

ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

Cahier spécial publié par le décanat des études de premier cycle. 12 février 1990.

1er rapport du comité sur l'évaluation des enseignements de la sous-commission des études de premier cycle.

DOCUMENT DE CONSULTATION

Le comité sur l'évaluation des enseignements a déposé un premier rapport à la sous-commission des études de premier cycle.

Ce premier rapport n'est pas, il s'en faut de beaucoup, une proposition finale sur l'évaluation des enseignements. A cette étape de sa démarche, le comité croit nécessaire de recevoir l'avis des personnes et des instances concernées.

L'importance traditionnellement accordée, à l'UQAM, à l'évaluation des enseignements, l'ampleur des perspectives soulevées, la nouveauté de certaines hypothèses, la nature des effets souhaités sont telles qu'avant de poursuivre et de formaliser une proposition finale, le comité a voulu savoir si un tel projet recevrait, en tout ou en partie, un accord significatif de la communauté académique.

Professeurs-es, chargés-es de cours et étudiants-es seront donc invités, au cours des prochaines semaines et dans le cadre de leurs instances respectives, à se prononcer sur ce projet.

1- INTRODUCTION:

Origine et mandat du Comité

grilles. L'une, comprenant 16 rubriques, sert à l'analyse des 38 questionnaires reçus, l'autre, composé de 9 rubriques, porte sur les modalités et procédures d'évaluation, sur les problèmes rencontrés et les modifications à apporter.

Dans un rapport soumis à la Sous-commission du premier cycle, le groupe de travail recommande la formation d'un comité ad hoc sur l'évaluation des enseignements. A son assemblée du 21 avril 1988, la Sous-commission constitue le comité, précise son mandat et sa composition:

1) Le mandat

prendre connaissance du rapport et des recommandations du groupe de travail;

donner les suites appropriées aux recommandations du groupe de travail particulièrement par l'élaboration d'un questionnaire comportant un tronc commun de questions;

réaliser les consultations et les études statistiques appropriées sur le questionnaire; revoir le règlement des études de premier cycle relatif à ce point et formuler une proposition d'annexe au règlement concernant en particulier les buts et objectifs de l'évaluation des enseignements, le moment de la passation du questionnaire, les modalités d'application ainsi que des recommandations concernant les suivis à donner aux évaluations;

prévoir des modes de support aux modules et aux familles pour la bonne marche de l'opération.

2) la composition

Le comité est présidé par la doyenne ou son représentant et composé de 6 professeurs représentant chacun un secteur, dont au moins:

- 1 professeur-e membre du CRPA;
- 1 professeur-e membre d'un comité sectoriel d'évaluation de programmes;

- 1 professeur-e ayant une bonne expertise en mesure et évaluation.

Constitué dès le mois de mai 1988, le comité ne peut tenir sa première rencontre qu'en septembre. Le comité décide alors de s'adjoindre un-e représentant-e des chargés-es de cours et d'un-e représentant-e étudiant-e. Le Syndicat des chargés-es de cours (SCCUQ) nomme sa représentante, alors que les représentants-es des étudiants-es à la Commission des études y délèguent une des leurs.

Enfin, le comité s'assure des services d'une personne experte en la matière.

2- ETAT DE LA QUESTION

Dans son rapport, le groupe de travail fait trois constatations:

- une diversité importante caractérise les questionnaires, tant dans le nombre que dans le type de questions;
 - un nombre substantiel de questions portent sur des objets qui ne relèvent pas de la compétence des étudiants-es;
 - la majorité des questionnaires évalue autant l'enseignant que l'enseignement.
- Les études réalisées, en effet, révèlent un certain nombre de problèmes suffisamment graves pour compromettre sérieusement la validité et la légitimité de l'évaluation des enseignements.

Il faut particulièrement signaler quelques confusions.

Confusion d'abord dans les buts et les objectifs; ceux-ci n'étant définis nulle part, on peut en poursuivre de multiples

en même temps, jamais vraiment formulés et trop souvent sans s'interroger sur la validité des méthodes et procédures empruntées, ni sur la pertinence des sources d'informations. C'est le constat qu'il faut dégager de l'étude des questionnaires utilisés pour l'évaluation des enseignements.

On en vient ainsi, trop souvent, à confondre, dans une même démarche indifférenciée, l'évaluation de la prestation d'enseignements, l'évaluation des contenus de cours, l'évaluation de la place et de la pertinence du cours dans le programme, l'évaluation des objectifs du cours et, plus d'une fois, l'évaluation de la salle de cours elle-même.

On confond tout autant évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignant-e. Il arrive que les systèmes de mesure utilisés, par ailleurs fort diversifiés, accumulent, dans une même échelle, une suite d'appréciations portant sur des indicateurs appartenant à des univers différents, conduisant à un taux de satisfaction générale dont il est difficile d'identifier le sens réel.

Evidemment tous les questionnaires ne présentent pas autant de lacunes, d'aucuns affichant des qualités certaines. Il n'en faut pas moins conclure à des déficiences, plus ou moins graves, selon le cas, mais toujours généralisées dans la définition des buts et objectifs, dans la méthodologie et l'instrumentation ainsi,

d'ailleurs, que dans le traitement des résultats.

Faut-il alors s'étonner de rencontrer de fortes réticences eu égard à la nature et au sens des suivis à donner à ces évaluations? Un grand nombre sinon la majorité des professeurs-es et chargés-es de cours doutent, en effet, de la validité de l'opération. Ils craignent que le processus n'ait des conséquences négatives sur leur propre évaluation statutaire ou que les suites données ne prennent, dans certains cas, des allures de sanction.

Les étudiants-es, pour leur part, paraissent de plus en plus démotivés, voire même désabusés, par rapport à cette entreprise, parfois très lourde, qui, année après année, ne reçoit à leurs yeux qu'indifférence. Plusieurs responsables de programme partagent aussi ce sentiment.

Paradoxalement, on constate que l'importance accordée à l'évaluation des enseignements reste vive chez de nombreux professeurs-es, chargés-es de cours et étudiants-es. On y voit un instrument indispensable d'amélioration de la qualité de la formation et de la valorisation de l'enseignement. Dans nombre de modules, l'évaluation des enseignements a déjà fait l'objet d'une attention et d'une réflexion particulières. Au point que plusieurs perspectives développées dans ce rapport pourraient paraître familières

à plusieurs professeurs-es et chargés-es de cours.

On comprend pourquoi le groupe de travail propose qu'un comité de la SCPC prenne charge de la poursuite des travaux et recommande notamment que:

- dans la perspective de l'amélioration de la qualité de la formation, l'on définisse les buts et les objectifs de l'évaluation des enseignements;
- compte tenu de l'importance de l'évaluation des enseignements, l'on modifie le règlement actuel de manière à mieux définir les responsabilités et à les rendre plus explicites, entre autres, sur les suivis à donner;
- s'il y a lieu, l'on consulte les instances appropriées sur les propositions que pourrait éventuellement formuler le comité.

3- DES BUTS ET OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

3.1 Évaluation formative et évaluation statutaire

3.1.1 Objet

L'objet de l'évaluation statutaire consiste à éclairer certaines décisions relatives au statut de l'enseignant-e. Elle vise à recueillir des informations portant sur les activités du-de la professeur-e en regard de toutes les composantes de sa tâche. Cette démarche permet d'établir certaines décisions, à différents moments, quant au statut de l'enseignant-e au sein de l'institution universitaire: renouvellement de contrat, acquisition de permanence, progression dans les catégories de rémunération, etc.

L'évaluation formative vise davantage l'amélioration de la prestation d'un-e professeur-e. Elle relève plus directement de la volonté et de l'investissement personnels du professeur-e. Son but est l'amélioration d'un ou de plusieurs aspects de son enseignement, indépendamment de son statut professionnel.

Ainsi, l'évaluation statutaire devra porter sur l'ensemble des activités d'enseignement pour permettre la décision la mieux fondée possible. En revanche, l'évaluation formative pourra toucher un seul aspect de l'enseignement ou porter sur un seul cours. Dans ce dernier cas, les sources d'informations seront choisies en fonction de l'objet retenu. Par contre, l'évaluation statutaire, portant sur l'ensemble de la tâche d'enseignement, devra tenir compte de plusieurs facteurs et recourir à plusieurs sources.

3.1.2 Moyens

Il en est de même des moyens. L'évaluation statutaire procède de façon structurée alors que l'évaluation formative peut prendre des voies très variables déterminées par l'aspect à améliorer. La procédure de l'évaluation statutaire, parce que conduisant à des décisions sur le statut et l'avancement du professeur-e, doit, pour être équitable et complète, recourir à des formes standardisées, alors que l'évaluation formative peut emprunter des procédures plus souples et variables.

Ces distinctions étant faites, faut-il en conclure que l'une et l'autre s'excluent mutuellement? Bien sûr que non.

Les conclusions des recherches, actuelles ou éloignées, sur l'évaluation des enseignements, font voir que si l'évaluation formative et l'évaluation statutaire sont bien distinctes, elles ne sont pas pour autant toujours contradictoires. Il est possible de procéder à l'une sans tout négliger de l'autre. Ainsi, selon une recherche récente, toutes les universités canadiennes confèrent un but statutaire à leur politique d'évaluation des enseignements, mais poursuivent en même temps des buts formatifs dans 55% des cas. Au Québec, la plupart (82%) des universités incluent des buts formatifs dans leur politique (H. Bernard, M. Trahan, 1988). Une évaluation formative peut contenir certains éléments d'une évaluation statutaire et vice-versa. Une évaluation formative peut entraîner de meilleurs résultats lors d'une évaluation statutaire, de même que celle-ci peut aussi conduire à une amélioration de l'enseignement. En fait, la coexistence de l'une et de l'autre semble la règle dans plusieurs cas. En définitive toute proposition n'a de sens que si elle res-

pecte les paramètres spécifiques de l'institution. En l'occurrence, il nous fallait aussi considérer les caractéristiques particulières de l'UQAM, notamment la double structure et le fait qu'il y a déjà une certaine coexistence de ces deux types avec l'évaluation des enseignements et l'évaluation des enseignants. Elle donne malheureusement lieu à beaucoup d'incertitude et surtout beaucoup de confusion.

3.2 Évaluation des enseignements et évaluation des enseignants

La définition des buts et objectifs de l'évaluation doit en effet prendre en considération les normes réglementaires qui la régissent. Il est nécessaire de distinguer deux types d'évaluation existant à l'UQAM et que l'on veut bien distincts soit l'évaluation des enseignements et l'évaluation des professeurs-es ou chargés-es de cours.

La réglementation portant sur l'évaluation des enseignements se réduit à l'article 1.5.1d), du règlement des études de premier cycle (Règlement no. 5) donnant mandat au conseil de module:d) d'organiser, conformément aux politiques de l'Université, l'évaluation, par les étudiants, des enseignements qui leur sont dispensés et d'en transmettre les résultats aux professeurs ou chargés de cours responsables des cours ou des activités modulaires en cause ainsi qu'aux directeurs de départements concernés; le module doit aussi transmettre aux départements concernés la méthode d'évaluation utilisée;

L'évaluation des professeurs-es est surtout prise en charge, de manière détaillée, par la convention collective SPUQ-UQAM, à l'article 11, dont voici les extraits les plus pertinents à notre propos:

L'évaluation

11.01 L'évaluation a pour objet l'amélioration de l'enseignement et de la recherche ou de la création et des services à la communauté au niveau universitaire. C'est pourquoi elle sert non seulement comme instrument d'autocritique par tous les professeurs, mais elle tient compte dans l'évolution de leur carrière, des opinions émises par les étudiants (au niveau du premier cycle, des évaluations des enseignements effectuées par les modules, et au niveau des 2e et 3e cycles, des évaluations des enseignements effectuées par les comités de programme) et par les autres professeurs du département ou centre de recherche ou de création en regard des critères prévus aux présentes, des politiques définies par le département ou centre de recherche ou de création et du travail effectué par chacun des professeurs concernés.

11.09 Entre le 10 septembre et le 15 octobre, le comité d'évaluation procède à l'évaluation des professeurs. L'évaluation est faite selon les critères et procédures d'évaluation établis par le département qui sont obligatoirement identiques pour chacun des professeurs du département.

11.13 Dans les cinq (5) jours ouvrables suivant la réunion du comité d'évaluation, le directeur du département transmet à l'assemblée départementale le dossier et le rapport d'évaluation ainsi que la recommandation du comité d'évaluation. La recommandation du comité pourra être pour le professeur régulier non permanent:

- 1- le renouvellement de contrat
- 2- l'acquisition de la permanence
- 3- le non-renouvellement de contrat
- 4- le passage d'une catégorie à une autre lorsque celui-ci n'est pas automatique
- 5- la progression normale

La recommandation pour un professeur régulier permanent pourra être:

- 1- la progression normale
- 2- le recyclage ou la réorientation à l'intérieur de l'Université
- 3- un avis à caractère professionnel
- 4- le passage d'une catégorie à une autre lorsque celui-ci n'est pas automatique.

Lorsque l'évaluation du professeur comporte une demande de promotion, l'assemblée départementale se prononce également sur cette demande.

Constatons, dès maintenant, trois éléments importants:

- 1- Bien qu'il s'agisse de deux évaluations bien distinctes, on voit d'emblée l'impact que l'évaluation des enseignements comporte dans l'évaluation des professeurs-es pour la composante enseignement de leurs tâches.
- 2- A l'exception de quelques éléments - sommaires - de procédure, la réglementation sur l'évaluation des enseignements est muette sur les buts, les objets, les moyens et l'utilisation de cette évaluation.
- 3- La convention collective SPUQ-UQAM, tout en retenant une préoccupation à caractère formatif, lui confère toutefois un but à caractère fortement statutaire.

La convention collective des chargés-es de cours comporte aussi des dispositions sur l'évaluation de l'enseignement et des chargés-es de cours comme enseignants-es. Bien que cette évaluation ne survienne que sur plainte, elle conduit à des décisions qui affectent tout aussi sérieusement le statut des chargés-es de cours. Or l'évolution des enseignements est un des éléments les plus importants dont on doit tenir compte.

Avant de préciser davantage ces buts et objectifs et les dimensions multiples qu'ils impliquent, il importe de faire ici une mise au point pour dissiper tout malentendu.

Le mandat du comité porte exclusivement sur l'évaluation des enseignements. Il exclut donc toute intervention ou toute extension de quelque nature que ce soit sur l'évaluation des professeurs-es ou des chargés-es de cours. Le comité est très conscient que les propositions qu'il avancera au terme de sa démarche auront forcément un impact, qu'il le veuille ou non, sur l'évaluation des professeurs et des chargés-es de cours lorsqu'il y a lieu. On sait pourquoi et on sait comment; c'est la réalité de l'UQAM. Cependant le comité veut faire preuve de toute la transparence nécessaire et, en ce sens, préciser:

- 1) que tout au long de sa démarche il s'est préoccupé de ce que rien n'aille à l'encontre de l'esprit ou de la lettre des dispositions régissant l'évaluation des professeurs-es et lorsqu'il y a lieu, des chargés-es de cours.
- 2) que la décision d'utiliser l'évaluation des enseignements dans le cadre de l'évaluation statutaire ne relève en aucun cas du mandat du comité, mais appartient exclusivement aux assemblées départementales selon les dispositions qui les régissent et notamment la convention collective SPUQ-UQAM.
- 3) que le comité s'est particulièrement préoccupé toutefois que les hypothèses qu'il soumet présentent toutes les garanties de rigueur, tant en regard des objets de l'évaluation des enseignements qu'en regard de ses méthodes et procédures. De telle manière que si l'évaluation formative devait être retenue par l'assemblée, elle contribue à la valorisation de l'enseignement et à une juste reconnaissance des efforts qui y sont investis.

3.3 Des objectifs clairs

Face à cet état de la question et suite à cette analyse du contexte institutionnel, la clarification des buts et objectifs de l'évaluation des enseignements devient une obligation incontournable. Après s'être préoccupé du contexte actuel et spécifique de la formation au premier cycle à l'UQAM, le comité a voulu aussi se donner une vision plus large et plus approfondie en prenant connaissance des recherches et réflexions faites au Canada et aux États-Unis sur l'évaluation des enseignements.

Il a été amené ainsi à distinguer plus clairement l'ensemble des dimensions que peut comporter l'évaluation des enseignements; dimensions que n'assument pas vraiment nos conceptions et pratiques actuelles. Non pas qu'el-

les soient absentes; de fait, on les retient souvent. Mais elles ne sont pas vraiment saisies et articulées. Conséquemment, les méthodes et procédures utilisées ne permettent pas de les traiter adéquatement. De telle sorte qu'au lieu de produire une dynamique positive, elles suscitent une frustration générale.

De plus, la réflexion entreprise dans les universités nord-américaines sur la formation au premier cycle contribue à rendre les carences encore plus évidentes. Mais, du même coup, elle propose aussi des horizons plus clairs, des objectifs plus précis et des voies plus rigoureuses.

L'UQAM, ses professeurs et ses chargés-es de cours ont aussi entrepris, depuis quelques années, une très sérieuse démarche de réflexion sur la formation au premier cycle, à l'instar des autres universités québécoises, canadiennes et américaines. Il ressort particulièrement, tant des commentaires qui ont conduit à la constitution de comité sur l'évaluation des enseignements que des conclusions des journées d'études sectorielles et du colloque sur les études de premier cycle, que l'évaluation des enseignements était considérée comme très importante, même si elle soulève bien des inquiétudes quant aux objets sur lesquels elle porte, quant aux modalités et moyens empruntés actuellement, et quant au suivi dont elle fait l'objet.

De la réflexion collective entreprise, il apparaît nettement que l'on veut rattacher cette évaluation à deux objectifs reliés mais bien distincts: l'amélioration de la qualité de la formation et la valorisation de l'enseignement. D'emblée, ces préoccupations ont été reçues comme primordiales par tous les membres du comité.

A cette étape de sa réflexion, le comité identifie trois objectifs:

- l'évaluation de l'enseignement doit viser l'amélioration de la qualité de la formation;
- elle doit aussi conduire à la valorisation de l'enseignement;
- elle doit procéder selon une méthode rigoureuse lui conférant toute la légitimité et la crédibilité nécessaires.

Ces objectifs ne laissent aucun doute sur le caractère prioritairement formatif de l'évaluation des enseignements qui contribue à la valorisation de l'enseignant et de l'enseignement.

En définissant ces buts et objectifs, le comité n'ignore pas qu'il s'engage dans une entreprise difficile. Mais il la croit possible à l'UQAM et en reconnaît les qualités mobilisantes.

3.4 Les implications de ce but et de ces objectifs

Immédiatement, la question devient alors celle du COMMENT? Au-delà des énoncés de principes, comment une évaluation des enseignements, qui se veut formative, peut vraiment conduire à l'amélioration de la qualité de formation et à une valorisation un tant soit peu tangible de l'enseignement. La réponse à cette question est, dans les faits, l'élément sans doute décisif des suites qu'elle pourra recevoir.

De plus, les formes et modalités de l'évaluation des enseignements doivent en même temps s'insérer le plus harmonieusement possible dans le contexte spécifique de notre institution et tenir compte des particularités de notre organisation de l'enseignement. A l'UQAM, il faut retenir, notamment, **deux particularités** qu'il faut rappeler, car elles ont leurs conséquences: la première, c'est qu'on a voulu distinguer structurellement les responsabilités modulaires et les responsabilités départementales; la deuxième, c'est qu'on a voulu aussi distinguer l'évaluation des enseignements et l'évaluation des enseignants-es.

Dans ce contexte, comment donc une évaluation des enseignements peut-elle conduire à l'amélioration de la qualité de la formation et à la valorisation de l'enseignement et de l'enseignant-e.

Pour contribuer à l'amélioration de la formation, une évaluation doit d'abord reconnaître et distinguer l'ensemble des dimensions concourant à la qualité de la formation et qu'implique toute entreprise de formation quelque soit l'université où elle est menée, et même quelque soit l'ordre d'enseignement où elle se situe.

Considérant les particularités de l'UQAM, le comité a été amené à distinguer trois dimensions à l'évaluation des enseignements:

- la prestation de l'enseignement;
- la connaissance de la matière;
- la planification du cours.

Il va de soi que la qualité de la formation passe par la qualité de la prestation d'enseignement, c'est-à-dire cette activité pédagogique d'enseignement où l'enseignant-e intervient auprès d'un groupe d'étudiants-es. Une évaluation de cette prestation peut donc amener une amélioration qui se traduit en une meilleure formation, pourvu, bien sûr, que l'on s'assure d'une méthode, d'une instrumentation et d'une procédure valides.

La qualité des contenus de cours (connaissance de la matière) est aussi intimement liée à la qualité de la formation. Plus les contenus scientifiques seront à jour, plus le matériel pédagogique sera adapté, plus la bibliographie sera judicieuse, meilleure sera la formation. La connaissance de la matière diffère de l'activité pédagogique proprement dite et ses modalités d'évaluation ne sauraient être confondues.

Enfin, on peut faire une excellente prestation, proposer un contenu des plus scientifiques, et passer tout à fait à côté des objectifs de formation du programme. La conformité aux objectifs

du cours, le recours aux méthodes pédagogiques et aux instruments d'évaluation appropriés sont aussi garants de la qualité de la formation. Une évaluation de la planification du cours peut permettre un double effet d'amélioration en distinguant ce qui relève de la responsabilité du professeur-e ou du chargé-e de cours de ce qui relève de la responsabilité du programme lui-même. Peut-on imputer au professeur-e ou chargé-e de cours la responsabilité d'une mauvaise planification d'un cours sans objectifs spécifiques identifiés et s'inscrivant dans un programme dont les buts de formation se résument en un ou deux courts paragraphes? L'évaluation de cette dimension permettrait au titulaire, d'une part, de ne pas porter une responsabilité qui incombe au programme et aux responsables de programme, d'autre part, de mieux identifier les lacunes des programmes.

La valorisation de l'enseignement exige pour sa part que l'ensemble des activités liées à l'enseignement soit considéré et reconnu. Une formation de qualité implique beaucoup d'investissement dans les activités d'encadrement, de coordination, de développement de programme, d'innovation pédagogique, de production d'instruments didactiques et de matériel pédagogique, etc. Une évaluation formative inclut même les activités spécifiques entreprises par le professeur-e ou le chargé-e de cours pour améliorer sa prestation. Encore faut-il qu'une évaluation sérieuse lui permette de faire valoir tous ces investissements, notamment lors de son évaluation statutaire. Ainsi une performance de qualité en matière d'enseignement devrait désormais contribuer à une évaluation statutaire positive, comme à l'acquisition de la permanence ou à l'obtention d'une promotion. De la même manière, la performance pédagogique d'un chargé-e de cours, attestée par une évaluation sérieuse, pourrait l'aider à améliorer son statut au sein de son département. Ceci dit, le comité rappelle la mise au point qu'il a faite plus avant concernant l'absence totale de mandat en regard de l'évaluation statutaire.

On voit cependant pourquoi la rigueur, dans la pratique de l'évaluation des enseignements, prend une si grande importance. Déjà, si on veut donner à cette évaluation une fin réellement formative, il importe qu'on apporte toute la rigueur nécessaire. Mais un autre facteur vient renforcer cette exigence et lui confère le statut d'objectif à atteindre; ce facteur est l'impact que l'évaluation des enseignements peut éventuellement avoir sur l'évaluation statutaire du professeur-e ou du chargé-e de cours. Cette conséquence rend obligatoire que toutes les garanties méthodologiques et de procédure soient assurées et que la validité et la crédibilité de l'évaluation des enseignements ne laissent place à aucun doute.

3.5 Autres aspects essentiels d'une évaluation des enseignements

Avant d'en venir aux modalités particulières de l'évaluation des enseignements, il importe d'identifier quelques aspects, tout aussi essentiels, qui découlent des buts et objectifs. Ce sont les aspects renvoyant au support institutionnel, aux mesures informelles et au partage des responsabilités.

3.5.1 Le support institutionnel

Une telle perspective pour l'évaluation des enseignements, et notamment son caractère formatif, ne saurait être envisagée sans un support institutionnel important. Non seulement pour produire les instruments adéquats que requiert une telle forme d'évaluation, mais aussi et surtout pour soutenir toutes les enseignants-es qui voudront s'y engager. Une évaluation formative doit forcément s'inscrire dans des rapports de collaboration. Toutes les composantes de l'institution doivent soutenir l'effort d'amélioration initié par le professeur-e et le chargé-e de cours. Tel est le sens d'une valorisation de l'enseignement et de l'enseignant-e.

3.5.2 Les mesures informelles d'évaluation

Nous avons parlé jusqu'ici de l'évaluation dans son caractère formalisé. Une évaluation formative de l'enseignement ne s'y limite pas. Loin de là!

Au contraire une telle conception formative appelle, suscite et encourage toute une panoplie de mesures ou méthodes plus ou moins formelles contribuant à l'amélioration de la formation et de l'enseignement. Certaines sont déjà mises en pratique depuis longtemps, à l'initiative des professeurs-es ou chargés-es de cours ou à l'initiative même des conseils de programme. On pense, par exemple, à ces évaluations informelles et collectives que plusieurs pratiquent quelque part entre la 5^{ème} et 8^{ème} semaine de cours. Ce n'est là qu'un des exemples possibles.

Le comité croit que c'est là un champ intéressant de collaboration entre les modules et les départements.

3.5.3 Un partage des responsabilités

Le règlement confie actuellement la responsabilité de l'évaluation des enseignements au conseil de module. On conviendra que dans la perspective où se situe le comité, le partage des responsabilités se présente de manière plus complexe. Une évaluation des enseignements, comme celle envisagée ici, ne serait recevable que dans la mesure où toutes les personnes concernées se voient donner l'assurance qu'on en respectera les principes et exigences dans la pratique courante. Il est indispensable alors que certains mécanismes soient établis et certaines responsabilités redéfinies pour assurer, dès le départ et par la suite, les conditions de validité et de crédibilité.

Des responsabilités particulières, identifiées plus loin, sont reconnues, ou maintenues, au module et au département. Toutefois, certains éléments essentiels de l'hypothèse développée par le comité ne peuvent raisonnablement dépendre d'une multitude de centres de décision. On risquerait alors de revenir très rapidement à la situation actuelle que tous déplorent. L'objectif de rigueur méthodologique exige que ces éléments soient soumis à une instance commune qui soit la seule habilitée à les valider. Ces éléments sont les suivants:

- choix des paramètres servant à l'évaluation pour chacune des dimensions;
- critères d'évaluation;
- instruments et moyens d'évaluation;
- procédures d'évaluation;
- utilisation des résultats de l'évaluation.

La responsabilité de cette instance commune ne consisterait pas à faire les choix ou à décider des instruments et procédures, mais à les valider, c'est-à-dire à vérifier, pour ces éléments essentiels, que les normes retenues soient respectées. Ainsi, tout en respectant les diverses juridictions et sans être contraint à une uniformité factice non désirable, on pourrait s'assurer que les mêmes normes de rigueur et d'équité soient quand même appliquées dans chaque module ou département. Cette instance commune pourrait d'ailleurs être en mesure de fournir une expertise aux modules et départements qui la solliciteraient.

On parle bien d'une instance commune et non pas forcément d'une instance ou d'une structure centralisée. L'esprit d'une évaluation formative évoque la collaboration et la concertation, et non pas le contrôle ou la confrontation. Ainsi, cette instance pourrait fort bien être un regroupement intersectoriel, c'est-à-dire constituée de personnes désignées par leur famille respective ou éventuellement leur secteur.

Enfin, la famille - ou le secteur - aurait un rôle important à jouer dans l'implantation et l'animation d'une telle forme d'évaluation des enseignements.

4- LES MODALITES D'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

Dans l'explicitation des objectifs et de leurs implications, le comité a été amené à distinguer trois dimensions à l'évaluation des enseignements; ce sont: la prestation d'enseignement, la connaissance de la matière et la planification du cours. Si le but, les objectifs et les dimensions proposées étaient retenus, l'évaluation des enseignements s'en trouverait profondément modifiée. Chacune des dimensions, en effet, donne lieu à un processus, à des méthodes et à des procédures particulières. De plus, les exigences impliquées par les objectifs entraînent aussi un mode d'organisation de l'évaluation des enseignements qui se porte garant, dans leur application, de la validité des méthodes, des instruments et des procédures utilisés.

Pour que la consultation soit significative, il est nécessaire qu'on puisse mesurer la portée réelle des perspectives développées par le comité pour l'évaluation des enseignements et ce jusque dans ses modalités plus spécifiques de fonctionnement.

Les prochaines pages tracent donc une esquisse des modalités d'évaluation pour chacune des dimensions et suggèrent un partage des responsabilités dans la conduite.

Il s'agit bien d'esquisses et non de propositions. Elles sont toutefois suffisamment détaillées pour illustrer clairement la nature et les caractéristiques propres de chaque évaluation.

4.1 Evaluation de la prestation d'enseignement par les étudiants-es

Par prestation de l'enseignement, nous entendons toute activité d'enseignement où le professeur-e intervient auprès d'un groupe (classe) d'étudiants-es. Les méthodes utilisées peuvent être multiples et variées (enseignement magistral, séminaire, atelier, laboratoire, etc.). Il appartient à chaque module d'identifier les activités d'enseignement qui lui sont propres ainsi que les méthodes d'enseignement privilégiées.

Les principaux paramètres à être retenus pour l'évaluation de la prestation de l'enseignement ont été choisis à partir de la recension des écrits sur le sujet et en s'inspirant des paramètres existant dans les nombreux questionnaires en cours dans notre université. Ces paramètres sont les suivants:

1- Concernant l'organisation du cours:

- Clarté et précision du plan de cours;
- Clarté des exigences du cours pour l'étudiant;
- Clarté dans la présentation des objectifs;
- Spécification des méthodes pédagogiques;
- Utilité du matériel didactique (comme aide à l'apprentissage);
- Correspondance entre le plan de cours et le cours effectivement donné (en tenant compte, s'il y a lieu, des adaptations faites).

2- Concernant l'interaction entre professeurs et étudiants:

- Animation du cours:
 - susciter questions et discussions
 - répondre aux questions
 - ouverture à d'autres opinions
- Respect des étudiants et des idées qu'ils expriment;
- Intérêt suscité pour la matière dans son enseignement (plutôt qu'enthousiasme pour son enseignement);
- Disponibilité du professeur:
 - celle annoncée;
 - celle effective (vérifier si l'étudiant a tenté de contacter le professeur)
- Suffisance de l'encadrement (dans la mesure où elle relève du professeur);
- Aptitude à transmettre la matière:
 - présentation structurée de la matière
 - clarification des notions complexes
 - liaisons entre les parties du cours
 - qualité et fréquence des synthèses
- Atteinte des objectifs de formation (perception de l'apprentissage)

La seule source d'information serait les étudiants-es. En aucun cas les pairs, collègues, directeurs ou autres personnes ne seraient appelés à évaluer la prestation d'enseignement.

L'évaluation de chaque activité d'enseignement se ferait au moyen de questionnaires élaborés par les modules à partir des paramètres retenus. Un support institutionnel serait accordé aux différents modules afin de faciliter cette opération. Les instruments devraient dans un premier temps, être expérimentés

et les résultats analysés pour fin de validation.

Toute évaluation peut être influencée par des variables reliées à la situation d'enseignement: variables reliées au cours (nouveau cours, types de cours, etc.); variables reliées à la matière enseignée (niveau de difficulté et évolution de la matière, etc.); variables reliées au professeur-e (expérience d'enseignement, délai d'assignation de la charge d'enseignement, etc.); variables reliées aux étudiants-es (nombre d'étudiants-es, hétérogénéité du groupe, etc.); variables reliées à l'environnement (horaire, local, ressources, etc.).

Ainsi les résultats de l'évaluation de la prestation d'enseignement seraient accompagnés d'une fiche de variables contextuelles remplie par le professeur-e. Cette fiche devrait permettre une juste interprétation de ces résultats. On trouvera en annexe une liste de variables pouvant influencer les résultats de l'évaluation de l'enseignement. La fiche de variables contextuelles pourrait être élaborée par chacun des modules et devrait être expérimentée avant d'être mise en application.

Des procédures rigoureuses d'administration des questionnaires, de compilation des données, d'analyse, d'interprétation, de synthèse et de diffusion des résultats seraient élaborées afin de garantir la validité des pratiques.

4.2 Evaluation des contenus scientifiques de l'enseignement par les pairs

Etant donné que le contenu scientifique de l'enseignement est sous la responsabilité du département auquel correspond le sigle de l'activité d'enseignement, c'est le département (ou ce qui en tient lieu en ce qui concerne les activités modulaires, à savoir le comité de coordination de la famille) qui est responsable de l'évaluation de ce contenu scientifique. Comme ce volet de l'évaluation concerne la valeur scientifique du cours, il est distinct de l'évaluation que devraient faire les étudiants-es sur la prestation pédagogique et de l'évaluation de l'adéquation aux objectifs du programme que devrait faire le conseil de programme. L'évaluation du contenu scientifique doit donc être faite par le département, selon des modalités et une fréquence déterminées par le département.

L'objectif de cette évaluation est de déterminer si le contenu scientifique du cours (matière parcourue, degré d'approfondissement, références bibliographiques, matériel pédagogique, ...) est pertinent, compte tenu de l'intitulé du cours, du descripteur du cours, du niveau du cours, des standards de la discipline, ..., en vue d'assurer la qualité scientifique du contenu des cours.

L'évaluation du contenu scientifique devrait être faite à partir du plan de cours et, éventuellement, à partir du

matériel pédagogique du cours (bibliographie, notes de cours, manuel, ...). La procédure et les instruments de cette évaluation devraient être élaborés par le département selon les modalités de validation dont on fait état plus loin.

Les agents de cette évaluation ne devraient être que des professeurs-es ou chargés-es de cours du département reconnus pour leur compétence dans le secteur de la discipline auquel le cours appartient. A ces professeurs-es pourraient être ajoutés un ou des collègues réputés compétents pour contribuer à une telle évaluation et ayant le statut de professeur-e ou le statut de chargé-e de cours dans un autre département ou dans une autre université.

La fréquence de cette évaluation est variable. Un même cours pourrait être évalué de façon cyclique, selon une fréquence déterminée par le département. Il va de soi qu'un nouveau cours, ou un cours dont le contenu vient d'être modifié à l'occasion d'une modification de programme, ou dont le contenu est modifié à l'occasion d'un changement de titulaire, devrait être l'objet d'une évaluation de son contenu scientifique.

Dans le cas d'une évaluation négative, il serait de la responsabilité du département d'instaurer une interaction avec le titulaire du cours, de façon à arriver avec lui à une entente et à lui fournir, s'il y a lieu, le support scientifique dont il aurait besoin. Il peut arriver que des variables contextuelles indépendantes de la compétence du titulaire du cours nuisent à la réussite du cours. Dans cette perspective, pour éviter que le titulaire du cours ne soit évalué de manière injuste et pour enrayer à l'avenir les effets anti-pédagogiques de telles variables, le titulaire du cours devrait avoir la possibilité de fournir au département un commentaire sur l'évaluation du contenu scientifique de son cours. Ainsi, l'évaluation du contenu scientifique des cours implique qu'un dialogue s'instaure entre le département et le titulaire d'un cours dont le contenu scientifique serait évalué négativement, de façon à faire de cette évaluation une évaluation formative.

Le comité croit toutefois qu'une réserve s'impose quant à la forme que peut prendre l'évaluation par les pairs à l'égard de certaines activités d'enseignement. La plupart des cours comportent un contenu dont le caractère disciplinaire ou professionnel est aisément identifiable. Dans certains cas cependant cette identification est loin d'être évidente. Certains programmes - dans le domaine des arts ou des lettres, par exemple - proposent, en effet, des activités d'enseignement dont les objectifs sont le développement d'habiletés de création et dont la matière consiste en une production d'oeuvre par les étudiants-es. C'est alors le programme lui-même qui requiert des qualités très particulières de la personne titulaire de cette

activité. Comment alors distinguer ce qui est de caractère disciplinaire ou professionnel et ce qui est de caractère personnel? Comme évaluer la connaissance de la matière sans évaluer la personne ou ses oeuvres?

Le comité croit fermement que l'évaluation par les pairs ne devrait en aucun cas être détournée de son sens et devenir un jugement de la personne.

Il faudra alors procéder à une identification de ces cours et concevoir pour eux des modalités particulières. A défaut de pouvoir en trouver qui soient appropriées, il serait alors préférable de soustraire l'enseignement de ces cours à une telle évaluation.

De la même manière, plusieurs disciplines sont le théâtre de conflits d'écoles qui impliquent des différences de problématiques, d'approches de l'objet et de méthodes d'enseignement, comme cela se produit parfois en sciences humaines. Le comité considère qu'il serait alors essentiel que le contenu de l'activité d'enseignement soit évalué à partir des standards de l'école de pensée dans laquelle le titulaire du cours s'inscrit, à la condition toutefois que le contenu de cet enseignement respecte le descripteur et les objectifs du cours. L'évaluation du contenu scientifique du cours ne doit pas se faire sur la base de critères étrangers à l'approche privilégiée par l'enseignement et ne doit pas constituer une condamnation externe de cette approche. La liberté académique d'adhérer à une école de pensée déterminée doit être respectée. En même temps, cependant, cette liberté académique ne doit jamais aller jusqu'à ne pas respecter le descripteur du cours ou ne pas réaliser les objectifs assignés au cours dans le programme où il s'inscrit. L'évaluation du contenu scientifique implique donc un pouvoir de juger négativement un enseignement non conforme au descripteur ou aux objectifs du cours.

4.3 Évaluation de la planification du cours par les responsables de programme

La planification du cours renvoie aux choix faits par le professeur-e ou le chargé-e de cours concernant les apprentissages visés, la conformité des

contenus aux objectifs du cours et du programme, les méthodes d'enseignement, les critères et moyens d'évaluation des apprentissages, etc. A l'UQAM, il relève du module ou du conseil de programme de déterminer les objectifs de formation, la structure et le curriculum d'un programme ainsi que le régime pédagogique qu'il juge approprié, dans le respect de la liberté académique. L'objectif de cette évaluation est de déterminer dans quelle mesure les décisions du professeur-e ou du chargé-e de cours correspondent aux objectifs du cours et contribuent, dans le cadre de ce cours, à l'atteinte des objectifs de formation du programme.

Les paramètres à retenir pour cette évaluation seraient relativement uniformes à l'ensemble des programmes et devraient être validés par l'instance appropriée selon les modalités préalablement prévues. La construction des instruments ou grilles ainsi que la détermination des procédures relèveraient du conseil de module. Il pourrait ainsi les adapter à ses particularités. Dans un but de concertation, il serait souhaitable que les différents modules d'une même famille adoptent des grilles communes lorsque la chose serait possible. Ainsi, un même professeur-e enseignant pour un même module serait-il mieux à même d'évaluer l'évolution de ses prestations. De même, un professeur disposant de plusieurs évaluations très positives portant sur plusieurs cours différents mais toujours selon une même grille, pourrait les utiliser avantageusement dans un dossier de promotion ou d'accès à la permanence. Ce serait là une reconnaissance qu'un professeur est en droit d'attendre et ce pourrait être une réelle contribution à une plus grande valorisation de l'enseignement au premier cycle et à une amélioration de la qualité de la formation.

Le chargé-e de cours soumis à une évaluation de son enseignement selon la convention collective, pourrait non seulement disposer d'instruments plus objectifs et circonstanciés, mais aussi faire valoir, éventuellement, des mesures plus pertinentes à adopter, dans la perspective d'une évaluation formative.

Le comité considère qu'il reviendrait aussi au conseil de programme de procéder à l'évaluation de la planification du cours de manière à ce qu'elle reste distincte et spécifique par rapport à l'évaluation de la prestation par les étudiants-es et à l'évaluation de la connaissance de la matière qui se ferait par les pairs. En effet, les responsabilités des modules sont telles à l'UQAM, que ces derniers doivent s'assurer que la formation des étudiants-es, lors de l'obtention de leur diplôme, est conforme aux objectifs du programme tel qu'élaborés, présentés et acceptés par la Commission des études.

Le matériel servant à une telle évaluation devrait être préalablement identifié et consister, de manière générale, en la documentation intervenant dans le cadre du cours, notamment le plan de cours, le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les instruments d'évaluation des apprentissages.

La fréquence de cette évaluation pourrait être variable selon le cours ou le programme. Il reviendrait au conseil de programme de la déterminer et d'en faire valider le bien-fondé et la procédure. Comme pour l'évaluation des contenus, il va de soi qu'elle s'imposerait dans certaines circonstances précises: dans le cas d'un nouveau cours, d'un cours substantiellement modifié, d'un cours donné pour la première fois par un titulaire, ou encore dans le cas d'une évaluation négative de la prestation d'enseignement, par exemple.

Cette évaluation se voulant formative, il serait de la responsabilité du directeur de programme d'instaurer une interaction avec l'enseignant-e dans le cas où le résultat s'avérerait négatif. Tout comme il serait nécessaire que l'enseignant-e, puisse recourir à un support institutionnel, au besoin, pour apporter les améliorations souhaitées. A l'inverse, cela implique que le programme propose des objectifs de formation bien définis, qu'il précise les objectifs, la place et le rôle spécifiques de chaque cours. A défaut de quoi, on pourrait difficilement imputer une responsabilité quelconque à l'enseignant-e. En cela aussi l'évaluation peut être formative

puisqu'elle susciterait une interrogation constante sur le programme et contribuerait ainsi à l'évaluation plus continue de ce programme.

Nous avons fait état, dans l'évaluation de la prestation d'enseignement, des variables contextuelles. Ces éléments contextuels sont susceptibles d'influencer l'ensemble des dimensions retenues de l'activité d'enseignement. Aussi la fiche des variables contextuelles devrait-elle être considérée dans l'interprétation des résultats de chacune des évaluations proposées.

4.5 Conclusions sur les modalités d'évaluation

En conclusion, rappelons que le comité ne propose ici que des esquisses. Une proposition définitive demanderait, bien sûr, une plus grande élaboration. L'intention du comité est précisément de consulter pour savoir s'il doit y procéder.

Par ailleurs, si le comité juge indispensable de bien distinguer les dimensions d'une évaluation des enseignements, **c'est pour mieux les considérer comme un ensemble.** Autant leur amalgamation peut être néfaste, autant leur articulation dans un ensemble intégré est importante et profitable à la qualité de la formation et à la valorisation de l'enseignement. La perspective du comité n'est pas **une évaluation ou l'autre, c'est une évaluation portant sur ces trois dimensions.**

5- QUELQUES QUESTIONS A ANTICIPER

5.1 Suivi à donner aux évaluations

Il serait prématuré, à ce moment-ci de la démarche, de s'engager sur la voie de propositions précises quant au suivi à donner aux évaluations. On peut déjà savoir cependant que le suivi doit être pensé dans l'esprit de ce qu'est une évaluation principalement formative. Elle vise l'amélioration, elle postule la collaboration, elle mise sur la responsabilité et la volonté des intervenants: étudiants-es, professeurs-es, chargés-es de cours, conseils de module et départements. C'est un processus, c'est une dynamique. Le suivi par rapport à la prestation d'enseignement proviendrait

d'abord d'une interpellation, précise et fondée, faite au professeur-e ou chargé-e de cours. Il viendrait aussi du support que l'institution, dans toutes ses composantes, leur apporterait pour favoriser l'amélioration de la prestation d'enseignement. Le suivi sera alors d'autant plus possible et fertile que les conditions seront présentes.

Les départements disposent déjà des ressources nécessaires en regard des contenus. Cette évaluation amène le département à rester soucieux, sinon à le devenir plus, de l'encadrement pédagogique et scientifique à fournir aux professeurs-es et chargés-es de cours, particulièrement pour les nou-

veaux collègues ou lorsqu'il s'agit d'un nouveau cours. La valorisation de l'enseignement, qu'une évaluation peut favoriser, et la reconnaissance des efforts qui y sont investis qu'elle autorise, sont aussi des conditions à réaliser pour qu'un suivi se fasse en terrain favorable.

Enfin, l'évaluation de la planification du cours pourrait entraîner une pression positive sur les programmes dans la mesure où leurs lacunes et besoins d'amélioration deviendraient plus manifestes et identifiés. Cette évaluation peut aussi conduire à conférer à la direction de module sa véritable responsabilité académique en regard des programmes et des étudiants-es.

Ces considérations n'épuisent évidemment pas la réflexion à poursuivre sur les suivis à donner, mais elles éclairent les choix fondamentaux qui sous-tendent l'hypothèse développée par le comité et indiquent la direction que prend sa réflexion sur les suivis. Le terme sanction n'est pas du vocabulaire de l'évaluation formative; pas plus que ne le sont l'indifférence ou la complaisance.

5.2 Modalités d'implantation

Il peut paraître encore plus prématuré de parler d'implantation puisqu'aucune proposition quelque peu définitive n'est encore déposée.

Le comité n'a toutefois pu s'empêcher d'y réfléchir. La nature même de la question, l'importance des changements impliqués, la nouveauté de certains processus à engager, des instruments à construire, des procédures à élaborer font des modalités d'implantation un aspect important pouvant influencer la manière dont l'ensemble de l'hypothèse sera reçue. Le comité juge que toute éventuelle mise en oeuvre devrait d'abord emprunter la voie de l'expérimentation sur une base volontaire. Non seulement serait-elle la plus propice à l'élaboration ou la mise en place des nouveaux mécanismes, à leur rodage et à leur validation, mais elle permettrait aussi de démontrer dans quelle mesure les modalités envisagées tendent ou non à la réalisation des objectifs proposés.

Pour les mêmes considérations, on pourrait aussi concevoir une éventuelle implantation de manière progressive puisque chaque dimension circonscrit un objet propre et renvoie à des instruments et des procédures spécifiques. Il reviendrait à chaque unité académique de procéder en fonction de sa situation. De toute façon il

faut convenir qu'il s'agirait d'une démarche à long terme.

5.3 Quelques inquiétudes prévisibles

Certaines interrogations ne peuvent manquer de venir à l'esprit à la lecture de ce rapport. En tout cas, plusieurs ont déjà été posées par les membres du comité.

Ainsi ne pourrait-on voir dans la démarche suivie par le comité une restriction des droits reconnus aux étudiants-es quant à l'évaluation des enseignements?

Précisons d'abord que rien de ce qui est avancé par le comité ne remet en cause, de quelque manière que ce soit, une responsabilité ou une juridiction déjà attribuée et reconnue actuellement, soit à un conseil de module, soit à un département.

Au contraire, chacune des responsabilités ou juridictions est réaffirmée et précisée de manière à ce que soient corrigées les lacunes constatées, qui sont à l'origine même du malaise actuel. Il résulte autant du non-exercice de certaines responsabilités que du débordement dans l'exercice de certains autres. L'hypothèse avancée par le comité veut distinguer les unes et les autres et susciter une meilleure responsabilisation. Il en résulterait, croit-il, une évaluation plus complète, plus rigoureuse et plus susceptible de donner lieu à un suivi. Les étudiants-es conserveraient un droit qui y gagnerait à être plus réel.

Les paramètres retenus par la prestation des enseignements ne présentent-ils pas cependant un caractère trop uniformisé?

On sait que toutes les recommandations faites sur l'évaluation des enseignements s'accompagnent toujours de

la préoccupation du respect des particularités sectorielles ou de chacun des programmes! Rappelons à cet égard que les paramètres retenus sont ceux que les recherches faites identifient comme relevant de l'univers de contenu de la prestation d'enseignement et pouvant valablement en permettre une évaluation. La rigueur de leur détermination est une condition **sine qua non** de la crédibilité de l'évaluation faite. Il en est de même de tout le processus de validation élaboré succinctement par le comité. Si ces paramètres viennent constituer des balises, la construction des questionnaires reste la responsabilité des modules qui conservent toute liberté de les concevoir en fonction de leurs particularités. Il n'en résultera qu'une plus grande qualité de l'évaluation.

Mais alors, pourrait-on dire, une telle évaluation, si elle s'avérait négative, pourrait se répercuter sur l'évaluation statutaire!

Le but de l'évaluation des enseignements, rappelons-le, est de caractère formatif. Une évaluation négative pour une prestation doit d'abord s'interpréter en regard des deux autres dimensions. Mais, surtout, c'est dans l'évolution de l'ensemble des activités d'enseignement, sur toutes ses dimensions, qu'il faut se situer; c'est dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement qu'il faut trouver tout le sens d'une évaluation formative. Si une évaluation négative est suivie, en fonction du support offert par l'institution (encore une fois dans toutes ses composantes), d'une amélioration, l'effet, sur l'évaluation statutaire, ne saurait être négatif.

Mais la liberté académique n'est-elle pas mise en cause par une évaluation

des enseignements telle que développée?

Dès le départ, il est établi qu'un professeur-e ou un chargé-e de cours est réputé compétent pour assumer les enseignements qui lui sont attribués et doit avoir pleine responsabilité et pleine maîtrise de son cours ou de ses activités d'enseignement. Ne pas assumer ce postulat ne mènerait nul part.

Mais on doit convenir en même temps que tout professeur-e ou chargé-e de cours assume une responsabilité par rapport à l'atteinte des objectifs de formation. Cette responsabilité renvoie au respect des étudiants-es et de leur droit à une formation de qualité. Elle existe aussi à l'égard des collègues concernant les obligations qu'ils assument collectivement. Ce n'est pas tant la liberté académique qui est mise en cause ici que les responsabilités inhérentes à l'entreprise de formation dans l'institution universitaire moderne. Se donner collectivement les moyens, par une évaluation formative, de mieux exercer ces responsabilités ne met, en soi, aucunement en cause la liberté académique, mais pourrait fort bien ouvrir un espace plus stimulant à son déploiement.

6- CONCLUSION

Ce rapport élabore des perspectives suffisamment détaillées pour qu'on puisse juger en connaissance de cause et que les avis donnés lors de cette consultation soient vraiment représentatifs de l'opinion de la communauté.

Ce qu'avance le comité, en résumé, c'est:

- 1- une évaluation avec un but clairement formatif;
- 2- une évaluation poursuivant des objectifs précis
d'amélioration de la qualité de la formation,
de valorisation de l'enseignement;
- 3- une évaluation qui trouve toute sa signification dans une dynamique continue et progressive;
- 4- une évaluation portant, de manière nettement différenciée mais concertée, sur trois dimensions

fondamentales de l'enseignement: prestations, contenus et objectifs;

- 5- une évaluation formative donnant son importance aux

variables contextuelles et à l'interaction entre

étudiants-es, professeurs-es et chargés-es de cours, modules et départements;

- 6- une évaluation menée avec des instruments valides et

selon une procédure rigoureuse qui lui confère

pleines légitimité et crédibilité.

- 7- une évaluation qui fait en conséquence un départage

des responsabilités;

- 8- une évaluation qui trouve dans la collaboration entre les personnes et entre les instances, les moyens d'améliorer

l'enseignement et la qualité de la formation.

Est-ce là une voie que la communauté universitaire de l'UQAM souhaite prendre?

DEPC - Octobre 1989

QUELQUES REFERENCES

BERNARD, H., TRAHAN, M. (1988). Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Vol. XVIII-3, 51-67.

BRASKAMP, L.A., BRANDENBURG, D.C., & ORY, J.C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills: SAGE Publications, Inc.

CENTRA, J.A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. California: Jossey-Bass Inc. 204 pages.

FELDMAN, K. A. (1988). Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities. *Research in Higher Education*, 28,4, 291-344.

MARSH, H.W. (1987). Student's Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodology Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*, 11,3, 253-388.

MILLMAN, J. (1981). *Handbook of Teacher Evaluation*. Published in cooperation with the National Council Measurement in Education. California: SAGE Publications, 356 pages.

ANNEXE

Liste de variables contextuelles dans l'évaluation des enseignements

Cours

- Nombre de crédits
- Nombre de professeurs-es ou chargés-es de cours intervenant dans le cours
- Types de cours (obligatoire, optionnel, au choix, de service, etc.)
- Cours d'introduction, spécialisé, etc.
- Année du cours
- Nouveauté ou non du cours; degré de structuration préalable du cours
- Matériel disponible ou non (volumes, lectures, etc.)
- Ressources disponibles (conférenciers, moniteurs, assistants, etc.)

Matière

- Niveau de difficulté de la matière
- Evolution plus ou moins rapide de la matière

Professeur

- Expérience d'enseignement du professeur-e ou chargé-e de cours
- Cours dans sa spécialité ou non
- Tâche habituelle ou non du professeur-e ou chargé-e de cours;
- Nouveauté du cours pour le professeur-e ou chargé-e de cours;
- Délai entre l'assignation de la tâche et le début du cours
- Niveau de responsabilité (coordination,...)

- Variété des cours composant la tâche du professeur-e ou chargé-e de cours
- Nombre de cours composant la charge du professeur-e ou chargé-e de cours

Etudiant

- Nombre d'étudiants-es par cours
- Préparation antérieure des étudiants
- Niveau d'attrait d'un cours
- Niveau d'homogénéité du groupe (spécialité ou concentration différente; niveau différent; étudiants-es à plein temps, temps partiel; adulte, régulier, etc.)

Conditions matérielles

- Horaire (jour ou soir, intensif ou non)
- Locaux
- Service de secrétariat

