les perceptions expérientielles et évaluatives des étudiants.

Enfin, maintenir une telle *pratique managériale* réductrice biaise les obligations institutionnelles et octroie des pouvoirs lobbyistes à la culture du clientélisme et de l'esprit de compétitivité du marché fondé sur la satisfaction étudiante pouvant entraîner une détérioration de la valeur de la formation universitaire. Cette approche performantiste des pratiques managériales à l'égard de la mesure de performance de la prestation de l'enseignement comporte donc des risques de biais de la mission et de la raison d'être des universités.

CONCLUSION

Le rapport de notre étude exploratoire présente l'analyse de la littérature illustrée et validée par une étude de cas et une analyse comparative des 9 universités québécoises permettant d'induire des pratiques managériales de gouvernance pouvant contribuer à valoriser l'enseignement universitaire. À la question de recherche initiale : *pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique est-elle maintenue?* Notre étude répond que les pratiques actuelles font déjà partie des meilleures pratiques reconnues dans les universités québécoises étudiées et que l'évaluation par les étudiants, même jugée arbitraire, est considérée par les universités comme étant légitime pour répondre à des enjeux administratifs de gestion du personnel, et ce, malgré toutes considérations qui discréditent cette pratique.

Les pratiques managériales qui permettent la gouvernance de la qualité de l'enseignement sont :

- 1) Reconnaître que le comité institutionnel de promotion de la culture d'excellence de l'enseignement monitor et gouverne déjà l'écosystème de la qualité de l'enseignement en partenariat avec plusieurs instances universitaires.
- 2) Distinguer *l'évaluation de l'enseignement par les étudiants* de *l'évaluation de l'enseignement*.
- 3) Reconnaître que l'évaluation de la qualité de l'enseignement est atteinte par les pratiques d'évaluation de programmes et de la vie universitaire. À noter que l'évaluation de l'enseignement à ce niveau est administrée régulièrement pour tous les programmes rejoignant : diplômés, employeurs, étudiants, professeurs, et ce, en comparant avec d'autres programmes semblables d'autres universités. Ceci cadre parfaitement avec tout ce que l'on a appris au cours des 50 dernières années en matière de l'évaluation de l'enseignement.
- 4) L'évaluation de la prestation de l'enseignement par les professeurs doit se faire de pair avec l'évaluation de l'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage. Cette double évaluation ne concerne que ces deux acteurs de telle sorte qu'une telle évaluation peut facilement être administrée *sur une base volontaire* (pour ajuster ses propres pratiques pédagogiques ou compléter son dossier d'évaluation administrative en tâche d'enseignement) ou dans des cas très spécifiques (ex. nouveaux professeurs, nouveaux chargés de cours, nouveau programme, nouveau cours).
- 5) Procéder à une évaluation par les étudiants en ligne pour minimiser les erreurs liées à l'administration papier, mais ne transforme pas pour autant la portée de fonction administrative de celle-ci.
- 6) Les études empiriques démontrent que l'accompagnement à la promotion et la valorisation de l'enseignement passent par une évaluation par les pairs sur une base régulière. Or, étant donné que ce type d'évaluation devient utile pour des fins administratives, elle pourrait également être sur une base volontaire, ou encore, être appliquée à tout le corps professoral (professeurs réguliers et honoraires, chargés de cours, étudiants de doctorat).
- 7) Enfin, le développement technologique et d'innovation pédagogique novatrice permet de développer le métier de l'étudiant-apprenant du développement de l'ensemble des compétences académiques et à la citoyenneté. Ainsi, l'étudiant tend vers l'autonomie, la compétence et l'aptitude réflexive au développement de ses stratégies et méthodologies d'apprentissage durable. Or, cette compétence globale mérite d'être mise à jour dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement des universités, voire même de l'élargir pour l'ensemble des acteurs universitaires.

DISCUSSION

L'évaluation de performance des universités en matière de qualité d'enseignement s'appuie fondamentalement sur l'évaluation de programme et l'évaluation par les étudiants.

Notons que l'évaluation par les étudiants a pour vocation initiale l'auto-supervision des professeurs de l'impact de leur pédagogie sur l'apprentissage. Son utilisation pour des fins administratives est à la fois abusive et réductrice de la qualité de l'enseignement des universités

En effet, cette mesure (à vocation pédagogique étant bifurqué sous l'angle de l'évaluation de performance) comporte un imbroglio à l'égard de l'évaluation de performance individuelle de l'acte professoral. D'un côté sa vocation initiale n'est pas une évaluation de performance, et de l'autre, il est mainte fois démontré qu'une telle évaluation en termes de *pratique managériale* s'expose à des biais discriminatoires, voire même d'un potentiel d'intimidation organisationnelle envers les professeurs. De ce fait, nous sommes en droit de se demander si maintenir une telle pratique peut nuire à la qualité de l'enseignement de l'institution.

Serait-ce envisageable de recadrer cette fonction de l'évaluation par les étudiants pour répondre qu'aux fins pédagogiques et revoir, du même souffle, les pratiques à l'égard de l'évaluation de performance individuelle de la contribution des professeurs à la qualité de l'enseignement ? Pour répondre à cette question, il serait essentiel d'approfondir l'étude concernant l'évaluation de performance des professeurs en enseignement versus l'évaluation de performance de l'institution en enseignement.

Pour le moment, les **pratiques managériales** des 9 universités québécoises explorées soutiennent ardemment ces pratiques managériales tributaires d'une confusion entre les différentes formes d'évaluation de performance d'une part, et d'autre part, affecter l'engagement des professeurs en enseignement sachant tout ce que comportent les conséquences de pratiques d'évaluation de performance mésadaptées. Autrement dit, notre étude démontre qu'il n'existe aucune réflexion sur l'effet de ces pratiques managériales d'évaluation de performance individuelle sur la qualité de la prestation d'enseignement des professeurs et plus encore sur la qualité de l'enseignement des institutions. Une question émerge : pourquoi les pratiques managériales demeurent biaisées voire discriminatoires en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire ? Serait-ce par souci politique, voire même de clientélisme ? Des études plus approfondies permettront de poursuivre cette investigation.

Références de littérature

- Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A., Chené, A. I., & Roy, G. r.-R. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. doi:10.7202/000293ar
- Braxton, J. M. (2006). *Faculty Professional Choices in Teaching That Foster Student Success*. Retrieved from
- Dill, D. D., Noël-Gaudreault, M., Kalubi, J.-C., Crespo, M., & Fave-Bonnet, M.-F. o. (2003). Le paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 337-352. doi:10.7202/011036ar
- Eastman, J., Jones, G. A., Bégin-Caouette, O., Noumi, C., & Trottier, C. (2019). Federalism and university governance in Canada. *Canadian Public Administration*, 62(2), 333-335. doi:10.1111/capa.12319
- Farr, M. (2018). Arbitration Decision on Student Evaluations of Teaching Applauded by Faculty. *University Affairs*.
- Fontaine, S. (2009). Chapitre 6. Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2e et 3e cycles. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 123-144). Bruxelles: De Boeck.
- Germain-Rutherford, A., & Diallo, B. (2006). Chapitre 7. Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1re éd. ed., pp. 153-169). Bruxelles: De Boeck Université.
- Heyde, M., & Le Diouris, L. (2009). Chapitre 3. Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ? In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 57-72). Bruxelles: De Boeck.
- Kelly, M. (2012). *Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities*. Retrieved from Wilfrid Laurier University:
- Michaut, C. (2001). Book Review: L'échec dans l'université de masse. (Éducation et Formation). *Revue française de pédagogie*(136), 194-195.

- Parmentier, P. (2006). Chapitre 10. Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1re éd. ed., pp. 199-215). Bruxelles: De Boeck Université.
- Phillips, R. (2005). Challenging The Primacy Of Lectures: The Dissonance Between Theory And Practice In University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1), 14. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss1/2>
- Postiaux, N., & Salcin, A. (2009). Chapitre 5. Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissants évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 95-122). Bruxelles: De Boeck.
- Rege Colet, N. (2009). Chapitre 11. L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 235-253). Bruxelles: De Boeck.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ricci, J.-L. (2009). Chapitre 2. La qualité de l'enseignement au supérieur: un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 35-55). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : méta-cognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2009). Chapitre 7. Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 145-163). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M., Coggi, C., & Réseau international de recherche en éducation et de, f. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M., Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- UQO, & l'enseignement, C. s. l. q. d. (2020). *Rapport du comité sur la qualité de l'enseignement*. Retrieved from
- Younès, N. (2009). Chapitre 9. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed., pp. 191-210). Bruxelles: De Boeck.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P., & Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 107-126). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Références des pratiques universitaires

- HEC. (2011). *Politique d'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Montréal, dernier accès, mars 2021, https://www.hec.ca/direction_services/secretariat_general/juridique/reglements_politiques/documents/Politique-d-evaluation-de-l-enseignement-par-les-etudiants.pdf.
- École Polytechnique de l'Université de Montréal (2015). *Politique d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement*. Montréal, dernier accès mars 2021, <https://share.polymtl.ca/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/9406d75c-139d-4012-b63f-9be4820c8597?a=false&guest=true>.
- UQAM. (2020). *Politique no 23. Politique sur l'évaluation des enseignements*. Montréal: https://instances.uqam.ca/wpcontent/uploads/sites/47/2018/05/Politique_no_23.pdf.
- UQAR. (2017). *Règlement 11. Appréciation étudiante de l'enseignement*. Rimouski, dernier accès mars 2021, https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques_et_reglements/reglements/reglement11.pdf.
- UQAT. (2011). *Politique d'évaluation des enseignements*. Montréal, dernier accès mars 2021, http://www.uquebec.ca/resolutions/uqat/resolutions/PP/2011/Politique_d'evaluation_des_enseignements.pdf.

- UQO. (1999). Politique relative à l'évaluation et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Gatineau, dernier accès mars 2021, <https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/evaluation-enseignement.pdf>.
- UQTR. (2009). *Politique institutionnelle d'appréciation de la qualité des activités d'enseignement*. Trois-Rivières, dernier accès mars 2021, <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/74.pdf>.
- ÉNAP Montréal (1997) Politique et règles administratives relatives à l'évaluation des apprentissages, Québec, dernier accès mars 2021, https://enap.ca/enap/docs/portail_etudiant/registraire/politiques_reglements/414-politique_evaluation_apprentissages.pdf
https://cerberus.enap.ca/enap/docs/Portail_etudiant/Registraire/Politiques_reglements/414-Politique_Evaluation_Apprentissages.pdf.
- ÉTS Montréal (2020) Évaluation des cours et de l'enseignement, dernier accès mars 2021, <https://www.etsmtl.ca/Etudiants/evaluation-cours-enseignement-ets>.