

**Questions empiriques en éducation au Canada
Ottawa – 23-24 Novembre 2001**

L'évaluation de l'enseignement universitaire : succès ou échec ?

Huguette Bernard, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Résumé

La communication sur l'évaluation de l'enseignement universitaire sera traitée en quatre points. Après avoir fait un bref tour d'horizon sur l'évolution de l'évaluation de l'enseignement universitaire, on abordera rapidement le cadre conceptuel qui prévaut dans ce domaine. Une étude critique des pratiques actuelles sera ensuite cernée. Enfin, on dégagera les pistes de recherches jugées nécessaires pour l'avenir.

1. Historique – Brève évolution

- Havard
- 70-80
- 80-90
- 90-00

2. Les composantes du processus d'évaluation

- Les buts
- Le personnel évalué
- Les sources d'info
- Les moyens d'éval
- Les procédures

3. Portrait du Québec : Étude de la CRÉPUQ (1995)

- Les grandes conclusions

4. Les pratiques

- Perceptions des étudiants
- Perceptions des profs

5. Rôle des administrateurs

6. L'évaluation : succès ou échec ?

- Faut-il continuer à évaluer ?
- Pourquoi ?
- Comment ?

7. La recherche à développer

- Analyse d'impact des évaluations
- Analyse d'impact des stratégies d'amélioration

Questions empiriques en éducation au Canada Ottawa – 23-24 Novembre 2001

L'évaluation de l'enseignement universitaire : succès ou échec

Huguette Bernard, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

1. Historique – Brève évolution – Les grandes tendances

En 1924, l'Association des étudiants de Harvard publiait son premier guide sur l'évaluation de l'enseignement, «*Confidential Guide on Teaching*». Par la suite, plusieurs universités l'ont imitée. Arrêt des activités pendant les deux grandes guerres. Reprise lente dans les années soixante.

L'évaluation reprend plus activement pendant les *années 70*. Premières recherches. Premières publications, principalement Américaines.

L'évaluation initiée par les étudiants trouve une collaboration avec les profs. On parle d'évaluation formative faite principalement par les étudiants au moyen d'un questionnaire à des fins d'amélioration de l'enseignement. Seuls les profs qui le désirent se font évalués.

Dans les années 80, le but de l'évaluation change. L'aspect administratif s'impose. Les coupures budgétaires imposent leur loi. L'évaluation peut servir à des fins de renvoi, ou de non-réengagement. Les moyens utilisés sont les mêmes. Le questionnaire formatif se transforme en questionnaire administratif. L'accès à l'information s'ouvre aux décideurs. La validité de l'évaluation étudiante est au cœur de la recherche. Puisque l'évaluation sert à des fins administratives, il faut prouver sa validité. Les caractéristiques des cours, de la clientèle, des enseignants, de l'environnement, etc. peuvent-elles influencer les résultats de l'évaluation faite par les étudiants ? La controverse est grande. Les résistances des profs s'accroissent. Les syndicats sont plutôt silencieux. Les administrateurs interprètent un peu trop librement les résultats.

Dans les années 90, d'autres moyens s'offrent pour évaluer l'enseignement. Les recherches se diversifient, mais timidement. L'évaluation étudiante est acceptée comme un mal nécessaire ou comme un moyen peu menaçant. Le but n'a pas changé.

Parce que l'évaluation faite par les étudiants ne peut être reconnue comme seul moyen d'évaluation à des fins administratives, on tente de mettre en place d'autres moyens : auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation du matériel d'enseignement. À la fin des années 90, on voit tout un courant qui tente de prôner l'utilisation du portfolio, outil beaucoup plus complet pour l'évaluation administrative.

Difficultés rencontrées : Les profs veulent-ils utiliser ou utilisent-ils le portfolio ? Position des administrateurs ? Comment le constituer ? Éléments – nombre de pages ? Comment l'évaluer ? Juges – critères ?

2. Les composantes du processus d'évaluation

Les buts de l'évaluation de l'enseignement

Plusieurs auteurs dont Centra (1993), Murray (1984), Doyle (1983), McKeachie (1979), se sont prononcés sur les buts de l'évaluation de l'enseignement et tous s'entendent sur les deux buts les plus importants : l'évaluation formative, faite à des fins d'amélioration de l'enseignement, et l'évaluation administrative, faite à des fins de promotion, permanence et renouvellement de contrats. Par ailleurs, les deux buts doivent-ils être vécus dans une même évaluation ou doivent-ils être réalisés séparément et différemment ? Les auteurs divergent sur cette question. Pour certains, il faut dissocier les deux buts puisque chacun demande une démarche totalement différente. Centra (1993) et Bernard (1992) proposent que le but formatif précède le but administratif. D'autres recommandent de concilier les deux buts en faisant en sorte que le but administratif serve aussi à des fins formatives. C'est du moins ce qui ressort de l'étude des politiques et pratiques d'évaluation de l'enseignement (Bernard et Trahan, 1988 ; Bernard et Bourque, 1999). Il est peu fréquent qu'on dissocie les deux buts, ce qui fait dire à certains que ce type d'évaluation confondue ne remplit convenablement ni sa mission administrative ni sa mission formative. Un troisième but s'ajoute, celui de permettre aux étudiants de faire leurs choix de cours en fonction des résultats des évaluations. Ce qui suppose de diffuser largement les résultats. Cette pratique existe principalement dans les universités anglophones (Bernard, Trahan, 1988).

Les sources d'information

Les études ont principalement porté sur la validité de l'évaluation faite par les étudiants (Abrami,1990; Marsh,1987). Ainsi, on ne remet plus en cause le rôle et la valeur des évaluations faites par les étudiants, comme cela existait dans les années 70 (Nadeau, 1977). Murray (1984) juge qu'ils sont les seuls témoins constants de la prestation de l'enseignement, ils sont les seuls à pouvoir indiquer si les exposés du professeur sont clairs, si les commentaires sur les travaux les aident à progresser, si les documents utilisés favorisent la compréhension de la matière. Ils sont une source privilégiée d'information mais ils ne peuvent être la seule et unique source pour juger de la qualité de l'enseignement des professeurs.

D'autres sources, telles les pairs, le professeur évalué, les diplômés et les spécialistes en enseignement peuvent être mises à contribution (Centra, 1993 ; Brinko, 1991-93; Bernard, 1992; French-Lazovik, 1981). Chacune peut y apporter de sa contribution pour autant que les rôles soient bien définis, les buts bien précisés et les moyens différenciés, correctement construits et adaptés à la situation.

Ainsi, le spécialiste en enseignement pourrait s'exprimer spécifiquement sur la qualité de l'enseignement à des fins formatives alors que le pair, spécialiste du domaine d'enseignement du professeur évalué, pourrait intervenir à des fins de promotion ou de renouvellement de contrat en jugeant la pertinence des contenus enseignés et la qualité du matériel proposé aux étudiants. Le professeur, quant à lui, aurait un rôle important en décrivant sa situation d'enseignement, expliquant ses approches pédagogiques et mettant ainsi en évidence les variables qui ont pu influencer son enseignement. Il pourrait de plus témoigner de son investissement en enseignement (Bernard, 1992).

Les diplômés, quant à eux, sont fréquemment consultés au moment de l'évaluation des programmes d'études mais rarement en évaluation des enseignements. D'ailleurs, se souviennent-ils de leurs professeurs si ce n'est de ceux qu'ils jugent exceptionnels ou incompetents ?

Les moyens d'évaluation

Le questionnaire complété par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer l'enseignement des professeurs (Bernard et Bourque, 1999 ; CREPUQ, 1996 ; Donald et Saroyan,1991 ; Donald 1991). Centra (1993), Abrami (1990), Marsh (1987) et plusieurs autres chercheurs ont mis au point des questionnaires validés d'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Ces questionnaires, s'ils sont bien

élaborés, peuvent effectivement devenir une source d'information nécessaire mais pas forcément suffisante pour porter un jugement sur la qualité de la prestation des professeurs et des chargés de cours en classe. Par ailleurs, d'autres moyens tels un questionnaire d'analyse du matériel d'enseignement, une grille d'observation en classe et le dossier de l'enseignement ou portfolio peuvent être utilisés afin de compléter l'information fournie par les étudiants (Bernard, 1992; Seldin, 1991,1993 ; French-Lazovik, 1981 ; Millman, 1981) .

Des études antérieures ont démontré que le dossier de l'enseignement ou le portfolio et l'observation en classe sont des moyens d'évaluation utilisés dans des milieux anglophones, mais très peu dans les universités francophones (Bernard et Trahan, 1988). L'utilisation de ces moyens est un sujet très controversé par certains auteurs. Par exemple, Scriven (1981) considère que l'auto-évaluation peut être considérée comme un *self-serving* et que l'observation en classe est inacceptable lorsqu'elle est utilisée à des fins administratives parce trop ponctuelle, mal outillée, artificielle et biaisée. L'évaluation devrait être constituée de multiples moyens d'évaluation provenant de sources diverses d'information. Chaque source évalue avec des moyens spécifiques à des fins précises et à des moments différents dans la carrière du prof.

(Rôles des sources et des moyens)

En résumé. Les pratiques démontrent que les étudiants sont la source privilégiée d'information ; le questionnaire destiné aux étudiants de 1^{er} cycle, souvent non validé, est généralement utilisé. Toutes les activités d'enseignement ne sont généralement pas évaluées ; les labo, les stages, les séminaires et la direction d'étudiants de 2^e et 3^e cycles ne sont pas évalués. On utilise fréquemment le même instrument pour évaluer des situations différentes d'enseignement. Le même instrument est utilisé pendant 20 ans et plus.

Les procédures

Administration des questionnaire : peu contrôlée. Peut entraîner plusieurs biais.

Compilation : Services informatiques – Délais de remise des résultats sont lentes.

Production de rapports – peu révisés – pas toujours compréhensibles.

Analyse des résultats en terme d'impact non faite. L'évaluation conduit-elle à l'amélioration de l'enseignement ? But implicite.

Accès à l'info : Public de façon générale sauf aux Québec (francophone)

Opération fastidieuse et onéreuse qui tend à disparaître peu à peu – tant que les étudiants ne revendiquent pas la qualité de l'enseignement. Cyclique – aux 10 ans

Le suivi de l'évaluation

Bernard et Bourque, (1999). Constat : Peu de suivi. Évaluation et Formation : aucune relation entre les deux stratégies

Centra (1993). Modèle NVHM : Conditions de changement (Information + Valorisation + Changements + Motivation produisent des améliorations significatives)

WEIMER, M. et FIRING LENZE, L. (1991). Évaluation devrait être suivi d'une rétroaction. Le durée de la formation. La crédibilité des ressources.

WRIGHT, A. et als. (1995) – Évaluation de l'enseignement est jugée non efficace à travers le monde. 34^e rang sur 36 stratégies d'amélioration de l'enseignement.

SELDIN, P. et Ass. (1999)

McKeachie

Efficacité des interventions

Phase 1 : Formation – Intégration dans l'enseignement

Phase 2 : Observation – Rétroaction – Formation - Intégration

Phase 3 : Évaluation – Rétroaction – Formation - Intégration

3. Perceptions des professeurs versus les étudiants à l'égard de l'évaluation

Perceptions des étudiants

La première étude, réalisée par Thivierge et Bernard (1996) auprès de quelques 400 étudiants de 2^e et 3^e années universitaires, provenant de sept disciplines différentes, révèle que, pour les étudiants, l'évaluation est une opération importante pour améliorer l'enseignement et la formation des étudiants. Par ailleurs, ils jugent que celle-ci a peu d'impact sur la qualité de la formation des étudiants et influence peu les pratiques d'enseignement des professeurs.

De plus, la majorité d'entre eux croit que l'évaluation de l'enseignement n'est pas considérée au moment des promotions. Enfin, un nombre important d'étudiants manifestent que l'Université se soucie peu de la qualité de l'enseignement ; que l'enseignement est peu important pour les professeurs de leur département et croient que les professeurs ne se donneront pas la peine de lire leurs commentaires.

Pour les étudiants : Opération importante mais jugée peu utile – Opération bidon

Perceptions des profs

Étude – 1200 répondants – 5 établissements universitaires – 30 disciplines.

Pôle d'accords pour 14 énoncés sur les 40 proposés. Ainsi, les professeurs et chargés de cours qui ont répondu au questionnaire, quel que soit leur discipline d'enseignement, leur statut ou leur provenance institutionnelle, s'entendent pour dire que :

- L'enseignement n'est pas trop complexe pour être évalué.
- Tous les professeurs devraient être évalués (qu'ils soient professeurs réguliers ou chargés de cours, qu'ils soient titulaires ou débutants).
- Tous les cours devraient être évalués (qu'ils soient donnés aux 1^{er}-2^e-3^e cycles).
- Les étudiants ne devraient pas être les seuls juges de la qualité de l'enseignement.
- Le professeur doit pouvoir se prononcer sur son enseignement.
- L'évaluation les aide à améliorer leur enseignement.
- Les commentaires écrits des étudiants est une source intéressante de suggestions.

Par ailleurs, ils jugent que

- L'Université devrait entreprendre des actions concrètes afin d'améliorer son enseignement.
- Directeur n'est pas compétent pour aider les professeurs.
- Directeur devrait avoir un accès limité aux résultats de l'évaluation.

Enfin, ils accepteraient

- des mesures disciplinaires, pour des résultats faibles de façon récurrente.

4. Rôle des administrateurs

Bernard et Desjardins (soumis à la Revue des sciences de l'éducation, mai 2001)

Le suivi donné par le directeur

- 80% examinent systématiquement tous les résultats des évaluations de l'enseignement portant surtout leur attention aux résultats les plus faibles.
- 20% ne regardent pas les évaluations. Dans un cas, l'administrateur n'a tout simplement pas accès à ces résultats alors que dans l'autre cas, le répondant explique qu'à son point de vue ces résultats relèvent du domaine privé.
- Un seul affirme tenir compte des résultats lorsqu'il procède à l'attribution des charges de cours.

Lorsque les résultats sont faibles, 40% indiquent qu'ils rencontrent les professeurs en difficulté pour comprendre la source du problème et recueillir leur version des faits. Il est rare que les administrateurs proposent à un professeur des moyens pour redresser la situation puisque, de leur propre aveu, ceux-ci se sentent assez peu compétents sur le plan pédagogique pour agir à titre de conseiller. Les administrateurs essaient plutôt d'aider le professeur à trouver lui-même des solutions.

Les sanctions et les avis disciplinaires sont des mesures que les administrateurs hésitent à employer, trop conscients des implications d'une telle mesure sur la carrière du professeur.

Perception des directeurs du suivi accordé par les professeurs

- Les administrateurs croient que les professeurs ne sont pas insensibles à ces évaluations.
- 50% croient que les professeurs font des *ajustements relativement mineurs*.
- 70% affirment que des professeurs *consultent des ressources spécialisées* mais ils n'en connaissent pas le nombre.
- 20% admettent que l'évaluation de l'enseignement a surtout pour effet de *créer une pression sur les jeunes professeurs* qui conviennent que l'évaluation de leur enseignement représente un certain poids dans leur dossier de promotion.
- La plupart reconnaissent cependant que le dossier de recherche pèse beaucoup plus lourd dans la promotion d'un professeur que celui de l'enseignement.

Perception des directeurs de l'impact de l'évaluation sur les programmes

- 20% signalent que cette démarche conduit bel et bien à des ajustements entre les professeurs quant aux contenus des cours et aux approches pédagogiques, donnant à l'ensemble du programme une meilleure cohérence.

Actions pour améliorer nos systèmes d'évaluation :

- les rendre crédibles pour l'ensemble des partenaires, dont les étudiants, les professeurs, les directeurs, les décanats, le rectorat et le public.
- les compléter afin que toutes les facettes de l'enseignement soient prises en considération.
- leur donner une qualité incontestable tant dans ses instruments que dans ses procédures et ses suivis.
- faire en sorte que la formation à l'enseignement devienne une étape préalable à l'évaluation.

5. L'évaluation : succès ou échec

- Faut-il continuer à évaluer ?
- Pourquoi ?
- Comment ?

6. La recherche à développer

- Analyse d'impact des évaluations
- Analyse d'impact des stratégies d'amélioration

PAULSEN, M.B.; K.A. FELDMAN (1995)

LEWIS, K.G. (2001)

RYAN, K.E. (ed) (2000)

Références

- ABRAMI, P.C. et S. d'APOLLONIA (1990). The Dimensionality of Ratings and their Use in Personnel Decisions. *Student Ratings of Instruction : Issues for Improving Practice. New Directions for Teaching and Learning*, 43, 97-111.
- ANGELO, T.A. & K.P. CROSS (1993). *Classroom Assessment techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BERNARD, H. ; J. DESJARDINS (soumis pour publications) Le rôle des directeurs suite à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*.
- BERNARD, H. (1998, paru en 2001) Évaluer pour améliorer l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 21, no 2. 134 p. (Responsable du numéro thématique)
- BERNARD, H.; POSTIAUX, N.; SALCIN, A. (2000) «Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire.» *Revue des sciences de l'éducation*. Vol XXVI, no 3, p. 625-649.
- BERNARD, H. et S. NORMAND (1998, paru en 2001) «Une approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants». *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol 21, no 2, p. 85-115.
- BERNARD, H. et S. NORMAND (1998, paru en 2001) «L'évaluation de l'enseignement vécue par des professeurs de disciplines différentes» *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol 21, no 2, p. 117-134
- BERNARD, H. et BOURQUE, S. (1999). Portrait des politiques et pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica*, 1-2, p.33-60.
- BERNARD, H. (1998). «Les systèmes d'évaluation de l'enseignement des professeurs d'université sont-ils efficaces ?» *Pratiques de gestion des ressources humaines*. Collection Gestion des paradoxes dans les organisations. Tome 3. p. 271-278.
- BERNARD, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement : Théorie et pratique*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes, 192 p.
- BERNARD, H. ; M. TRAHAN (1988). Analyse des politiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, XVIII, 3, 51-67.
- BRINKO, K.T. (1991). The Interactions of Teaching Improvement. *Effective Practices for Improving Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, 48, 39-49.
- BRINKO, K.T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching. What is Effective ? *Journal of Higher Education*, 64, 5, 574-593.
- BROOKHART, S.M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment : The Missing Part of Pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report : Vol. 27, No.1. Washington, DC.

- CASHIN, W.E. (1999). Student Ratings of Teaching : Uses and Misures. In SELDIN, P. et Ass. *Changing Practices in Evaluating Teaching. A practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (Mass) Anker Publishing, p.25-44.
- CENTRA, J.A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation. Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. Californie : Jossey-Bass.
- DONALD, J.G. (1991) The Commission of Inquiry on Canadian University Education: The Quality and Evaluation of Teaching. *Revista Iglu*, 1, 157-173.
- DONALD, J. ; A. SAROYAN (1991). *Assessing the Quality of Teaching in Canadian University*. Commission of Inquiry on Canadian University Education, Research Report, no. 3, 31 p.
- DOYLE, K.O. Jr. (1983). *Evaluating Teaching*. Toronto, Lexington Books, D.C. Heath and Company, 175p.
- EWELL, P.T. (1991) To Capture the Ineffable : New Forms of Assessment in Higher Education. In G. Grant (Ed.) *Review of Research in Education*, 17, 75-125.
- FRENCH-LAZOVNIK, G. (1981) « Peer review: documentary evidence in the evaluation of teaching », *Handbook of Teacher Evaluation*, réd. Jason Millman, Californie, Sage Publications, National Council on Measurement in Education, p. 73-89.
- LEWIS, K.G. (2001). Techniques and Strategies for Interpreting Student Evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*, n° 87.
- MARSH, H.W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching : Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- MARSH, H.W. (1984) « Students evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility », *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 5, p. 707-754.
- McKEACHIE, W.J. (1979) « Students ratings of faculty: a reprise », *Academe*, vol. 65, n° 6, p. 384-397.
- MURRAY, H.G. (1984) « The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 9, n° 2, p. 117-132.
- NADEAU, G.G. (1977) « Student evaluation of instruction: the rating questionnaire », *If Teaching is Important... The Evaluation of Instruction in Higher Education*, Clarke, Irwin and Company Ltd., p. 73-128.
- PAULSEN, M.B.; K.A. FELDMAN (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education Reports 2, 187 p.
- RYAN, K.E. (ed) (2000) *Evaluating Teaching in Higher Education : A Vision for the Future*. *New Directions for Teaching and Learning*, n° 83.
- SCRIVEN, M. (1981) « Summative teacher evaluation », *Handbook of Teacher Evaluation*, réd. Jason Millman, Californie, Sage Publications, p. 244-271.
- SELDIN P. et Ass. (1990). *How Administrators Can Improve Teaching. Moving from Talk to Action in Higher Education*. San-Francisco, Jossey-Bass, 219 p.

- SELDIN, P. et Ass. (1999). *Changing Practices in Evaluating Teaching. A practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (Mass) Anker Publishing, 283 p.
- SELDIN, P. et autres. (1993). *Successful Use of Teachings Portfolios*. Bolton, Ma, Anker, Publishing Co., 212 p.
- SELDIN, P. (1991). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, Ma, Anker Publishing Co, 95 p.
- THIVIERGE A., H. BERNARD. (1996) Croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- WEIMER, M. et FIRING LENZE, L. (1991). Instructional Interventions : A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction. *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, vol. V11, Agathon Press.
- WRIGHT, A. et als. (1995) *Teaching improvement practices : Successful strategies for higher education*. Bolton, MA : Anker Publishing Company.