

Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement

André Thivierge et Huguette Bernard

Volume 18, numéro 3, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092255ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092255ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Thivierge, A. & Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1092255ar>

Résumé de l'article

Cette étude s'intéresse aux croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Pour recueillir des données sur le sujet, nous avons interrogé 391 étudiants provenant de sept disciplines différentes du premier cycle universitaire. Les questions portaient principalement sur l'importance et sur l'utilité de l'évaluation qu'ils font de leurs cours et sur leurs perceptions face à la volonté institutionnelle de valoriser cette pratique. Afin de répondre à ces questions, nous avons élaboré un questionnaire comprenant 65 énoncés. Les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude révèlent que les étudiants consultés croient que l'évaluation de l'enseignement des professeurs est une démarche importante. Cependant, ceux-ci jugent l'évaluation des cours plus ou moins utile, parce qu'ils ont l'impression que leurs évaluations ne sont pas suffisamment prises en considération d'abord par les professeurs et surtout par les instances décisionnelles.

Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement

André Thivierge

Unité de recherches psychotechniques, Forces canadiennes

Huguette Bernard

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Cette étude s'intéresse aux croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Pour recueillir des données sur le sujet, nous avons interrogé 391 étudiants provenant de sept disciplines différentes du premier cycle universitaire. Les questions portaient principalement sur l'importance et sur l'utilité de l'évaluation qu'ils font de leurs cours et sur leurs perceptions face à la volonté institutionnelle de valoriser cette pratique. Afin de répondre à ces questions, nous avons élaboré un questionnaire comprenant 65 énoncés. Les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude révèlent que les étudiants consultés croient que l'évaluation de l'enseignement des professeurs est une démarche importante. Cependant, ceux-ci jugent l'évaluation des cours plus ou moins utile, parce qu'ils ont l'impression que leurs évaluations ne sont pas suffisamment prises en considération d'abord par les professeurs et surtout par les instances décisionnelles.

*(évaluation de l'enseignement, enseignement supérieur,
évaluation par les étudiants, croyances des étudiants)*

This research examined the beliefs held by students concerning the student ratings, in which they take part following completion of university courses. Specifically, we examined the importance and the usefulness students confer to the student rating process and their beliefs regarding the willingness of the University to foster this process. In order to get answers, we designed and administered a questionnaire of 65 questions to 391 university students coming from seven departments in a degree program. Quantitative and qualitative results of this research suggest that the students believe that it is important to assess teaching. However, they believe that the process of assessing courses is more or less valuable. They are indeed under the impression that their ratings were not given sufficient consideration by both faculty and university management.

*(teaching evaluation, student ratings, higher education,
measurement of beliefs)*

Introduction

Depuis plus de 25 ans, la plupart des institutions universitaires canadiennes et américaines demandent aux étudiants d'évaluer les cours qu'ils suivent. Il est ainsi fort probable qu'une fois leur formation de premier cycle terminée, les étudiants auront évalué près de 30 fois l'enseignement de leurs professeurs.

Par ailleurs, ces évaluations sont-elles utiles? Servent-elles à améliorer l'enseignement et la qualité de la formation des étudiants, but ultime de ces évaluations? Ces dernières sont-elles jugées importantes par les professeurs et les institutions? Il existe peu d'écrits, quant à l'importance et à l'utilité des évaluations de l'enseignement supérieur qui permettraient de démontrer l'impact réel de cette démarche sur l'amélioration de l'enseignement.

Problématique

Cette étude a pour but de répondre aux trois questions suivantes:

1. Quelle importance les étudiants accordent-ils à l'évaluation de l'enseignement des professeurs?
2. Quelle utilité les étudiants voient-ils à l'évaluation de l'enseignement?
3. Quelles sont les croyances des étudiants face à la valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement des professeurs?

Dans la première question, nous nous sommes donné comme objectif de découvrir l'importance que les étudiants accordent à la nécessité d'évaluer l'enseignement de leurs professeurs afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de savoir quelle utilité les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement. Autrement dit, les étudiants croient-ils que la pratique d'évaluer les cours constitue un moyen efficace d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Bien que les termes « importance » et « utilité » se ressemblent à première vue, donc sont faciles à confondre dans le contexte de cette étude, leurs différences peuvent apparaître à partir de la situation suivante: « Les étudiants jugent important d'évaluer l'enseignement; cependant, ils la considèrent

inutile, car les changements escomptés sur le plan de l'amélioration de l'enseignement ne sont pas visibles.»

Dans une troisième question, nous nous sommes interrogés sur les croyances des étudiants vis-à-vis la volonté institutionnelle de valoriser l'évaluation de l'enseignement dans le but ultime d'offrir un enseignement de qualité.

Enfin, pour compléter cette étude, nous nous interrogeons sur les conditions d'administration des questionnaires et sur le comportement des étudiants en situation d'évaluation de l'enseignement. Aucune étude ne semble exister sur le sujet; c'est pourquoi nous avons cru intéressant d'explorer ce domaine de recherche.

La recension des écrits

La recension des écrits couvrira deux aspects de la recherche : l'évaluation par les étudiants de l'enseignement supérieur ainsi que le concept de croyances dans le contexte d'évaluation faite par les étudiants.

L'évaluation de l'enseignement supérieur

Cashin (1995) a répertorié plus de 1 500 références portant sur l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants (*student ratings*). Par ailleurs, on constate que la majorité des écrits ont porté notamment sur la validité des évaluations étudiantes. La recension des écrits a aussi permis de découvrir que l'évaluation de l'enseignement existe dans nos universités depuis plus de 25 ans et qu'elle est faite principalement par les étudiants, tant dans les universités américaines, canadiennes et québécoises.

Deux buts sont généralement poursuivis par l'évaluation de l'enseignement. Le premier est formatif, c'est-à-dire que l'évaluation sert à l'amélioration de l'enseignement; le second est administratif, l'évaluation étant utilisée à des fins de promotion, de permanence, de renouvellement de contrat (Bernard, 1992; Centra, 1993; Donald & Saroyan, 1991; Doyle, 1983).

Ces mêmes auteurs démontrent que les étudiants sont la source d'information privilégiée pour juger de la qualité de l'enseignement supérieur. En se référant à une étude de Seldin (1984) sur l'évolution de l'évaluation systématique de l'enseignement faite par les étudiants dans les universités américaines, il est intéressant de constater que celle-ci a connu au

cours des années 70 et 80 une augmentation significative de son utilisation (54,8 % en 1978 ; 67,5 % en 1983).

La recherche de Bernard et Trahan (1988) sur l'analyse des politiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes a révélé que toutes les universités évaluent l'enseignement à des fins administratives; 55 % d'entre elles mentionnent le but formatif dans leur politique; 94 % indiquent consulter les étudiants comme première source d'information; et 85 % utilisent le questionnaire étudiant comme moyen d'évaluation de l'enseignement. L'étude de Donald et Saroyan (1991) confirme que l'évaluation faite par les étudiants est la méthode la plus utilisée par les universités canadiennes.

Enfin, dans un historique sur l'évaluation de l'enseignement, Doyle (1983) révèle que les associations étudiantes sont à l'origine de l'évaluation de l'enseignement. Arreola (1987), de son côté, mentionne que les associations étudiantes ont toujours joué un rôle dans l'évaluation de l'enseignement; cependant, il remarque que celles-ci ne se sont jamais suffisamment structurées afin d'y assumer une fonction officielle. Il cite que les associations étudiantes devraient s'engager davantage dans le processus d'évaluation de l'enseignement dans le but d'accroître et de maintenir leur crédibilité à l'égard du corps professoral. Ainsi, l'auteur propose les lignes de conduite suivantes afin que les associations étudiantes jouent un rôle significatif dans les comités d'évaluation de l'enseignement:

À chaque début d'année, le comité d'évaluation de l'enseignement devrait:

1. sensibiliser les associations étudiantes à l'importance de l'évaluation de l'enseignement;
2. s'assurer de la présence d'un membre de l'association étudiante dans le comité responsable de coordonner le déroulement de l'évaluation de l'enseignement;
3. aider les associations étudiantes à informer leurs étudiants, par le biais du journal étudiant, concernant l'importance de participer sérieusement à l'évaluation de l'enseignement;
4. si possible, demander aux associations étudiantes de s'engager dans l'administration des questionnaires; de plus, explorer l'opinion étudiante afin d'améliorer le système d'évaluation de l'enseignement;

5. **s'assurer que les associations étudiantes représentent adéquatement la pensée des étudiants. C'est-à-dire vérifier l'influence et la crédibilité des associations étudiantes auprès de leurs membres.**

Les étudiants jouent déjà un rôle important dans l'amélioration de l'enseignement en évaluant systématiquement l'enseignement du professeur. Il est donc essentiel que les instances de l'Université informent les étudiants sur l'importance de leur rôle d'évaluateur de l'enseignement.

En participant comme membre du comité d'évaluation, le rôle des associations étudiantes devrait consister à informer la population étudiante de l'importance que revêt l'évaluation de l'enseignement. En retour, les associations étudiantes devront exiger que des actions concrètes soient prises par l'institution universitaire, par suite des évaluations de l'enseignement.

De son côté, Aleamoni (1987) mentionne que la première condition pour garantir le bon fonctionnement d'un système d'évaluation de l'enseignement consiste en un « engagement actif » de la part de l'administration. Le terme engagement actif signifie que les dirigeants doivent exprimer de façon concrète la nature des mesures qu'ils sont prêts à accorder au corps enseignant. Ainsi, ne pas hésiter à allouer le soutien nécessaire dont les comités d'évaluation de l'enseignement auront besoin et accorder les ressources essentielles afin d'aider les professeurs à améliorer leur enseignement.

Comme dans toute organisation, l'institution universitaire n'échappe pas à un des principes fondamentaux, celui d'assumer son leadership au sein de ses comités qu'elle a mandatés. En effet, si les échelons supérieurs de l'institution universitaire démontrent un engagement ferme à soutenir les comités d'évaluation de l'enseignement et à fournir les ressources nécessaires, le système d'évaluation de l'enseignement aura toutes les chances de fonctionner de façon efficace. Ainsi, dans la perspective d'améliorer véritablement la qualité de l'enseignement, Aleamoni (1987) et Bernard (1992) formulent un certain nombre de recommandations aux administrateurs :

1. **Obtenir l'appui inconditionnel des autorités de l'institution, des facultés et des départements.**
2. **Rédiger une politique institutionnelle claire et précise de l'évaluation de l'enseignement.**

3. Engager les professeurs dans le processus de décision concernant les critères et les lignes de conduite de l'évaluation de l'enseignement.
4. Mettre en place une structure décisionnelle qui chapeautera l'application de cette politique.
5. Élaborer un processus fiable, valide, équitable et complet d'évaluation de l'enseignement.
6. Attribuer les ressources nécessaires à l'application du processus d'évaluation de l'enseignement.
7. Assurer un suivi efficace afin de favoriser l'amélioration de l'enseignement.
8. Fournir les ressources nécessaire afin de former les chargés de cours, les auxiliaires d'enseignement et les nouveaux professeurs.
9. Reconnaître l'importance de l'enseignement en établissant à cet effet un système visant à récompenser les professeurs méritants.

Le concept de croyances dans le contexte d'évaluation de l'enseignement

Compte tenu que cette étude vise à décrire les croyances des étudiants vis-à-vis la démarche d'évaluation de l'enseignement, il semble important d'apporter quelques précisions conceptuelles sur le terme de croyances.

Selon Rokeach (1970), une croyance peut présenter un objet quelconque comme étant vrai ou faux, correct ou incorrect, pouvant être évalué comme étant bon ou mauvais, ou suggérer qu'une action spécifique à prendre ou un mode d'existence quelconque soit approprié ou non. Ainsi, les croyances peuvent être descriptives, existentielles, évaluatives, prescriptives ou d'exhortation. Selon Bem (1970), une croyance est la perception d'une relation entre deux choses, ou entre un objet et une caractéristique de celui-ci, ou entre deux objets. Par exemple: les étudiants croient que l'évaluation de l'enseignement (objet) améliore la qualité de l'enseignement (caractéristique).

Fontaine et Trahan (1990) ont défini le concept de croyance dans les termes suivants, en s'inspirant de Bem (1970) et Rokeach (1970) :

une croyance réfère à la perception, par l'individu, d'une relation quelconque entre deux choses ou entre une chose et une caractéristique de celle-ci. La chose peut être qualifiée de bonne ou mauvaise, vraie ou fausse, désirable ou indésirable, etc.

Ainsi que le rapporte Bem (1970), plusieurs croyances se développent directement à partir des expériences vécues. Cependant, ces expériences peuvent être limitées à cause de leur nombre insuffisant, ou à cause d'une réflexion incomplète que celles-ci ont suscitée chez l'individu. Les conséquences de telles carences quant au manque d'expériences ou de réflexion sur celles-ci amènent la formation de croyances à partir de généralisations d'objets ou de situations. Bien souvent, ces généralisations se révèlent fausses, lorsqu'elles sortent du cadre des expériences vécues qui lui ont servi de base. Ainsi, lorsqu'un individu utilise une généralisation comme vérité universelle, nous assistons à la création d'un stéréotype. Les stéréotypes ont été souvent créés à partir d'événements anecdotiques et aux données incomplètes afin de rationaliser des préjugés.

Par exemple, un étudiant qui évalue l'enseignement d'un professeur pour la première fois pourrait être influencé par des stéréotypes et des événements anecdotiques à cause d'un manque de réflexion et de son manque d'expérience à effectuer cette tâche.

Depuis que l'on demande aux étudiants d'évaluer l'enseignement, il est plausible de postuler que la réflexion s'est produite par le biais de discussions entre étudiants ou avec les professeurs. Donc, il est probable que les étudiants de deuxième année et surtout ceux de troisième année, ont développé une réflexion suffisamment mature pour que leurs croyances soient crédibles. Ce qui n'exclut pas que ces croyances puissent être biaisées sporadiquement par certains stéréotypes créés à partir des premières impressions sur l'évaluation de l'enseignement.

Bien que les croyances peuvent constituer un univers qui s'étend à l'infini, celles-ci se regrouperont, dans le cadre de cette étude, autour de l'importance et de l'utilité que les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement, ainsi qu'à la valorisation institutionnelle de celle-ci.

Méthode

Nous avons opté pour une recherche *descriptive*, afin d'être en mesure de cerner les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement du professeur à partir de paramètres spécifiques. Ces derniers visent à

connaître les croyances des étudiants par rapport à l'utilité et à l'importance de l'évaluation de l'enseignement ainsi que leurs perceptions de la valeur accordée par l'institution à cette opération.

Pour réaliser cette étude, nous avons élaboré une série d'énoncés destinés à faire partie d'un questionnaire qui serait administré à divers groupes d'étudiants provenant de disciplines universitaires différentes.

L'élaboration du questionnaire

Une première ébauche d'items du questionnaire a été construite et catégorisée à partir d'énoncés tirés de la recension des écrits. Nous avons ensuite consulté différentes associations étudiantes afin d'alimenter le questionnaire par de nouveaux énoncés reflétant ainsi leurs préoccupations vis-à-vis l'évaluation de l'enseignement. Cette première version complétée, nous avons procédé au jugement des énoncés, où des étudiants de diverses disciplines ainsi que des professeurs en mesure et évaluation se sont prononcés sur la pertinence et la clarté des énoncés. À la suite de la procédure de validation des énoncés, la version finale du questionnaire comprend 65 énoncés structurés comme suit:

1. Deux items de type accord/désaccord sur une échelle de Likert à quatre points, portant sur les variables préalables où nous voulions vérifier si les étudiants croient posséder la compétence nécessaire pour évaluer l'enseignement des professeurs et si ceux-ci évaluent sérieusement l'enseignement des professeurs. Il est à noter que ces deux items ne mesurent pas des croyances.
2. Un total de 32 énoncés de type accord/désaccord sur une échelle de Likert à quatre points, portant sur les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement.

Les dimensions de l'importance et de l'utilité que les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement comprennent respectivement 10 énoncés. La dimension de la valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement compte 12 énoncés.

Chacune des dimensions mesurées comprend un nombre égal d'énoncés favorables et défavorables afin de neutraliser l'effet de la tendance à l'acquiescement.

3. Vingt-deux énoncés de type « oui ou non », portant sur les conditions dans lesquelles se déroule l'évaluation de l'enseignement (les directives,

le moment de l'évaluation, la présence du professeur) et la façon dont les étudiants s'acquittent de leur tâche d'évaluer l'enseignement des professeurs.

4. Huit questions qui permettent de décrire les caractéristiques des répondants telles que l'âge, le sexe, les études antérieures, etc.
5. Une question ouverte demandant aux étudiants d'exprimer leurs suggestions afin d'améliorer le processus d'évaluation de l'enseignement des professeurs.

L'échantillon

Les sujets interrogés proviennent de la population étudiante de l'Université de Montréal, à cause de son grand nombre d'unités d'enseignement et de la diversité de ses disciplines. De plus, l'Université possède une pratique et une politique d'évaluation de l'enseignement qui remonte à près de 20 ans.

Nous avons choisi pour notre échantillon sept unités d'enseignement provenant uniquement des secteurs professionnels où l'enseignement est évalué de façon systématique. De plus, nous avons sélectionné des groupes/cours provenant des classes de troisième année du premier cycle, compte tenu du nombre important de cours que les étudiants ont déjà évalués. Sept professeurs enseignant dans ces divers secteurs ont accepté de nous allouer quinze minutes de leur cours pour la passation de notre questionnaire. Des 531 étudiants inscrits à ces cours, 423 sujets (79,7 %) ont accepté de répondre au questionnaire administré au trimestre d'hiver de 1995.

Enfin, 391 sujets (74 %) ont été retenus aux fins de cette étude, ces derniers possédant les caractéristiques suivantes: ils sont étudiants au premier cycle en troisième année, et proviennent principalement du secteur professionnel de l'Université de Montréal; 70 % sont de sexe féminin et 30 % de sexe masculin; ils sont âgés entre 20 et 25 ans et 67 % proviennent des cégeps, donc ne possèdent pas de diplôme universitaire.

L'analyse et l'interprétation des données

L'analyse des résultats sera présentée de la façon suivante : d'abord l'analyse *a posteriori* qui a permis de regrouper les dimensions; suivra l'analyse détaillée de chacune des deux dimensions retenues et le lien existant entre ces deux dimensions; puis l'analyse des résultats traitant des conditions

d'administration des questionnaires et des comportements des étudiants en situation d'évaluation de l'enseignement; enfin, nous procéderons à l'analyse des données qualitatives.

La validation *a posteriori*

Le processus d'analyse d'items vise à vérifier l'homogénéité interne de chaque dimension de croyances et à estimer la contribution de chaque énoncé à la dimension, ce qui pourrait inciter à éliminer les énoncés dont les qualités métriques sont insuffisantes.

Le coefficient de corrélation entre la dimension 1 (l'importance que les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement du professeur) et la dimension 2 (l'utilité que les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement du professeur) est de $r = 0,5971$. Ce dernier suggère qu'il existe un lien suffisamment étroit pour que ces deux dimensions soient regroupées dans une seule. Par souci de parcimonie, nous avons regroupé les dimensions 1 et 2.

Une fois regroupées, les dimensions 1 et 2 (l'importance et l'utilité que les étudiants accordent à l'évaluation de l'enseignement) comptent 16 énoncés et la nouvelle échelle ainsi obtenue affiche un coefficient Alpha de 0,81 dans la version finale de «SPSS Reliability». La dimension 3 (valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement), à laquelle on fera référence dorénavant comme étant la dimension 2, affiche un coefficient Alpha de 0,85.

Sept énoncés ont été retranchés en raison de leur coefficient de corrélation item-total inférieur à 0,30. Ainsi, quatre énoncés ont été éliminés de la dimension «importance et utilité de l'évaluation de l'enseignement» (dimension 1), et trois énoncés de la dimension 2, «valorisation institutionnelle».

Dans la version finale du questionnaire pour l'analyse des données, la dimension 1 comprend 16 énoncés dont huit sont favorables et huit défavorables. Quant à la dimension 2, nous avons retenu neuf énoncés dont quatre sont favorables et cinq défavorables. Ainsi, pour les deux échelles, l'équilibre entre le nombre d'énoncés favorables et défavorables a été respecté.

L'analyse des résultats a permis de constater qu'aucune différence significative n'existait dans les réponses aux questions, quelle que soit la provenance disciplinaire des sujets. Ainsi, il n'en sera pas fait mention dans la présentation des résultats.

**Les résultats de la dimension 1:
l'importance et l'utilité de l'évaluation de l'enseignement**

L'analyse du tableau 1 permet de constater que la grande majorité des sujets affirment s'acquitter sérieusement de la tâche d'évaluer l'enseignement du professeur (énoncés 3 et 18) et presque tous considèrent que l'évaluation de l'enseignement du professeur est une tâche importante (énoncé 8) et apprécient vivement l'occasion de pouvoir s'exprimer sur la qualité de l'enseignement du professeur (énoncés 4 et 14). De plus, presque tous les répondants (95 %) considèrent que l'évaluation de l'enseignement ne peut pas se faire sans la contribution des étudiants (énoncé 15).

Il est intéressant de constater que la démarche d'évaluation de l'enseignement du professeur est jugée très importante pour améliorer la qualité de l'enseignement à l'Université (énoncé 23) par 96 % des étudiants interrogés. De plus, 84 % des sujets croient que cette démarche peut aider plus spécifiquement les professeurs à améliorer la qualité de leur enseignement (énoncé 9).

Par ailleurs, les opinions semblent beaucoup plus partagées quant aux effets des évaluations faites par les étudiants sur les pratiques d'enseignement des professeurs. En effet, 58 % d'entre eux croient que les évaluations faites par les étudiants n'influencent pas les pratiques d'enseignement des professeurs (énoncé 16). Quant à l'impact de l'évaluation de l'enseignement sur l'amélioration de la formation universitaire, les avis sont partagés. Près de la moitié des sujets croient que les évaluations faites par les étudiants ont un impact positif sur leur formation (énoncé 12), l'autre moitié croient l'inverse (énoncé 6).

**Les résultats de la dimension 2:
la valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement**

Le tableau 2 permet de constater que seulement la moitié des sujets considèrent que la qualité de l'enseignement est une préoccupation importante à l'université (énoncés 5 et 13). Par ailleurs, 60 % des étudiants interrogés croient que la qualité de l'enseignement est une préoccupation importante pour les professeurs de leur département (énoncé 24), toutefois 37 % des sujets croient que les professeurs se soucient peu de la qualité de l'enseignement (énoncé 27) et plus de 40 % croient que ces derniers ne se donnent même pas la peine de lire les commentaires qu'ils font sur leurs cours (énoncé 10).

Tableau 1
L'importance et l'utilité de l'évaluation de l'enseignement
Énoncés favorables

	\bar{x}	σ	% d'accord (choix 3-4)	% en désaccord (choix 1-2)
3. Évaluer l'enseignement des professeurs est une tâche que j'effectue sérieusement.	3,30	0,75	89,5 %	10,5 %
4. J'apprécie avoir l'occasion de m'exprimer sur la qualité de l'enseignement des professeurs.	3,54	0,72	91,6 %	8,4 %
9. Selon moi, l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants peut aider les professeurs à améliorer la qualité de leur enseignement.	3,17	0,79	83,9 %	16,1 %
11. Les étudiants ont un rôle important à jouer dans l'évaluation de l'enseignement.	3,40	0,84	85,4 %	14,6 %
12. Je crois que l'évaluation de l'enseignement a un impact positif sur l'amélioration de la formation des étudiants.	2,59	0,83	48,8 %	51,2 %
22. Je crois que l'évaluation de l'enseignement est importante pour améliorer la formation des étudiants.	3,25	0,76	85,4 %	14,6 %
23. Je crois qu'il est important d'évaluer l'enseignement des professeurs afin d'améliorer la qualité de l'enseignement à l'Université.	3,63	0,56	96,2 %	3,8 %
30. Selon moi, les évaluations faites par les étudiants servent principalement à améliorer l'enseignement du professeur.	2,58	0,83	56 %	44 %

Énoncés défavorables

	\bar{x}	σ	% d'accord (choix 3-4)	% en désaccord (choix 1-2)
6. Il est peu probable que l'évaluation de l'enseignement puisse favoriser l'amélioration de la formation universitaire	2,48	0,92	52,9 %	47,1 %
8. Je considère qu'il n'est pas important d'évaluer l'enseignement des professeurs.	3,59	0,78	9 %	91 %
14. Je ne souhaite pas avoir l'occasion de m'exprimer sur la qualité de l'enseignement des professeurs.	3,79	0,47	1,5 %	98,5 %

Énoncés défavorables (suite)

	X	σ	% d'accord (choix 3-4)	% en désaccord (choix 1-2)
15. Je crois qu'on peut évaluer l'enseignement des professeurs sans la contribution des étudiants.	3,73	0,61	5,1 %	94,9 %
16. Je crois que l'évaluation de l'enseignement n'influence pas les pratiques d'enseignement des professeurs.	2,39	0,83	57,8 %	42,2 %
18. Évaluer l'enseignement du professeur est une tâche que je ne prends pas au sérieux.	3,57	0,67	6,6 %	93,4 %
26. Évaluer l'enseignement des professeurs est une perte de temps.	3,63	0,64	5,9 %	94,1 %
29. Selon moi, il est peu probable que l'évaluation de l'enseignement puisse améliorer la formation des étudiants.	2,81	0,82	35,3 %	64,7 %

Tableau 2
La valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement
Énoncés favorables

	X	σ	% d'accord (choix 3-4)	% en désaccord (choix 1-2)
5. Selon moi, la qualité de l'enseignement est une préoccupation importante à l'Université de Montréal.	2,51	0,93	47,5 %	52,5 %
7. Je crois que la direction de l'Université de Montréal prend en considération les évaluations faites par les étudiants, lorsque vient le temps d'accorder la permanence à un professeur.	1,90	0,78	21 %	79 %
24. Selon moi, la qualité de l'enseignement est une préoccupation importante pour les professeurs de mon département.	2,61	0,76	59,9 %	40,1 %
34. Je suis convaincu que les évaluations faites par les étudiants sont prises en considération pour porter un jugement sur la qualité de l'enseignement.	2,15	0,86	32,5 %	67,5 %

Énoncés défavorables

	\bar{X}	σ	% d'accord (choix 3-4)	% en désaccord (choix 1-2)
10. Selon moi, les professeurs ne se donneront pas la peine de lire mes commentaires sur leurs cours.	2,61	0,82	41,4 %	58,6 %
13. Je crois que la direction de l'Université de Montréal se soucie peu de la qualité de l'enseignement.	2,47	0,86	49,3 %	50,7 %
20. Selon moi, les évaluations faites par les étudiants n'ont aucun poids lorsque vient le temps d'octroyer la permanence à un professeur.	2,14	0,90	65,7 %	34,3 %
27. Je crois que les professeurs se soucient peu de la qualité de l'enseignement.	2,68	0,78	37,6 %	62,4 %
28. Je ne crois pas que la direction de l'Université utilise les évaluations faites par les étudiants pour juger de la qualité de l'activité de l'enseignement.	2,13	0,83	69,6 %	30,2 %

Enfin, 70 % des sujets ne croient pas que les évaluations des professeurs faites par les étudiants sont prises en considération pour porter un jugement sur la qualité de l'enseignement (énoncés 34 et 28). De plus, près de 80 % des sujets ne croient pas que l'Université prend en considération les évaluations faites par les étudiants, lorsque vient le temps d'accorder la permanence à un professeur (énoncé 7).

Liens et distinctions entre les dimensions 1 et 2

Si la majorité des répondants croient qu'il est essentiel d'évaluer l'enseignement des professeurs d'université afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et qu'ils ont un rôle important à jouer dans cette démarche d'évaluation, certains, cependant, croient que celle-ci est plus ou moins utile car peu utilisée, semble-t-il, à des fins d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

De plus, bien qu'une majorité importante des répondants croient que leurs évaluations peuvent aider le professeur à améliorer son enseignement, certains d'entre eux jugent que leur démarche amène très peu de professeurs à examiner leurs pratiques d'enseignement et à élaborer des mesures correctives à cet effet.

Bon nombre des sujets ont la perception que les instances décisionnelles ne tiennent pas compte de leurs évaluations pour porter un jugement sur la qualité de l'enseignement. De plus, ils perçoivent que leurs évaluations ne sont pas suffisamment prises en considération lorsque vient le temps d'accorder la permanence à un professeur.

Les résultats sur la démarche d'évaluation de l'enseignement

Comme les étudiants sont les mieux placés pour nous décrire les conditions dans lesquelles se déroule l'évaluation de l'enseignement, nous avons ajouté à notre questionnaire 22 énoncés visant à décrire l'opération et à vérifier la façon dont les étudiants s'acquittent de cette tâche. Cette analyse de l'environnement où se déroule l'évaluation de l'enseignement permettra de mieux comprendre les croyances des étudiants.

Les conditions d'administration de l'évaluation de l'enseignement seront analysées à partir des trois sous-dimensions suivantes:

1. le moment de l'évaluation de l'enseignement du professeur;
2. la procédure d'administration du questionnaire;
3. la présence du professeur lors de l'évaluation du cours.

L'analyse des conditions d'administration du questionnaire favorisera une meilleure compréhension des comportements des étudiants en tant qu'évaluateurs de l'enseignement. De plus, une telle étude produira un questionnement sur les impacts possibles de la procédure d'administration du questionnaire sur le développement des croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Le tableau 3 illustre les réponses des étudiants aux questions portant sur les conditions dans lesquelles les questionnaires sont administrés.

En se référant au tableau 3, selon 78 % des répondants, l'évaluation du professeur se déroule avant l'examen final (énoncé 44). Dans les cas où l'évaluation du professeur se déroule après l'examen final, il serait intéressant de vérifier l'hypothèse suggérant que l'impartialité des étudiants puisse être affectée par le degré de difficulté de l'examen.

Les étudiants interrogés affirment dans une proportion de 60 % que l'évaluation du professeur se déroule à la fin de la période de cours (énoncé 54) et 64 % des répondants sont d'avis que l'évaluation du cours n'a pas lieu trop tard dans la session (énoncé 55).

Il est intéressant de constater que 78 % des étudiants se sont prononcés en faveur d'une évaluation formative du professeur à la mi-session (énoncé 56). Une telle prise de position souligne l'utilité souhaitée de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

Tableau 3

Les conditions d'administration des questionnaires aux étudiants

Énoncés	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>aucune réponse</i>
A1. Le moment de l'évaluation de l'enseignement des professeurs			
44. L'évaluation de l'enseignement des professeurs se déroule habituellement avant l'examen final.	77,7 %	21,2 %	1,0 %
54. En général, le questionnaire d'évaluation de l'enseignement est distribué à la fin de la période de cours.	38,1 %	60,4 %	1,5 %
55. L'évaluation du cours a lieu trop tard dans la session.	34,3 %	64,5 %	1,3 %
56. Il me semble qu'on devrait évaluer l'enseignement des professeurs à la mi-session afin qu'ils puissent apporter des changements, si nécessaires, à leur enseignement.	78,5 %	20,2 %	1,3 %
A2. La procédure d'administration des questionnaires			
47. On nous accorde suffisamment de temps pour évaluer l'enseignement du professeur.	86,7 %	13,3 %	—
51. Lors de l'administration du questionnaire, on nous explique habituellement pourquoi on évalue l'enseignement du professeur.	19,4 %	79,8 %	0,8 %
A3. La présence du professeur lors de l'évaluation du cours			
36. En général, le professeur est présent dans la classe au moment de l'évaluation de son cours.	6,1 %	93,9 %	—
43. Il arrive que le professeur recueille lui-même les questionnaires.	3,6 %	95,9 %	0,5 %

Les sujets de cette recherche affirment, dans une proportion de 87 %, que le préposé à l'administration du questionnaire accorde suffisamment de temps aux étudiants pour compléter l'évaluation du professeur (énoncé 47). Cependant, près de 80 % des répondants soutiennent que le préposé n'explique pas aux étudiants la raison d'être d'une telle démarche (énoncé 51), ce qui peut avoir un impact sur l'utilité de l'évaluation de l'enseignement du professeur.

Enfin, 94 % des professeurs ne sont pas présents dans la salle de classe au moment de la période consacrée à l'évaluation du cours (énoncé 36). Le préposé à l'administration du questionnaire invite généralement le professeur à quitter la classe au moment de l'évaluation, afin d'éviter tout biais possible.

Le comportement des étudiants en situation d'évaluation de l'enseignement

L'analyse de cette section se fera à partir des sous-dimensions suivantes:

1. le moment de l'évaluation de l'enseignement du professeur;
2. l'attitude des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement du professeur;
3. le type de cours et de professeurs évalués par les étudiants.

Le tableau 4 illustre les réponses des étudiants aux différentes questions. Ainsi, il est démontré que le moment de l'évaluation semble avoir un impact important sur la façon des étudiants à répondre au questionnaire. En effet, 45 % des sujets affirment qu'ils remplissent plus rapidement le questionnaire s'il est distribué à la fin du cours (énoncé 37), tandis que 49 % soutiennent qu'ils prennent plus de temps pour y répondre lorsqu'il est distribué au début de la période du cours (énoncé 39).

Dans un autre ordre d'idées, 68 % des sujets ne semblent pas être influencés par le moment de l'évaluation puisque seulement 21 % des répondants admettent évaluer le professeur plus sévèrement lorsque l'évaluation du professeur se déroule immédiatement après un examen (énoncé 50). Selon Bernard (1992), qui s'inspire des recherches de Feldman (1979), «l'évaluation faite au moment de l'examen final donne des résultats plus faibles que l'évaluation précédant de quelques semaines l'examen final». Donc, cette information suggère que le fait d'administrer le questionnaire après un examen entraînerait un biais sur l'ensemble de l'évaluation du professeur, causé par le manque d'objectivité des étudiants-évaluateurs.

Tableau 4
La façon des étudiants d'évaluer l'enseignement du professeur

Énoncés	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>aucune réponse</i>
B1. Au moment de l'évaluation de l'enseignement du professeur			
37. Je remplis plus rapidement le questionnaire, lorsqu'il est distribué à la fin de la période du cours.	44,8 %	50,4 %	4,9 %
39. Je prends plus de temps pour répondre au questionnaire, s'il est distribué au début de la période de cours.	48,6 %	47,6 %	3,8 %
50. Lorsque l'évaluation de l'enseignement se déroule immédiatement après un examen, j'ai tendance à évaluer le professeur plus sévèrement.	21,2 %	67,8 %	11,0 %
53. Je suis moins attentif lorsqu'on me demande d'évaluer un cours à la fin de la semaine.	18,7 %	79,5 %	1,8 %
B2. L'attitude des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement du professeur			
35. Je consulte mes collègues étudiants lorsque j'évalue l'enseignement d'un professeur.	23,0 %	77,0 %	-
40. Je crois qu'il est important d'évaluer l'enseignement du professeur à tous les trimestres.	93,1 %	6,4 %	0,5 %
41. Lorsque j'évalue l'enseignement du professeur, je formule habituellement des commentaires.	54,0 %	45,8 %	0,3 %
46. Je participe à toutes les évaluations qui se déroulent durant le trimestre.	79,3 %	20,2 %	0,5 %
52. Je ne répond pas au questionnaire d'évaluation de l'enseignement des professeurs.	2,8 %	95,4 %	1,8 %
B3. La présence du professeur au moment de l'évaluation du cours			
45. Lorsque le professeur demeure dans la salle de classe pendant l'évaluation, je l'évalue plus généreusement.	3,6 %	82,9 %	13,6 %
B4. Le type de cours évalué par les étudiants			
42. J'évalue uniquement les cours qui m'intéressent.	2,3 %	97,4 %	0,3 %
48. J'évalue plus attentivement les cours au choix que les cours obligatoires.	2,3 %	95,4 %	2,3 %
B5. Le type de professeur évalué par les étudiants			
38. J'évalue uniquement les bons professeurs.	1,3 %	98,7 %	-
49. J'évalue uniquement les mauvais professeurs.	1,3 %	98,7 %	-

Advenant que cette statistique soit à l'image de la réalité, une telle proportion de répondants pourrait modifier le portrait de l'évaluation, de façon à la rendre non représentative de la prestation réelle du professeur.

Les étudiants interrogés affirment, dans une proportion de 93 %, qu'il est important d'évaluer l'enseignement à tous les trimestres (énoncé 40). De plus, près de 80 % des sujets affirment participer à toutes les évaluations durant le trimestre (énoncé 46) et 95 % répondent au questionnaire (énoncé 52). Enfin, 77 % des sujets ont affirmé ne pas consulter leurs collègues étudiants lorsqu'ils évaluent l'enseignement du professeur (énoncé 35).

Plus de la moitié des étudiants affirment remplir régulièrement la section des commentaires de l'évaluation du professeur (énoncé 41). Par ailleurs, une étude de Bernard (1994) révèle que les professeurs se plaignent du manque de commentaires des étudiants à la question ouverte à la fin du questionnaire. Ils sont trop vagues ou trop succincts. Selon eux, les commentaires des étudiants constituent une partie importante de l'évaluation de l'enseignement puisqu'ils apportent des données leur permettant d'améliorer leurs cours. Les commentaires constituent la partie la plus révélatrice et formative de l'évaluation de l'enseignement.

Le caractère du cours ne semble pas produire un impact significatif sur la décision des étudiants d'évaluer ou non l'enseignement du professeur. En effet, près de la totalité des sujets soutiennent ne pas évaluer uniquement les cours qu'ils jugent intéressants ou les cours au choix (énoncés 42 et 48). Le même phénomène semble se reproduire quant au type de professeur évalué (énoncés 38 et 49), où 99 % des répondants disent évaluer autant les professeurs qu'ils jugent bons que ceux qu'ils jugent plus faibles.

En résumé, l'examen des procédures d'évaluation de l'enseignement a permis de constater que la grande majorité des étudiants croient qu'il est important d'évaluer l'enseignement du professeur et qu'ils y participent en grand nombre. De plus, les résultats indiquent que la plupart des répondants affirment évaluer sans tenir compte du type de cours et de professeur.

Cette étude a permis aussi de mieux connaître le déroulement de la période d'évaluation des professeurs et, surtout, de préciser les points susceptibles d'être améliorés. Par exemple, l'absence de consignes au moment de l'administration du questionnaire et l'impact possible sur l'évaluation suggèrent qu'il existe un besoin évident de mettre en place une procédure d'administration rigoureuse et uniforme d'évaluation.

L'analyse et l'interprétation des données qualitatives

À la fin du questionnaire, les sujets de cette étude ont été invités à formuler des suggestions qui permettraient d'améliorer le processus d'évaluation de l'enseignement. Sur ce point, 256 sujets ont exprimé leurs commentaires. D'une discipline à l'autre, le taux de réponse à cette dernière question oscille entre 50 % et 70 %.

La plupart des commentaires ont été catégorisés sous les dimensions suivantes par ordre d'importance:

1. le désillusionnement institutionnel (45 %);
2. le contenu du questionnaire d'évaluation de l'enseignement du professeur (19 %);
3. le désir des étudiants d'être informés des résultats de l'évaluation de l'enseignement du professeur (17 %);
4. l'évaluation à la mi-session (10 %).

Le désillusionnement institutionnel

Parmi les commentaires exprimés, 45 % portent sur le manque de valorisation institutionnelle de l'évaluation de l'enseignement du professeur faite par les étudiants et de la qualité de l'enseignement. Certains étudiants consultés ne croient pas que les professeurs ni la direction de l'Université prennent en considération les évaluations du professeur, parce qu'elles semblent n'avoir aucun impact sur la qualité de l'enseignement. Par conséquent, quelques-uns affirment que plusieurs étudiants répondent à la légère aux questionnaires d'évaluation des professeurs.

Il faudrait que nos évaluations puissent avoir un impact réel et servir à modifier certaines choses si c'est nécessaire. Il faut éviter que cela soit un exercice bidon qui nous donne un semblant de pouvoir sur les choses!

Beaucoup de gens croient que l'évaluation n'affecte aucunement le prof, c'est pourquoi ils n'y répondront pas, ou fausement.

Le contenu du questionnaire d'évaluation de l'enseignement du professeur

Près de 20 % des commentaires se rapportent au contenu du questionnaire d'évaluation de l'enseignement du professeur. Certains répondants suggèrent

d'élaborer des énoncés qui permettront d'évaluer plus précisément les actes d'enseignement du professeur.

Poser des questions qui se rapportent plus spécifiquement à la qualité de l'enseignement qu'aux exigences administratives comme la charge de travail ou le respect du plan de cours.

D'autres proposent que le questionnaire soit construit en fonction du type de cours évalué. Autrement dit, lorsque l'enseignement se déroule en laboratoire, il est souhaitable de s'attendre à ce que le contenu du questionnaire reflète ce type d'enseignement. Ainsi, il semble que le contenu du questionnaire ne tient pas suffisamment compte de la méthode d'enseignement utilisée dans les cours.

Le désir des étudiants d'être informés des résultats de l'évaluation de l'enseignement du professeur

Environ 17 % des commentaires portent sur le désir d'être informé des résultats de l'évaluation de l'enseignement. Les sujets qui ont formulé ces commentaires ont énoncé trois raisons pour lesquelles ils souhaitent être informés des résultats de l'évaluation de l'enseignement du professeur. Certains désirent être informés des résultats des évaluations des professeurs afin de s'assurer que l'institution universitaire prenne les moyens qui s'imposent pour que tous reçoivent un enseignement de qualité. Par ailleurs, d'autres sont d'avis que la non-accessibilité des évaluations de l'enseignement du professeur enlève toute forme d'utilité à cette démarche, car celle-ci n'aura plus aucun poids auprès du corps professoral et des instances décisionnelles de l'Université.

Quelques-uns croient qu'en publiant les résultats des évaluations du professeur, l'Université sera forcée d'accorder plus de poids à celles-ci pour juger de la qualité de l'enseignement de ses professeurs et prendre des mesures correctives nécessaires dans les cas où la qualité de l'enseignement laisse à désirer.

Le vrai problème est que les étudiants sont sûrs que l'évaluation ne sert à rien. Il y a plusieurs professeurs qui donnent un enseignement lamentable année après année et il n'y a jamais eu de changement à cet enseignement. Si le résultat de l'évaluation était connu, je crois que les professeurs en question n'auraient pas d'autre choix que de s'améliorer.

D'autres répondants souhaitent aussi que les résultats des évaluations soient accessibles aux étudiants, afin que ceux-ci puissent faire un choix de

cours plus éclairé en évitant ainsi de s'inscrire dans un cours donné par un professeur qui a reçu des évaluations négatives.

Avoir accès aux notes décernées aux profs afin de pouvoir faire un choix de cours éclairé.

La publication des résultats de l'enseignement du professeur permettrait aussi aux étudiants de discuter ouvertement avec le professeur et d'exprimer leurs attentes sur l'enseignement qu'ils reçoivent.

L'évaluation à la mi-session

Dans le même ordre d'idée, 10 % des commentaires suggèrent que l'enseignement du professeur soit évalué à la mi-session, en plus de l'évaluation de fin de session. L'évaluation à la mi-session se ferait à des fins formatives. Une telle pratique permettrait au professeur de changer certains aspects de son cours et d'entamer un dialogue avec les étudiants. Selon les quelques commentaires recueillis, l'évaluation de l'enseignement au milieu du trimestre permettrait aux étudiants de bénéficier des ajustements possibles apportés par le professeur.

Peut-être devrait-il y avoir deux évaluations des professeurs; une à la mi-session et une à la fin, afin qu'ils puissent apporter des changements si nécessaire.

[...] celui-ci pourrait faire un retour en classe avec nous afin de nous informer de ce qu'il compte changer, ou non.

De plus, l'évaluation à la mi-session permettrait une communication ouverte et dynamique entre les étudiants et le professeur. Selon quelques étudiants consultés, une discussion ouverte permettrait de renseigner directement les professeurs sur ce qu'ils pensent de leur enseignement. En effet, les commentaires recueillis semblent indiquer que certains répondants ont l'impression que les professeurs ne reçoivent pas ou ne lisent pas les évaluations des étudiants. Un tel échange donnerait aussi aux professeurs l'opportunité de communiquer leurs perceptions sur le processus d'évaluation de l'enseignement.

Conclusion

L'analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs nous a révélé que le groupe d'étudiants consultés (391) croit que l'évaluation de l'enseignement des professeurs est une démarche importante, pouvant aider le professeur à

améliorer la qualité de son enseignement. De plus, ce même groupe affirme que les étudiants ont un rôle important à jouer dans le processus d'évaluation du professeur en tant qu'évaluateur de l'enseignement. Cependant, ce même groupe croit que la démarche d'évaluation du professeur est plus ou moins utile parce qu'ils ont l'impression que les professeurs et les instances décisionnelles ne la prennent pas en considération.

Pourquoi les étudiants ont-ils une telle perception de l'inutilité de l'évaluation de l'enseignement? D'abord et avant tout parce qu'ils ne voient aucun changement tangible à la suite des évaluations. À leurs yeux, rien ne change, et surtout pas les professeurs qui, année après année, obtiennent de piètres résultats. Ils ne savent pas pourquoi certains professeurs, qu'ils jugent mauvais, ne sont pas évalués.

Aussi, parce qu'on ne leur explique pas clairement comment les résultats de leurs évaluations seront utilisés. Des questions comme les suivantes ne sont pas explicitées: Qui aura accès aux résultats? Les professeurs prennent-ils connaissance des résultats de l'évaluation? Les directeurs interviennent-ils? Y a-t-il des suites à l'évaluation?

Les étudiants ne sont pas informés de l'impact de leurs évaluations, des modifications qui sont peut-être apportées par certains professeurs soucieux de la qualité de leur enseignement. Ces derniers communiquent-ils à leurs étudiants les changements qu'ils apportent à leurs cours par suite de leurs évaluations?

Est-il encore possible de changer cette perception? Peut-on faire en sorte que l'évaluation de l'enseignement redevienne une opération crédible non seulement aux yeux des étudiants mais aussi pour les professeurs et les directions de départements?

Certains commentaires des étudiants, quelques initiatives d'institutions et un certain nombre d'écrits (Brinko, 1991, 1993; Centra, 1993; Green, 1990; Lucas, 1990; Seldin et al., 1990) semblent nous guider vers des pistes favorisant l'efficacité des évaluations et des stratégies d'amélioration de l'enseignement.

La direction des départements et de facultés devrait, à chaque début d'année, rencontrer les associations étudiantes afin de leur expliquer les buts poursuivis par l'évaluation, la démarche d'évaluation et le suivi de l'évaluation. Cette rencontre favoriserait un échange afin de répondre aux questions des étudiants et d'insister sur leur rôle dans l'amélioration de la

qualité de l'enseignement dans les universités. Cela permettrait, de plus, de revaloriser cette opération.

L'absence de consignes explicitant le but réel de l'évaluation au moment de l'administration des questionnaires en classe n'aide pas les étudiants à comprendre le but de cette opération. Ainsi, la direction des départements devrait se présenter auprès des classes de première année, où les groupes nombreux abondent, afin d'expliquer à ces jeunes étudiants, qui la plupart du temps n'ont jamais évalué de cours, l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans cette opération.

Peut-on affirmer sans équivoque que l'enseignement sera amélioré par suite des évaluations? Il est donc indispensable d'indiquer clairement les actions qui seront entreprises afin d'améliorer la qualité de l'enseignement ainsi que la formation des étudiants, but ultime de l'évaluation. Identifier les professeurs qui ont des évaluations négatives ne suffit pas. Des mesures concrètes visant à aider ces derniers doivent être entreprises.

Une analyse globale des résultats provenant des évaluations étudiantes permettrait de dégager un portrait de la satisfaction de ces derniers à l'égard de la qualité de l'enseignement, pour l'ensemble d'un programme ou d'un département. Cette analyse permet aux professeurs, au directeur ainsi qu'aux étudiants de prendre conscience de la qualité de l'enseignement dans leur département. Cette opération favorise de plus la reconnaissance des points positifs ainsi que des aspects de l'enseignement à considérer. Ainsi, il est possible d'entreprendre des actions concrètes afin d'améliorer l'enseignement.

Enfin, la pratique de l'évaluation formative en cours de session pourrait favoriser un dialogue avec les étudiants sur les changements possibles à apporter dans certains cours. Cette opération demande, bien sûr, de la part des professeurs et des directions de département ou de programme, une certaine ouverture, un respect des étudiants, beaucoup d'humilité et de courage.

Il est impératif de cesser toute évaluation qui n'incite à aucun changement individuel et collectif. Il est impératif que les institutions universitaires s'engagent formellement dans des actions concrètes afin d'améliorer le processus d'évaluation de l'enseignement.

Les recherches sur le sujet devront se poursuivre. Pour le moment, cette étude n'a pas été inutile. Elle nous a permis de mieux comprendre la perception des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Il

serait intéressant de voir si cette perception est partagée par les professeurs et par un certain nombre de doyens ou de directeurs de départements ou de programmes d'études.¹

NOTE

1. Les auteurs remercient les professeurs et les étudiants qui ont collaboré à la réalisation de cette étude.

RÉFÉRENCES

- Arreola, R.A. (1987). The role of student government in faculty evaluation. New Directions for Teaching and Learning, 43, 37-55.
- Aleamoni, L.M. (1987). Some practical approaches for faculty and administrators. New Directions for Teaching and Learning, 31, 75-78.
- Bem, D.J. (1970). Beliefs, attitudes, and human affairs. Californie : Brooks/Cole Publishing Company.
- Bernard, H. (1994). La pertinence de l'évaluation faite par les étudiants et les stratégies d'amélioration de l'enseignement universitaire. Séminaire international itinérant en Belgique.
- Bernard, H. (1992). Le processus d'évaluation de l'enseignement. Théorie et pratique. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Bernard, H. & Trahan, M. (1988). Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. La revue canadienne d'enseignement supérieur, XVIII (3), 51-67.
- Brinko, K.T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? Journal of Higher Education, 64 (5), 574-593.
- Brinko, K.T. (1991). The interactions of teaching improvement. Effective practices for improving teaching. New Directions for Teaching and Learning, 48, 39-49.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching : The research revisited. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, pp.1-8.
- Centra, J. (1993). Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.
- Donald, J.G. & Saroyan, A. (1991). Assessing the quality of teaching in Canadian Universities. Research Report #3. Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada.
- Doyle, K.O. Jr. (1983). Evaluating teaching. Toronto : Lexington Books, D.C. Heath and Company.

- Fontaine, F. & Trahan, M. (1990). Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation. Mesure et évaluation en éducation, 12 (4), 5-22.
- Green, M.F. (1990). Why good teaching needs active leadership. In P. Seldin et al., How administrators can improve teaching (pp. 45-60). San Francisco : Jossey-Bass.
- Lucas, A.F. (1990). The department chair as change agent. In P. Seldin et al., How administrators can improve teaching (pp. 63-83). San Francisco : Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1970). Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change. San Francisco : Jossey-Bass.
- Seldin, P. et al. (1990). How administrators can improve teaching. Moving from talk to action in higher education. San Francisco : Jossey-Bass.
- Seldin, P. (1984). Changing practices in faculty evaluation. A critical assessment and recommendations for improvement. San Francisco : Jossey-Bass.