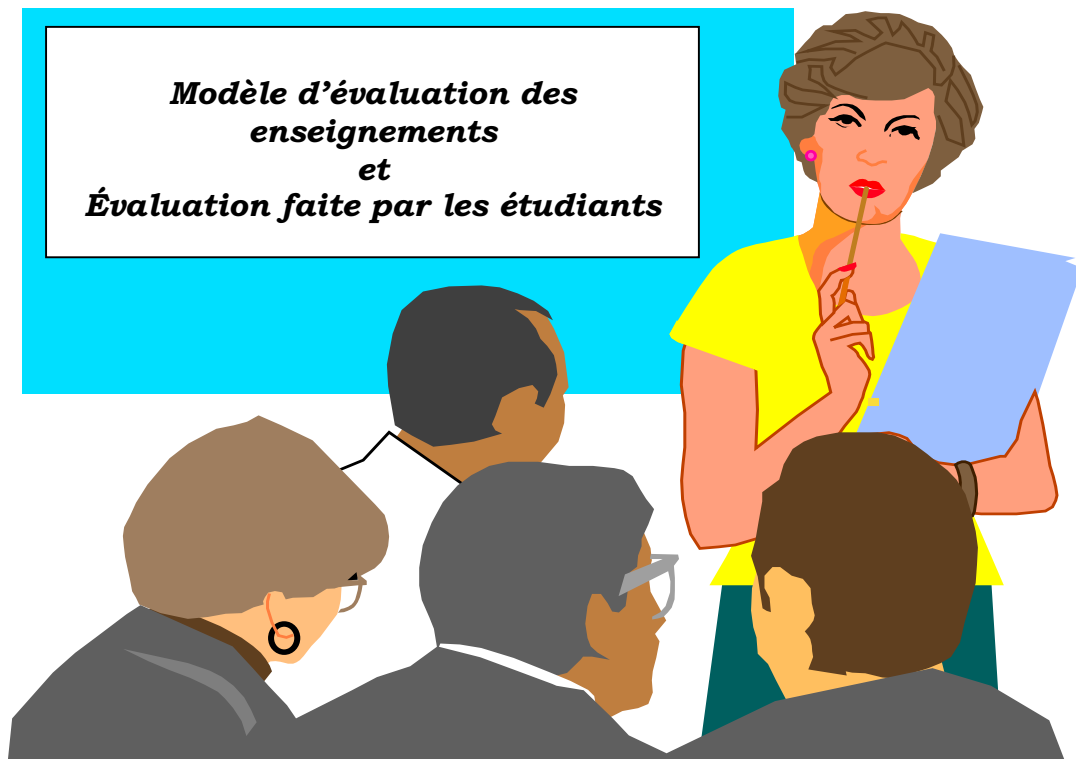


Guide d'application de la politique d'évaluation des enseignements de l'UQÀM

***Modèle d'évaluation des
enseignements
et
Évaluation faite par les étudiants***



***Cahier 1
2e édition***

***UQÀM
Décembre 1998***

Membres du comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements

Claude Hamel, professeur
Département des sciences biologiques

Muriel Binette, chargée de cours
Département des sciences juridiques

Jean Brunet, professeur
Département des communications

Robert Couillard, doyen adjoint
Décanat des études de premier cycle

Josée Dumoulin, agente de recherche et de planification
Décanat des études de premier cycle

Jean Gervais, professeur
Département de théâtre

Alain Lapointe, professeur
Département des sciences administratives

Hélène Poissant, professeur
Département des sciences de l'éducation

Serge Robert, professeur
Département de philosophie

Représentant étudiant (à venir)

Note :

Le terme **faculté** est utilisé comme générique dans le texte et il inclut les secteurs, les écoles ou tout autre dénomination que la Commission des études acceptera.

Le terme **enseignante, enseignant** désigne les professeures, les professeurs et les chargées de cours, les chargés de cours. Le choix de ce terme a été fait dans l'unique but d'alléger le texte.

La reproduction de ce document est autorisée.

Personne-ressource: Josée Dumoulin, 987-3000 poste 8558

Table des matières

Présentation du document	1
---------------------------------------	---

PARTIE 1 : MODÈLE D'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS DE L'UQAM

1. L'évaluation des enseignements à l'UQAM: Bref historique ...	3
2. Le modèle d'évaluation des enseignements	5
2.1 Le but de l'évaluation des enseignements.....	5
2.2 Les objectifs	5
2.3 Les garanties du modèle	6
2.4 Les dimensions et les critères de l'évaluation	9
2.4.1 Les dimensions de l'évaluation.....	9
2.4.2 Les critères d'efficacité de l'enseignement	9
2.5 Les sources d'information.....	11
2.6 Les activités évaluées	12
2.7 Le rôle du Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements	12

PARTIE 2 : L'ÉVALUATION FAITE PAR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS

3. L'élaboration des instruments et de la procédure d'évaluation	16
3.1 Les instruments d'évaluation et les moyens concourant à une évaluation formative	16
3.1.1 Questionnaire d'évaluation de l'enseignement.....	16
3.1.2 Les suggestions d'amélioration de l'enseignement faites par les étudiantes et les étudiants	16
3.1.3 La fiche des variables contextuelles.....	17

3.2	Élaboration et validation du questionnaire d'évaluation de l'enseignement	17
3.3	Les conditions de validité de la procédure d'évaluation des enseignements	19
3.3.1	Administration des questionnaires.....	20
3.3.2	Distribution de la fiche de variables contextuelles.....	20

4. Production et diffusion des rapports d'évaluation des enseignements. 21

4.1	Distinction des trois types de rapports.....	21
4.1.1	Rapport individuel.....	21
4.1.2	Rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant.....	22
4.1.3	Rapport d'ensemble du programme.....	22
4.2	Diffusion de l'information	23
4.2.1	La fiche de variables contextuelles.....	23
4.2.2	Le rapport individuel et le rapport d'ensemble du programme	23
4.2.3	Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant	24
4.2.4	La confidentialité des résultats d'évaluation des enseignements	27

5. Interprétation des résultats..... 25

5.1	Un barème d'appréciation des résultats	25
5.1.1	Quelques exemples d'utilisation d'un barème d'appréciation pour chacun des rapports d'évaluation	28
5.2	L'identification des situations d'enseignement à améliorer ou problématiques	31
5.3	Analyse des résultats pour chacun des critères	32
5.4	La complémentarité des différents rapports et des autres sources d'informations.....	34
5.5	Comment lire les rapports d'évaluation?	35
5.5.1	Le rapport individuel	36
5.5.2	Le rapport d'ensemble du programme	37
5.5.3	Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant.....	37
5.6	Importance d'un portrait complet de la situation	38
5.6.1	Quelques exemples.....	38
5.7	Aspects à considérer lors de l'interprétation des résultats	42
5.8	Pourquoi il n'y a pas de moyenne globale sur les rapports d'évaluation	45

6. Le suivi des divers rapports	47
6.1 Comment informer l'enseignant de ses résultats d'évaluation?	47
6.2 Assurer le suivi	48
6.3 La répétition des résultats d'évaluation faibles pour un même enseignant.....	49
 7. Les stratégies pour l'amélioration de l'enseignement	 50
7.1 Les suites immédiates de l'évaluation	51
7.2 Les activités de formation pédagogique	52
7.3 Les mesures d'encadrement des enseignements.....	53
7.4 Attribution des subventions	54
7.5 La diffusion de documents reliés à l'enseignement universitaire	54
 Conclusion	 56
 Bibliographie	 57
 Annexe 1	Exemple d'une feuille de directives et d'un questionnaire pour l'évaluation faite par les étudiantes et les étudiants
Annexe 2	Fiche de variables contextuelles
Annexe 3	Exemple d'un rapport individuel
Annexe 4	Exemple d'un rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant
Annexe 5	Exemple d'un rapport d'ensemble d'un programme
Annexe 6	Politique d'évaluation des enseignements de l'UQAM (No.23)

Présentation du document

La Politique d'évaluation des enseignements (no. 23) (voir annexe 6) a entraîné des modifications importantes au processus d'évaluation des enseignements, c'est pourquoi le Comité a voulu rassembler dans un guide tous les éléments qui composent ce modèle, les expliquer clairement et en préciser les modalités d'application. Ce guide est un outil de référence pour toute personne concernée par l'évaluation des enseignements et constitue un document essentiel pour la démarche d'implantation de la politique.

Le guide d'application de la Politique d'évaluation des enseignements, le cahier 1, 2^e édition, est divisé en deux parties : le modèle d'évaluation des enseignements de l'UQAM et l'évaluation faite par les étudiants.

Les chapitres 1 et 2 constituent la partie 1 du document qui s'intitule : Le modèle d'évaluation des enseignements de l'UQAM. Le chapitre 1 donne un bref historique de l'évaluation des enseignements à l'UQAM et le chapitre 2 présente la philosophie du modèle, les dimensions, les critères et les instruments d'évaluation. On y explique aussi le rôle du Comité de validation des procédures et des instruments d'évaluation des enseignements. Ces chapitres étaient déjà existants dans la première édition du cahier 1; peu de modifications ont été apportées au texte. Si vous connaissez bien le modèle d'évaluation des enseignements, cette section vous sera moins utile.

Les chapitres 3, 4, 5, 6 et 7 constituent la partie 2 du document qui s'intitule : L'évaluation faite par les étudiants. Le chapitre 3 a été présenté dans le cahier 1, 1^{ère} édition, alors que les chapitres 4, 5, 6, et 7 ont été ajoutés au cahier 1 pour constituer la 2^e édition.

Le chapitre 3 introduit l'évaluation faite par les étudiants, notamment par l'élaboration des instruments et de la procédure d'évaluation des enseignements. Le chapitre 4 présente les rapports d'évaluation, la procédure de compilation et de distribution des résultats de l'évaluation faite par les étudiants. Les chapitres 5, 6 et 7 réfèrent à l'interprétation des résultats d'évaluation, au suivi des divers rapports et aux stratégies d'amélioration de l'enseignement. On tente de répondre à plusieurs de vos interrogations quant à ces aspects. Ces chapitres vous seront d'une aide précieuse pour planifier une démarche de suivi de l'évaluation des enseignements. Nous vous conseillons fortement de lire ces chapitres.

Partie 1

Modèle d'évaluation des enseignements de l'UQAM

1. L'évaluation des enseignements à l'UQAM: bref historique

Le Comité sur l'évaluation des enseignements a été mis sur pied en 1988 par la Sous-commission du premier cycle à la suite d'une première étude portant sur les pratiques et les instruments d'évaluation actuellement en cours à l'UQAM. Cette étude mettait en lumière l'existence d'un certain nombre de problèmes dont la gravité et la généralisation compromettaient sérieusement la validité et la légitimité de l'évaluation des enseignements. La diversité des questionnaires et des questions, la confusion dans les buts et les objectifs de l'évaluation, la présence de questions portant sur des objets d'évaluation qui ne relèvent pas de la compétence des étudiantes et des étudiants ne sont que quelques-unes des observations soulevées. Un désabusement certain avait d'ailleurs gagné bon nombre d'enseignantes, d'enseignants et d'étudiantes, d'étudiants à l'égard de cette évaluation.

L'étude concluait à la nécessité qu'un comité de la Sous-commission du premier cycle (SCPC) prenne en charge la poursuite des travaux en recommandant notamment que:

- dans la perspective d'amélioration de la qualité de la formation, on définisse les buts et les objectifs de l'évaluation des enseignements;
- compte tenu de l'importance de l'évaluation des enseignements, 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, on consulte les instances appropriées sur les propositions que pourrait éventuellement formuler le Comité.

Constitué d'une représentante, d'un représentant de chacun des familles, d'une représentante des chargées de cours, des chargés de cours, d'une spécialiste en mesure et évaluation, d'une agente de recherche et du doyen adjoint du premier cycle, ce Comité entreprenait alors ses recherches et ses réflexions pour concevoir un nouveau modèle d'évaluation des enseignements. Il soumettait le résultat de ses travaux à l'ensemble de la communauté universitaire dans un Cahier spécial du journal **UQAM**, le 12 février 1990. L'ampleur et la nouveauté des hypothèses avancées commandaient au Comité d'entreprendre une large consultation des instances concernées par l'évaluation des enseignements. Les conclusions positives de cette consultation nous ont conduits à l'expérimentation du modèle d'évaluation des enseignements.

En effet, compte tenu de l'importance qu'on accorde à la question, des nouveautés introduites par le modèle et des exigences de rigueur qu'il entend respecter, le Comité a jugé nécessaire de tester au préalable son modèle, d'en valider les procédures et les instruments pour pouvoir le préciser et l'améliorer s'il y a lieu et, surtout, pour en démontrer la légitimité. L'expérimentation du modèle a duré près de deux ans pour aboutir au modèle que sous-tend la Politique d'évaluation des enseignements et qui se présente comme suit :

L'évaluation des enseignements s'insère dans une perspective globale visant l'amélioration de l'enseignement et, plus généralement, l'amélioration de la formation universitaire. Son apport est d'autant plus significatif qu'elle s'articule en synergie avec un ensemble d'autres stratégies telles l'évaluation des programmes, le support pédagogique, l'encadrement des étudiantes et des étudiants, etc. Le Comité croit qu'un modèle comme celui qu'il propose, avec les garanties qu'il veut offrir, est un moyen adéquat pour susciter une amélioration continue de la qualité de la formation et pour développer une valorisation réelle de l'enseignement.

La Politique d'évaluation des enseignements (no. 23) (annexe 6) a été adoptée le 7 juin 1994 par la Commission des études et entérinée par le Comité exécutif de l'Université du Québec à Montréal du 5 juillet 1994. Cette politique fait suite à une longue démarche de recherche et de réflexion menée par le Comité sur l'évaluation des enseignements constitué par la Sous-commission des études de premier cycle.

2. Le modèle d'évaluation des enseignements

2.1 Le but de l'évaluation des enseignements

L'évaluation des enseignements vise en priorité un but **formatif**. Une évaluation formative est une évaluation d'abord à fonction diagnostique qui informe sur divers aspects d'une intervention ou d'une application au regard des objectifs à atteindre. Elle se distingue d'une évaluation sommative ou statutaire en ce que, notamment, elle veut susciter une dynamique d'amélioration et de valorisation **à l'encontre** d'une volonté de contrôle, de sanction ou de décision statutaire. Le modèle privilégie donc une approche **globale** (en considérant toutes les dimensions de l'enseignement) et **évolutive** (en misant plutôt sur une dynamique que sur un cumul de mesures discontinues). Ce choix d'un but formatif entraîne, comme on le verra plus loin, des conséquences importantes sur la manière de conduire cette évaluation.

Il faut bien distinguer évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignante, l'enseignant; la première porte sur l'intervention d'enseignement, alors que la seconde porte sur l'ensemble des tâches de la personne qui enseigne. À l'UQAM, cette dernière évaluation est statutaire et il ne relève pas du mandat du Comité d'en disposer. L'évaluation statutaire est régie par les conventions collectives du SPUQ et du SCCUQ, lesquelles prévoient des dispositions statutaires relatives à l'évaluation de l'enseignement. Seule l'évaluation des enseignements qui est prévue au **Règlement des études de premier cycle** appartient au mandat du Comité.

Cependant, il faut bien voir aussi qu'à l'UQAM comme dans les autres universités, l'évaluation des enseignements peut avoir, selon les décisions prises par les instances habilitées, un impact important sur la composante «enseignement» de l'évaluation statutaire. Cela dit, ces décisions dépendent exclusivement des départements et aucunement du Comité.

2.2 Les objectifs

Ce choix d'un but à caractère prioritairement formatif est étroitement lié aux objectifs d'une évaluation des enseignements proposés par le Comité. Ces objectifs doivent par ailleurs traduire les préoccupations de l'ensemble de la communauté universitaire à l'égard du premier cycle. Or, il ressort manifestement de la réflexion collective, tant dans les commentaires qui ont conduit à la constitution du Comité sur l'évaluation des enseignements que dans les conclusions des journées d'études sectorielles et

du colloque sur les études de premier cycle, que deux préoccupations s'imposent: **l'amélioration de la qualité de la formation et la valorisation de l'enseignement**. Cette importance se traduit d'ailleurs dans les objectifs proposés des plans triennaux déposés par les départements, les modules et les familles, ainsi que dans les priorités adoptées pour le premier cycle. Le choix de ces objectifs va aussi fortement influencer les critères, les procédures et les moyens d'évaluation.

Ainsi, pour contribuer à l'amélioration de la formation des étudiantes et des étudiants, une évaluation doit d'abord comporter et distinguer **l'ensemble des dimensions** concourant à la qualité de l'enseignement qu'implique toute entreprise de formation, quelle que soit l'institution où elle se déroule.

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'investissements dans des activités d'encadrement, de coordination, d'innovation et de développement pédagogiques, de production d'instruments didactiques et de matériel pédagogique, etc. Encore faut-il qu'une évaluation sérieuse puisse les faire valoir. Il nous apparaît donc important de mettre à la disposition des comités de programme et des départements des outils qui permettront aux enseignants de faire valoir leurs investissements pédagogiques, par exemple le dossier d'enseignement (teaching dossier).

2.3 Les garanties du modèle

L'évaluation des enseignements, par sa nature et ses conséquences, demande que des garanties soient données quant aux conditions effectives de sa réalisation. L'absence de telles garanties est un des problèmes qui minent la confiance vis-à-vis des évaluations.

Puisqu'il s'agit d'un nouveau modèle qui veut justement corriger ces lacunes, et redonner toute sa légitimité à une évaluation des enseignements conçue dans un but de valorisation de l'enseignement et d'amélioration de la qualité de la formation, il importe de nommer ces garanties particulièrement importantes qu'entend offrir le modèle.

A. Une méthodologie rigoureuse

La rigueur méthodologique est déterminante pour la validité d'une évaluation et pour la crédibilité que l'on peut lui accorder. Cet aspect a reçu une grande attention du Comité. À ce chapitre, les garanties apparaissent tout au long de ce document. Même brièvement, il importe d'en énoncer ici les principales:

- ***Un but clairement formatif***

En matière d'évaluation, le choix entre un but formatif ou sommatif (statutaire) est la première question à trancher. La proposition contient un but nettement formatif et en donne une définition claire. Ce choix se traduit ensuite dans la nature des instruments et dans les procédures à respecter.

- ***Des objectifs précis***

Ces objectifs d'amélioration et de valorisation de l'enseignement, pleinement congruents avec le but formatif, différencient l'évaluation proposée d'une évaluation du rendement. Ils orientent l'évaluation en fonction de la personne plutôt qu'en fonction de décisions institutionnelles.

- ***Une identification et une distinction rigoureuse des objets d'évaluation***

Une distinction des objets d'évaluation des enseignements (prestation, planification et contenus de l'enseignement) s'impose pour mieux prendre en charge l'ensemble des dimensions de l'enseignement en fonction des objectifs retenus.

- ***Des critères vraiment discriminants***

Les critères d'évaluation retenus dans les instruments proposés sont fondés sur une analyse de la littérature scientifique en la matière. Leur choix répond à deux conditions: 1) être bien établis dans la littérature scientifique quant à leur caractère discriminant et 2) être adaptés au contexte particulier de l'UQAM et aux objectifs poursuivis.

- ***Validation continue du modèle***

Les critères et leurs énoncés ainsi que le processus d'évaluation ont été validés par des pairs et par des écrits où l'on fait état d'études scientifiques sur le sujet. Les instruments et les procédures ont fait l'objet d'une validation de contenu par des pairs lors de l'expérimentation du modèle. Le modèle prévoit une validation continue de tous ces aspects dans une perspective complète et globale de l'évaluation afin qu'il soit amélioré et adapté continuellement au contexte et à la dynamique des programmes et de l'enseignement.

- ***Une identification et une analyse des biais systémiques éventuels pouvant influencer les résultats de l'évaluation***

Certains facteurs peuvent influencer une évaluation, comme par exemple, la nature ou le niveau du cours, la grandeur ou l'homogénéité du groupe-cours, ou encore la note obtenue par les étudiantes et les étudiants dans le groupe-cours. D'autres facteurs pourraient être identifiés en cours d'expérimentation (régime d'études, intérêt de l'étudiante, l'étudiant pour la matière, la base d'admission - DEC, études universitaires et expériences professionnelles -, etc.). Tous ces facteurs donneront lieu à une vérification et à une analyse de leurs effets si nécessaire.

B. La confidentialité

La confidentialité de l'évaluation est une autre garantie que présente le modèle proposé. Cette confidentialité ne se limite pas au seul aspect de la diffusion des résultats, mais porte sur l'ensemble des procédures et des étapes d'évaluation. La protection de la confidentialité implique que des règles précises soient respectées et que des responsabilités claires soient établies. Les procédures d'évaluation (administration des questionnaires, compilation et traitement des données, diffusion des résultats) sont strictement établies de manière à assurer la confidentialité de l'évaluation tel que défini au point 3.3 du présent document.

C. L'équité des évaluations

Considérant l'impact que peut avoir l'évaluation des enseignements, il est indispensable d'assurer la plus grande équité dans les évaluations. La nature et la qualité des instruments validés, la rigueur de la démarche, le recours à des critères communs exclusifs sont autant de facteurs garantissant que cette équité puisse être obtenue.

D. Procédures strictes

Tout en prenant soin de ne pas confondre rigueur procédurale et rigidité, il faut accepter que des procédures sont nécessaires. Il faut en effet s'assurer que les conditions d'application du processus d'évaluation ne viennent pas altérer la validité et la fidélité des résultats. Le respect de ces procédures permet de mieux garantir les conditions de confidentialité, d'objectivité et d'impartialité qui doivent caractériser le processus.

2.4 Les dimensions et les critères de l'évaluation

2.4.1 Les dimensions de l'évaluation

Pour l'atteinte des objectifs de l'évaluation et considérant l'ensemble des activités d'enseignement, il faut distinguer, dans le contexte particulier de l'UQAM, les trois dimensions suivantes: la prestation, la planification et les contenus de l'enseignement. Ces dimensions circonscrivent des objets spécifiques et interpellent différentes instances en plus de l'enseignante, l'enseignant. Ainsi le modèle reconnaît la responsabilité des conseils de programme à l'égard de la planification de l'enseignement, celle des départements à l'égard des contenus de l'enseignement et présuppose aussi leur implication.

A. La prestation de l'enseignement

La prestation de l'enseignement porte sur l'activité même d'enseignement où une personne intervient auprès d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants dans un but de formation. L'objet de l'évaluation est la prestation.

B. La planification de l'enseignement

La planification de l'enseignement renvoie plus aux aspects proprement pédagogiques du cours. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les décisions pédagogiques prises par la, le responsable du cours (méthodes d'enseignement, critères et moyens d'évaluation des apprentissages) correspondent aux objectifs du cours et contribuent, dans le cadre de ce cours, à l'atteinte des objectifs de formation du programme. L'objet de l'évaluation est la planification du cours.

C. Les contenus de l'enseignement

Au sujet des contenus de l'enseignement, l'objectif de l'évaluation est de déterminer si les contenus du cours (matière parcourue, degré d'approfondissement, références bibliographiques, matériel pédagogique, etc.) sont adéquats, compte tenu de l'intitulé du cours, du descripteur du cours, du niveau du cours, des standards de la discipline, etc., en vue d'en assurer la qualité et l'adéquation aux objectifs du cours dans le programme.

2.4.2 Les critères d'efficacité de l'enseignement

Les critères choisis pour l'élaboration des instruments sont ceux que la littérature scientifique la plus récente identifie comme significatifs, qui ont fait l'objet d'un consensus et de nombreuses validations. N'ont été retenus que les critères qui

respectent le contexte spécifique de l'UQAM. Le critère perception des apprentissages a été ajouté à la demande de la communauté universitaire bien qu'il ne réfère à aucune des dimensions du modèle. Ce critère donne une appréciation plus générale de l'enseignement dans un cours puisqu'il ne cible pas un aspect spécifique de l'enseignement.

Il est important de noter que les critères d'efficacité de l'enseignement demeurent identiques quel que soit le type d'activités d'enseignement (enseignement magistral, cours ateliers, stages, etc.). Cependant, les énoncés correspondant à chacun des critères sont adaptés à la situation d'enseignement selon la nature et les objectifs des programmes existants. Ces critères se regroupent sous les trois dimensions définies plus haut, comme suit :

Tableau I
Les critères reliés à chacune des dimensions

Prestation de l'enseignement	Planification de l'enseignement	Contenus de l'enseignement
Intérêt démontré	Organisation et clarté	Maîtrise de la matière
Interaction auprès des étudiants	Évaluation des apprentissages et rétroaction	
Habilités pédagogiques		

Autre critère

Perception des apprentissages

A. L'organisation et la clarté

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'organisation du cours, c'est-à-dire la planification et la structure du cours, la clarté des documents pédagogiques présentés, la charge de travail demandée aux étudiantes et aux étudiants, ainsi que la disponibilité de l'enseignante, l'enseignant selon l'horaire prévu.

B. L'intérêt démontré

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'intérêt manifesté par l'enseignante, l'enseignant pour l'enseignement et à son aptitude à stimuler l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la matière enseignée.

C. L'interaction auprès des étudiantes et des étudiants

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'aptitude de l'enseignante, l'enseignant à susciter la participation des étudiantes et des étudiants dans la classe afin de créer une interaction entre elle, lui et les étudiantes et les étudiants ainsi qu'à son attitude envers ces derniers.

D. Les habiletés pédagogiques

Ce critère regroupe des énoncés reliés à des habiletés d'enseignement considérées comme facilitant l'apprentissage: clarté des exposés et des explications, clarté dans le déroulement du cours, utilisation d'exemples et établissement de liens entre les notions théoriques et les applications pratiques.

E. L'évaluation des apprentissages et la rétroaction

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants (par des examens, par des travaux ou autres) et à la rétroaction faite auprès des étudiantes et des étudiants à la suite de l'évaluation de leurs apprentissages.

F. La maîtrise de la matière

Ce critère regroupe des énoncés visant la perception qu'ont les étudiantes et les étudiants de la compétence académique manifestée par l'enseignant.

G. La perception des apprentissages

Ce critère regroupe des énoncés visant la perception des étudiantes et des étudiants à l'égard de l'enseignement quant aux apprentissages réalisés dans ce cours.

2.5 Les sources d'information

Dans le modèle, **les étudiantes et les étudiants** du groupe-cours, par le questionnaire d'évaluation, sont la première source d'information pour la dimension prestation de l'enseignement et pour certains éléments des dimensions planification et contenus de l'enseignement.

L'enseignante et l'enseignant participent au processus d'évaluation des enseignements en fournissant des informations pertinentes qu'eux seuls possèdent.

C'est pourquoi ils sont invités à remplir la fiche des variables contextuelles lorsqu'ils jugent que le contexte dans lequel a été réalisé l'enseignement a pu influencer leur enseignement.

Les pairs du conseil de programme et du département peuvent juger de la qualité de la planification et des contenus de l'enseignement à l'aide de plusieurs sources d'informations: le plan de cours, le matériel pédagogique proposé aux étudiants (manuel, bibliographie, matériels audiovisuels, informatiques, etc.), les notes de cours distribuées aux étudiants, les recueils de lecture préparé par l'enseignant, les modalités et les instruments d'évaluation des apprentissages (travaux, examens), une description de l'approche pédagogique privilégiée en classe, etc.

2.6 Les activités évaluées

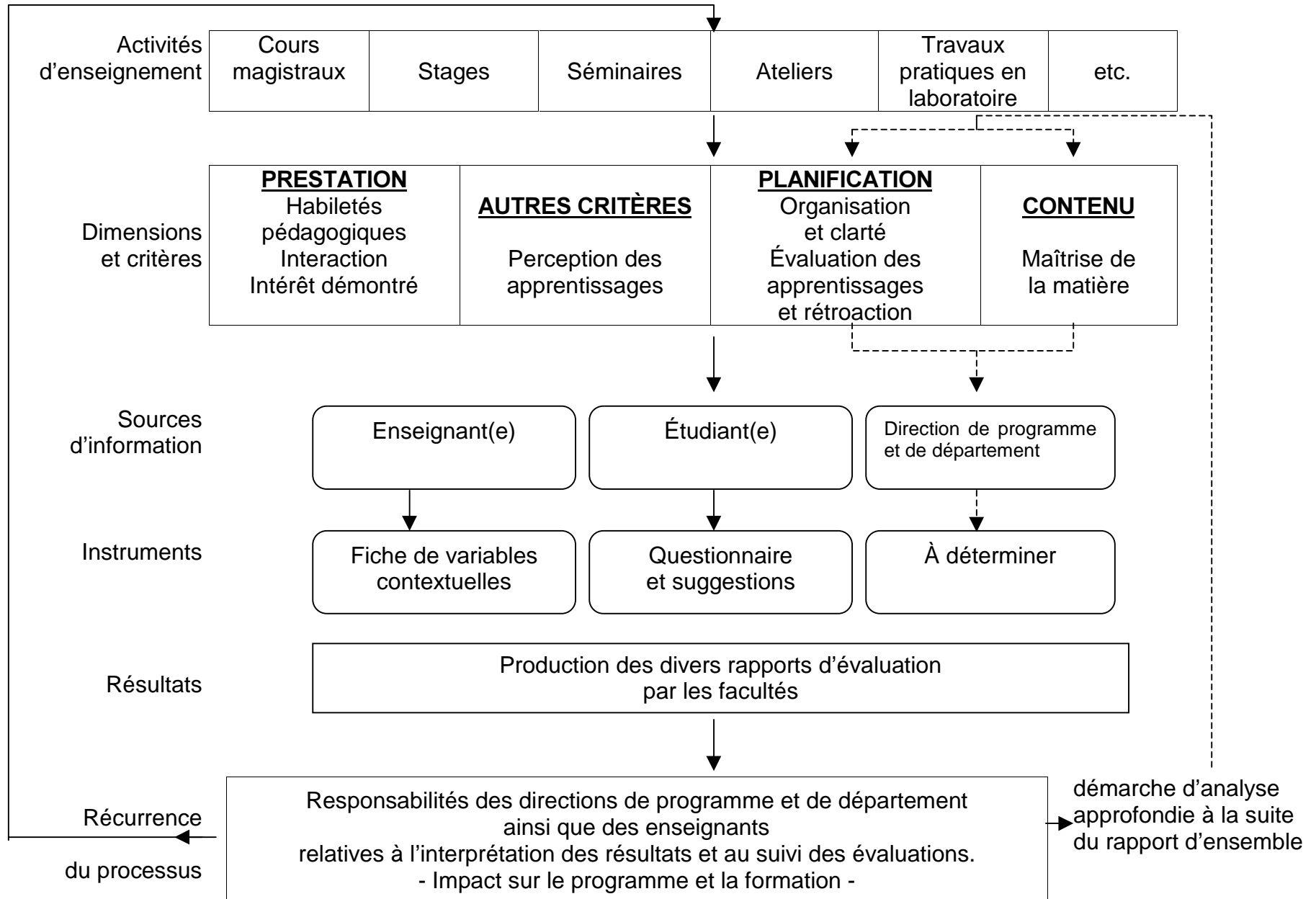
Toutes les activités de formation font l'objet d'une évaluation. Ce processus d'évaluation doit tenir compte de la multiplicité et de la variété des méthodes d'enseignement (enseignement magistral, séminaire, atelier, travaux pratiques en laboratoire, stages, etc.) en proposant des instruments adaptés à la situation d'enseignement.

2.7 Le rôle du Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements

Le Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements doit s'assurer que les processus d'évaluation des enseignements dans les facultés sont conformes aux objectifs de la Politique d'évaluation des enseignements. Ainsi, il doit, entre autres, valider tout questionnaire d'évaluation des enseignements ainsi que tout critère s'ajoutant à ceux déjà énumérés au paragraphe 2.4.2. De plus, il reçoit et répond à toute requête concernant les questionnaires et les procédures d'évaluation. Toutefois, son principal apport est le support qu'il peut offrir sur toute question relative à l'évaluation des enseignements et, notamment, à l'élaboration des instruments et des procédures d'évaluation. En effet, l'expertise qui s'est développée au sein du Comité demeure une ressource importante pour la communauté universitaire. Considérant la complexité que revêt l'implantation d'une nouvelle politique, le Comité a comme principal rôle d'aider à la mise en place du processus d'évaluation des enseignements. Soulignons que le rôle du Comité se restreint aux instruments et aux procédures d'évaluation des enseignements et qu'en aucun cas il ne peut intervenir au niveau des résultats d'une évaluation.

La page suivante présente de façon schématique le modèle d'évaluation des enseignements de l'UQAM.

MODÈLE D'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS DE L'UQAM



Partie 2

***L'évaluation faite par les
étudiantes et les étudiants***

3. L'élaboration des instruments et de la procédure d'évaluation

3.1 Les instruments d'évaluation et les moyens concourant à une évaluation formative

L'évaluation de la prestation de l'enseignement s'effectue à partir d'un questionnaire rempli par les étudiants. À cet instrument s'ajoute, une feuille pour les suggestions des étudiants et une fiche de variables contextuelles.

3.1.1 Questionnaire d'évaluation de l'enseignement (annexe 1)

La doyenne, le doyen et le Conseil académique de la faculté en collaboration avec les conseils de programme élaborent des questionnaires à partir des critères (cf. au paragraphe 2.4.2) retenus et validés par le Comité de validation des instruments et des procédures de l'évaluation des enseignements. Les questionnaires doivent être adaptés aux types d'activités d'enseignement qu'ils visent. Tout autre critère ou énoncé que voudrait inclure une faculté (secteur, école, etc.) doit être discuté avec le Comité de validation. Les questionnaires d'évaluation sont soumis, par les doyennes et les doyens, au Comité de validation des instruments et des procédures pour veiller à ce que le processus d'évaluation soit conforme à la politique. Le Comité de validation peut recommander l'expérimentation d'un questionnaire dans des cas incertains et procéder ultérieurement à la validation de ce questionnaire. Le Comité de validation peut offrir du support à toutes les étapes de l'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des enseignements.

3.1.2 Les suggestions d'amélioration de l'enseignement faites par les étudiantes et les étudiants (annexe 1)

Le questionnaire comprend aussi un espace pour des suggestions concernant l'amélioration de l'enseignement. Cette partie est souhaitée par les étudiantes et les étudiants autant que par les enseignantes et les enseignants. Elle apporte une information supplémentaire aux résultats statistiques. Elle facilite dans bien des cas une meilleure interprétation des résultats aux énoncés du questionnaire.

3.1.3 La fiche de variables contextuelles (annexe 2)

Tout enseignement peut être influencé par des variables reliées au contexte d'enseignement, comme:

- 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 à l'enseignante, l'enseignant (expérience d'enseignement, délai d'assignation de la charge d'enseignement, etc.);
- variables reliées aux étudiantes et aux étudiants (nombre d'étudiantes et d'étudiants, hétérogénéité du groupe, etc.);
- variables reliées à l'environnement (horaire, local, ressources, etc.)

La fiche des variables contextuelles apporte des informations supplémentaires indispensables à l'interprétation des résultats de l'évaluation des enseignements. Elle permet d'identifier et de définir les conditions particulières d'une activité d'enseignement de façon à ce que les variables soient prises en considération dans l'évaluation pour l'ensemble des composantes et qu'elles donnent lieu à une meilleure interprétation des résultats. Ainsi, s'ils le désirent, l'enseignante et l'enseignant participent au processus d'évaluation des enseignements en fournissant des informations pertinentes qu'eux seuls possèdent. C'est pourquoi nous les invitons à remplir la fiche des variables contextuelles s'ils jugent opportun de spécifier le contexte dans lequel a été réalisé l'enseignement. De plus, cette fiche peut aider le directeur de département ou le directeur de programme à d'identifier les conditions d'enseignements de chacun des cours dans le cadre de la gestion régulière du programme.

Vous n'avez pas à élaborer une fiche de variables contextuelles puisque la fiche de variables contextuelles présentée (annexe 2) est celle qui a été retenue par le Comité de validation. Cette fiche sera utilisée pour l'ensemble des cours évalués. Toute demande de modification de la fiche de variables contextuelles devra être faite auprès du Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements.

3.2 Élaboration et validation du questionnaire d'évaluation de l'enseignement

A. Le choix des énoncés

Le questionnaire peut comprendre environ une vingtaine de questions réparties dans chacun des critères. On laisse le soin aux facultés de choisir les énoncés

qui conviennent le mieux à leur contexte d'enseignement. Il est important de noter que les critères d'efficacité de l'enseignement demeurent identiques quel que soit le type d'activités d'enseignement (enseignement magistral, cours ateliers, stages, etc.). Seuls les énoncés, qui correspondent à chacun de ces critères, sont adaptés à la situation d'enseignement selon la nature et les objectifs des programmes existants. Au besoin, le comité de validation fournit une grille d'énoncés et son expertise aux facultés qui désirent élaborer un questionnaire.

Un énoncé est retenu seulement s'il est généralisable à l'ensemble des cours d'une unité. Par exemple, «le plan de cours a été clairement expliqué» est un énoncé généralisable à toutes les facultés; alors que l'énoncé «les documents audiovisuels facilitent les apprentissages» peut être retenu uniquement s'il existe des documents audiovisuels pour la majorité des cours. Par ailleurs, un énoncé tel que «l'enseignante, l'enseignant sait stimuler la réflexion critique sur les notions enseignées» est une habileté pédagogique souhaitable dans la majorité des cours afin d'atteindre les objectifs de formation fondamentale établis pour le milieu universitaire.

B. L'échelle de réponses

Le Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements a choisi une seule échelle de réponses pour l'ensemble des questionnaires qui seront élaborés. Le choix de cette échelle est basé sur une série de critères assurant la validité des questionnaires: elle demande aux étudiantes et aux étudiants de se prononcer sur un énoncé, elle permet de nuancer suffisamment le jugement des étudiantes et des étudiants puisqu'elle comporte 4 points, dont deux points d'accord et deux points de désaccord, elle exclut un point neutre qui ne renseigne pas sur la présence ou l'absence d'un comportement et inclut un point X lorsque l'énoncé ne s'applique pas à la situation d'enseignement. Le comité de validation a retenu l'échelle suivante:

Fortement d'accord,	noircir 4
Plutôt d'accord,	noircir 3
Plutôt en désaccord,	noircir 2
Fortement en désaccord,	noircir 1
Ne s'applique pas,	noircir X

C. Les suggestions d'amélioration de l'enseignement faites par les étudiantes et les étudiants

Le questionnaire comprend aussi un espace pour des suggestions concernant l'amélioration de l'enseignement. Cette espace peut être au verso du

questionnaire ou sur une page séparée. Nous vous proposons les formulations suivantes:

Indiquez les suggestions qui permettraient d'améliorer ce cours (matériel pédagogique, examens, travaux, etc.). Vos suggestions seront remises à l'enseignant après la remise des notes des étudiants.

D. La feuille de directives

Lors de l'administration du questionnaire d'évaluation dans la classe, une feuille de directives (annexe 1) est lue aux étudiantes et aux étudiants pour les aider à remplir la feuille-réponses.

E. La validation du questionnaire d'évaluation et de la procédure d'évaluation

Avant d'être déposé pour validation, le questionnaire doit être porté à l'attention de toutes les intervenantes, tous les intervenants concernés afin de recueillir leur avis quant à la clarté et la pertinence des questions ainsi que leurs suggestions d'amélioration du questionnaire s'il y a lieu. La procédure d'évaluation doit aussi être soumise, pour sa validation, au Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements.

3.3 Les conditions de validité de la procédure d'évaluation des enseignements

La procédure d'évaluation des enseignements doit être établie par chacune des facultés. La procédure d'évaluation porte sur l'administration des questionnaires et de la fiche de variables contextuelles, sur la compilation des résultats de l'évaluation des cours et la distribution des trois rapports issus de l'évaluation. Il est souhaitable d'informer les enseignants et les étudiants de la procédure d'évaluation avant de procéder à l'évaluation des enseignements.

Tel qu'il a été dit plus haut, une des garanties du modèle est que les conditions d'application du processus d'évaluation ne viennent pas altérer la validité et la fidélité des résultats. La responsabilité du processus de gestion de l'évaluation des enseignements est confiée à la faculté et à ses conseils de programme. Pour mieux garantir les conditions de confidentialité, d'objectivité et d'impartialité qui doivent caractériser le processus, la procédure d'évaluation devrait tenir compte des considérations mentionnées ci-bas:

3.3.1 Administration des questionnaires

L'administration du questionnaire d'évaluation dans une classe devrait être faite par un étudiant. Les étudiants préposés à l'administration du questionnaire devraient être choisis en dehors du programme dont le cours fait l'objet d'évaluation.

L'enseignant doit être informé de la date d'administration du questionnaire et être averti de s'absenter de la salle de cours lors de l'administration du questionnaire d'évaluation.

Chaque étudiant évalue individuellement la prestation de l'enseignement. L'opération doit se dérouler en silence pour assurer l'objectivité du processus.

L'étudiant préposé à l'administration des questionnaires recueille tous les questionnaires, les met sous enveloppe scellée et l'enseignant y appose ses initiales sur le rabat.

L'enveloppe doit être **immédiatement** retournée à la coordonnatrice, au coordonnateur responsable de l'évaluation des enseignements.

3.3.2 Distribution de la fiche de variables contextuelles

Lors de l'évaluation des enseignements, l'étudiant préposé à l'administration des questionnaires remet la fiche de variables contextuelles à l'enseignant. Cette fiche peut aussi être envoyée à l'enseignant avant la fin de la session.

Si l'enseignant juge opportun de remplir la fiche de variables contextuelles, il la retourne au directeur de programme avant que les rapports individuels soient distribués aux enseignants.

4. Production et diffusion des rapports d'évaluation des enseignements

Le modèle d'évaluation des enseignements propose trois types de rapports: le rapport individuel, le rapport d'ensemble du programme et le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant. Ces rapports sont produits grâce aux informations recueillies auprès des étudiants, à l'aide du questionnaire d'évaluation des enseignements. Dans ce chapitre, nous verrons que chacun de ces rapports regroupe des informations qui permettront aux facultés de porter un jugement sur la qualité de l'enseignement.

4.1 Distinction des trois types de rapports

4.1.1 Rapport individuel (annexe 3)

Le but du rapport individuel est de fournir à l'enseignante, l'enseignant un portrait de son enseignement pour un cours donné. Ce portrait représente la perception des étudiantes et des étudiants de la classe à l'égard de l'enseignement dispensé.

Le rapport individuel respecte le caractère critérié de l'évaluation formative puisqu'il informe sur plusieurs facettes de l'enseignement. Dans cette perspective, il ne comprend pas de résultat global sur l'ensemble des énoncés du questionnaire.

Il regroupe des informations qui peuvent alimenter les réflexions d'une enseignante, d'un enseignant sur son enseignement et l'aider à bonifier ses actes pédagogiques en vue de contribuer davantage à la formation universitaire des étudiantes et des étudiants.

Le rapport individuel est accompagné des suggestions écrites des étudiants, des étudiantes et de la fiche de variables contextuelles complétée par l'enseignant, ce qui permet de mettre en perspective les résultats de l'évaluation et de contribuer à l'interprétation des résultats.

4.1.2 Rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant (annexe 4)

Le rapport-synthèse offre une vue d'ensemble des résultats d'évaluation des cours, pour un même enseignant, qui ont fait l'objet d'une évaluation pendant tout un trimestre ou au terme d'une ou plusieurs années. Préparé dans une perspective formative, ce rapport-synthèse donne une rétroaction sur toutes les facettes de ses enseignements. Le rapport-synthèse permet une interprétation circonstanciée et critériée des résultats. Il importe de rappeler qu'une seule évaluation, tout en conservant sa valeur indicative, ne saurait fonder un jugement de nature arrêtée. C'est l'ensemble des critères, leur évolution et la fiche des variables contextuelles qui permettent de poser un jugement pertinent sur l'enseignement. Pour ces raisons, le rapport-synthèse est produit lorsque l'enseignante, l'enseignant a cumulé au moins trois évaluations depuis l'hiver 1995, session d'entrée en vigueur de la politique. Ce rapport-synthèse est produit à la demande des enseignantes, des enseignants, des directrices et directeurs de programme et des directrices et directeurs de département concernés. **Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant peut être particulièrement utile lors de l'évaluation d'un professeur (ref. convention collective du SPUQ) puisqu'il informe globalement de sa situation d'enseignement.**

Ce rapport-synthèse permet aussi à l'enseignante, l'enseignant, si tel est son désir, de constituer progressivement son dossier d'enseignement. Le dossier d'enseignement¹ est utilisé dans certaines universités pour présenter un dossier complet d'enseignement lors de l'évaluation de l'enseignant. Outre, les résultats d'évaluation des enseignements, ce type de dossier met en évidence les investissements pédagogiques de l'enseignant et contribue ainsi à valoriser l'enseignement.

4.1.3 Rapport d'ensemble du programme (annexe 5)

Le rapport d'ensemble du programme présente, aux directeurs de programme et département, un portrait global de l'enseignement dispensé dans un programme à une session donnée. Ce portrait représente la perception des étudiantes et des étudiants concernant l'enseignement dispensé dans les cours d'un département, d'un programme ou de tout autre regroupement cohérent (ex.: cours de 1ère année dans un programme, cours de méthodologie, cours de spécialisation, etc.). Ce rapport vise à identifier les facettes de l'enseignement qu'il y aurait lieu d'améliorer mais dans un cadre dépassant les responsabilités relevant uniquement de l'enseignante, l'enseignant dans sa classe. Ces informations sont d'intérêt collectif, interpellant le département et le comité de programme, en ce qui concerne la dimension «planification de l'enseignement» et, plus principalement le département, en ce qui regarde la dimension «contenu des cours».

¹ Wright, Alan ; O'Neil, Carol ; 1997 ; Recording teaching accomplishment, A Dalhousie guide to teaching dossier ; fifth edition, third printing ; Dalhousie University ; 107 pages.

Le rapport d'ensemble vient supporter cette dynamique que vise l'évaluation de l'enseignement en créant une synergie avec un ensemble d'autres stratégies telles l'évaluation des programmes, le soutien pédagogique, l'encadrement des étudiants, l'organisation de l'enseignement, etc. Les informations provenant du rapport d'ensemble peuvent donc être utilisées à diverses fins: pour fournir des informations pertinentes lors de l'évaluation du programme, pour déterminer le type de formation pédagogique à offrir afin d'améliorer l'enseignement des personnes visées par le rapport d'ensemble, ou pour alimenter toute autre activité pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement.

4.2 Diffusion de l'information

4.2.1 La fiche de variables contextuelles

Si l'enseignant juge opportun de remplir la fiche de variables contextuelles, il la retourne au directeur du programme avant que les rapports individuels soient distribués aux enseignants.

Le directeur du département reçoit, avec le rapport individuel, une copie de la fiche remplie par l'enseignant.

4.2.2 Le rapport individuel et le rapport d'ensemble du programme

Tel qu'il est décrit dans la politique, la directrice, le directeur de programme voit à la production des rapports individuels et du rapport d'ensemble à chacune des sessions.

Le directeur du programme ainsi que le directeur du département reçoivent les rapports individuels, les suggestions écrites des étudiants, les fiches de variables contextuelles complétées et les rapports d'ensemble.

Seules les personnes suivantes ont accès aux rapports d'évaluation et aux suggestions écrites des étudiants: l'enseignant, le directeur du programme ainsi que le directeur du département.

La directrice, le directeur du département remet à chacune des enseignantes et à chacun des enseignants leur rapport individuel et les suggestions d'amélioration des étudiantes et des étudiants seulement après que les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants aient été remis au département par l'enseignant.

4.2.3 Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant

Le rapport-synthèse est fourni sur demande seulement. Seules les personnes suivantes ont accès au rapport-synthèse: l'enseignante et l'enseignant, la directrice et le directeur de programme ainsi que la directrice et le directeur du département. Ces instances voient à l'ajout, sur le rapport-synthèse, des informations pertinentes (ces informations sont inscrites manuellement sur le rapport-synthèse) provenant de la fiche de variables contextuelles.

4.2.4 La confidentialité des résultats d'évaluation des enseignements

Le Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements a voulu que le processus offre des garanties à l'égard des conditions de confidentialité. Il a clairement demandé que la procédure d'évaluation des facultés tienne compte du respect de la confidentialité. Le Comité de validation proscrit la diffusion des renseignements personnels issus de l'évaluation des enseignements et rappelle que l'accès aux résultats d'évaluation est réservé aux intervenants cités dans le règlement no 5 des études de premier cycle de l'UQAM. Le directeur de programme a la responsabilité d'informer le conseil de programme de la confidentialité des résultats d'évaluation. Si les résultats d'évaluation sont utilisés dans le cadre de l'application de la convention collective, le directeur de département a la responsabilité d'informer l'Assemblée départementale de la confidentialité des renseignements personnels issus de l'évaluation des enseignements. Si des renseignements personnels sont divulgués, un enseignant peut porter plainte à la commission de l'information et même poursuivre la personne qui n'a pas respecté cette confidentialité.

5. *Interprétation des résultats*

Dans ce chapitre, nous vous donnons tous les outils nécessaires pour effectuer une interprétation des données qui sera complète. De plus, nous insisterons sur la qualité de l'interprétation des résultats puisque cette qualité est tributaire de la rigueur méthodologique qui est accordée à l'interprétation.

L'interprétation des résultats, c'est ce qui donne un sens à l'évaluation dans un contexte d'enseignement donné.

5.1 Un barème d'appréciation des résultats

Lors de l'interprétation des résultats, il est toujours plus simple de donner une description qualitative à des nombres. Nous vous proposons donc un exemple de barème qui peut vous aider à qualifier les résultats obtenus dans les différents rapports d'évaluation. Ce barème s'applique à la moyenne qui apparaît à chacun des énoncés sur le rapport individuel et le rapport d'ensemble des évaluations ou bien pour la moyenne calculée pour chacun des critères sur le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant. Nous vous rappelons que les critères sont des catégories qui regroupent les énoncés qui sont utilisés dans un questionnaire d'évaluation.

Tableau II
Barème d'appréciation basé sur la moyenne

3,70 à 4,00	= EXCELLENT
3,30 à 3,69	= TRÈS BON
2,90 à 3,29	= BON
2,50 à 2,89	= AMÉLIORATIONS SOUHAITÉES
2,49 à moins	= SITUATION PROBLÉMATIQUE

Un même barème d'appréciation peut ne pas convenir à tous les contextes d'enseignement. Certains directeurs de programme nous ont confirmé que les résultats d'évaluation de certains types de cours sont en moyenne soit plus élevés ou plus faibles que les autres cours, et ce d'une session à l'autre, indépendamment de l'enseignant responsable. Voici quelques exemples qui ont été rapportés: des cours où la matière est très complexe (les résultats sont généralement plus faibles), des cours où l'enseignement est individualisé (les résultats sont généralement plus élevés), etc.

Nous avons aussi constaté que ce barème ne peut pas s'appliquer de la même façon pour certains énoncés, par exemple pour des énoncés portant sur la maîtrise de la matière. En effet, les étudiants donnent généralement une cote élevée à ce critère s'ils perçoivent que l'enseignant maîtrise sa matière. Cependant, des résultats inférieurs à 3.29 indiquent que les étudiants perçoivent que l'enseignant maîtrise moins bien sa matière.

Outre un barème établi en fonction de la moyenne, un barème pourrait être établi à partir du pourcentage d'accord et de désaccord à chacun des énoncés. Par exemple, lorsque 30% et plus des étudiants ont indiqué la cote 1 ou 2 à un énoncé, on sait que près du tiers de la classe ou plus est insatisfaite soit au moins 14 étudiants sur une classe de 45 étudiants. Vous pourriez donc préférer un barème établi à partir de la fréquence de réponses des étudiants en cumulant les cotes 1 et 2 (fortement en désaccord et plutôt en désaccord) ou en cumulant les cotes 3 et 4 (plutôt en accord et fortement en accord) comme l'indique le tableau III.

Tableau III
Barème d'appréciation basé
sur le pourcentage d'accord et de désaccord

Excellent:	moins de 10% des répondants ont indiqué les cotes 1 et 2 ou bien plus de 90% des répondants ont indiqué les cotes 3 et 4.
Très bon:	11% à 25% des répondants ont indiqué les cotes 1 et 2 ou bien 75% à 89% des répondants ont indiqué les cotes 3 et 4.
Bon:	26% à 40% des répondants ont indiqué les cotes 1 et 2 ou bien 60% à 74% des répondants ont indiqué les cotes 3 et 4.
Améliorations souhaitées:	41% à 50% des répondants ont indiqué les cotes 1 et 2 ou bien 50% à 59% des répondants ont indiqué les cotes 3 et 4.
Situation problématique:	51% et plus des répondants ont indiqué les cotes 1 et 2 ou bien 49% et plus des répondants ont indiqué les cotes 3 et 4.

Il faut retenir que les barèmes suggérés ci-haut sont des exemples qui peuvent vous être utiles pour interpréter les résultats. Un département ou un conseil de programme pourrait toutefois juger nécessaire d'établir un autre barème selon leur contexte spécifique d'enseignement.

5.1.1 Quelques exemples d'utilisation d'un barème d'appréciation pour chacun des rapports d'évaluation

Tableau IV
Extrait d'un rapport individuel

Critère1 organisation et clarté									
		NR	ABS	1	2	3	4	Moy.	E.T.
1. Le plan de cours a été expliqué clairement.	N	42	0	0	2	19	21	3.50	0.35
	%		0%	0%	5%	45%	50%		
2. De façon générale, le plan de cours a été respecté.	N	42	0	0	6	12	24	3.40	0.73
	%		0%	0%	14%	29%	57%		
3. Les lectures recommandées aident à mieux comprendre la matière. (ne répondez que si vous avez fait ces lectures).	N	16	26	0	2	10	4	3.10	0.62
	%		62%	0%	13%	63%	25%		
4. En fonction de la norme universitaire de 2 heures de travail personnel par heure de cours, la charge de travail dans ce cours est adéquate.	N	40	2	0	7	20	13	3.20	0.70
	%		5%	0%	18%	50%	32%		

Dans cet extrait du rapport individuel, seuls les résultats des énoncés du critère *organisation et clarté* ont été reproduits. On voit que la moyenne de chacun des énoncés se situe entre 3.1 et 3.5, on peut donc dire que les résultats aux énoncés du critère *Organisation et clarté* sont bons ou très bons. Il est important de spécifier qu'à l'énoncé 3, 62% des répondants se sont abstenus de répondre. Dans un cas comme celui-là, les résultats d'évaluation donnent une information incomplète bien que les étudiants qui ont répondu soient satisfaits. Dans ce cas, il serait intéressant pour l'enseignant de vérifier pourquoi les étudiants ne lisent pas les lectures recommandées. Si on utilise le pourcentage d'accord pour interpréter les résultats, 82% à 98% des répondants ont indiqué qu'ils étaient plutôt d'accord (cote 3) ou fortement d'accord (cote 4) avec les énoncés. On peut donc conclure que les résultats d'évaluation sont soit très bons ou excellents.

Tableau V
Extrait d'un rapport d'ensemble d'un programme

CRITÈRE 4 Habiletés pédagogiques									
10. L'enseignant-e sait transmettre clairement les notions qu'il, elle enseigne.									
Cours/groupe	Ens.	NR	Abs	4	3	2	1	Moy.	E.T.
			***	****	*****	*****	*****		
EVA...	...	14	0 0%	10 71%	4 29%	0 0%	0 0%	3,70	0,47
EVA...	...	66	0 0%	48 73%	18 27%	0 0%	0 0%	3,70	0,45
EVA...	...	41	0 0%	28 68%	12 29%	1 25%	0 0%	3,70	0,53
EVA...	...	15	0 0%	9 60%	6 40%	0 0%	0 0%	3,60	0,51
EVA...	...	33	0 0%	22 67%	10 30%	1 3%	0 0%	3,60	0,55
EVA...	...	89	4 4%	46 52%	36 40%	4 4%	3 3%	3,40	0,73
EVA...	...	17	0 0%	7 41%	9 53%	1 6%	0 0%	3,40	0,61
EVA...	...	65	1 2%	38 58%	19 29%	7 11%	1 6%	3,40	0,75
EVA...	...	66	0 0%	34 52%	18 27%	10 15%	4 6%	3,20	0,93
EVA...	...	24	0 0%	5 21%	14 58%	4 17%	1 4%	3,00	0,75
EVA...	...	86	7 8%	29 34%	34 40%	14 16%	9 10%	3,00	0,96
EVA...	...	31	0 0%	7 23%	11 35%	11 35%	2 6%	2,70	0,89
EVA...	...	27	0 0%	4 15%	10 37%	11 41%	2 7%	2,60	0,84
EVA...	...	39	0 0%	3 8%	16 41%	17 44%	3 8%	2,50	0,75
EVA...	...	29	0 0%	0 0%	14 48%	12 41%	3 10%	2,40	0,68
EVA...	...	30	0 0%	0 0%	7 23%	16 53%	7 23%	2,00	0,69

Dans cet extrait d'un rapport d'ensemble, nous avons reproduit les résultats de tous les cours évalués dans un programme mais pour un seul énoncé: *L'enseignant sait transmettre clairement les notions qu'elle ou qu'il enseigne*. Sur un total de 16 cours, 3 cours obtiennent 3.70 de moyenne. 5 cours ont une moyenne qui se situe entre 3.40 et 3.60, 3 cours ont une moyenne entre 3.20 et 3.00, 3 cours se situent entre 2.70 et 2.50, 2 cours obtiennent une moyenne se situant entre 2.00 et 2.40. On peut donc dire que pour ce programme, 50% des cours (8 cours sur un total de 16) ont obtenu de très bons ou des excellents résultats d'évaluation, que 19% des cours (3 cours sur un total de 16) ont obtenu de bons résultats. Cependant, 31% des cours (5 cours sur un total de 16) se retrouvent dans une situation où l'on doit améliorer cet aspect de l'enseignement qui porte sur la clarté de la transmission des notions enseignées.

Une analyse similaire pourrait être faite à partir du barème basé sur les pourcentages d'accord et de désaccord.

Tableau VI
Rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant

Enseignant: X			
	Cours 1 Aut. 96	Cours 2 Aut. 97	Cours 3 Hiver 98
Critères			
Organisation et clarté	3.01	3.31	3.42
Intérêt démontré	3.54	3.50	3.76
Interaction auprès des étudiants	3.48	3.49	3.67
Habiletés pédagogiques	3.48	3.44	3.74
Évaluation des apprentissages et rétroaction	2.75	2.81	2.89
Perception des apprentissages	3.39	3.37	3.60
Maîtrise de la matière	3.52	3.54	3.95

Le rapport-synthèse des évaluations présente, pour l'enseignant X, l'évaluation de trois cours. Ces résultats donnent la moyenne des fréquences obtenues à tous les énoncés qui se regroupent sous chacun des critères. Pour le moment, ce rapport n'indique pas les énoncés pour lesquels un taux d'abstention est élevé. Nous aimerions éventuellement ajouter cette information sur le rapport-synthèse; par contre cette information est toutefois disponible sur le rapport individuel. D'ailleurs, il est toujours pertinent de référer aux divers rapports individuels si le rapport-synthèse fait état de problèmes particuliers.

Dans le rapport-synthèse présenté ci-haut, les résultats de ces trois cours indiquent clairement que les étudiants sont satisfaits de l'enseignement dispensé par cet

enseignant. À partir du barème d'appréciation basé sur la moyenne, on peut dire que les résultats d'évaluation dans les deux premiers cours sont généralement bons (évaluation des apprentissages: 2.92 et 3.16; organisation et clarté 3.01) ou très bons (intérêt démontré: 3.54, 3.50; interaction auprès des étudiants: 3.48, 3.44, etc.) et qu'au troisième cours, on constate d'excellents résultats à certains critères (habiletés pédagogiques: 3.74; intérêt démontré: 3.76; maîtrise de la matière: 3.95). Cet exemple illustre donc une augmentation des résultats d'évaluation entre le premier cours et le troisième cours. Un seul critère semble plus faible que les autres, d'un cours à l'autre, soit le critère *évaluation des apprentissages et rétroaction* avec les résultats suivants: cours 1= 2.75; cours 2 = 2.81; cours 3 = 2.89. L'amélioration de l'enseignement pour cet aspect est donc souhaitée.

5.2 L'identification des situations d'enseignement à améliorer ou problématiques

Avant même d'avoir procédé à l'évaluation de l'enseignement dans un cours, plusieurs indices vous permettent d'identifier si des difficultés majeures ont lieu dans un cours. Souvent, les étudiants se sont déjà plaints au directeur de programme de problèmes concernant l'enseignement reçu, soit verbalement ou soit en déposant une plainte écrite. L'évaluation vient alors confirmer ou infirmer les revendications d'un groupe d'étudiants mais surtout elle identifie les éléments problématiques dans le cours.

Plusieurs directeurs mentionnent qu'il n'est pas toujours simple de départager ce qui est acceptable de ce qui l'est moins en ce qui concerne l'enseignement offert dans les cours. Nous vous suggérons donc un point de référence utile pour identifier des situations où il faut absolument intervenir pour assurer une formation adéquate aux étudiants. L'analyse de plusieurs rapports individuels d'évaluation nous amène à dire que :

- des résultats d'évaluation se situant en bas de 2.90 pour plusieurs énoncés du questionnaire utilisé (**près de la moitié**) indiquent que la situation demande une amélioration certaine;
- des résultats d'évaluation se situant en bas de 2.50 pour plusieurs énoncés du questionnaire utilisé (près de la moitié) indiquent que la situation est problématique.

L'amélioration de l'enseignement a sa place même si les résultats d'évaluation sont bons. D'ailleurs, plusieurs enseignants trouvent très stimulant d'améliorer leur cours et d'y faire des changements régulièrement. De la même façon, vous pourriez donc décider de distinguer les bonnes performances des très bonnes et des excellentes performances pour ceux qui y voit un défi d'amélioration de l'enseignement et aussi une reconnaissance de la qualité des efforts.

5.3 Analyse des résultats pour chacun des critères

Outre le nombre d'énoncés où les résultats sont faibles, il convient aussi de considérer les résultats d'évaluation par critère. L'analyse des résultats relativement aux divers critères d'efficacité de l'enseignement est une étape importante du processus d'évaluation. Tout d'abord, cette étape permet de cibler le ou les diverses composantes de l'enseignement qui doivent être améliorées et, ensuite, de choisir les moyens appropriés pour améliorer l'enseignement. Dans les paragraphes suivants, nous vous présentons les composantes de l'enseignement qui sont touchées par chacun des critères et des liens qui peuvent exister entre certains critères.

**A. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 1:
Organisation et clarté**

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'organisation du cours, c'est-à-dire la planification et la structure du cours, la clarté des documents pédagogiques présentés, la charge de travail demandée aux étudiants ainsi que la disponibilité de l'enseignant. Les résultats faibles obtenus à un ou des énoncés peuvent vous indiquer certains problèmes reliés au programme, à l'organisation du cours, à sa planification hebdomadaire ou au matériel d'enseignement. Vous pouvez constater que les éléments problématiques peuvent ne pas concerner uniquement l'enseignant mais aussi la planification du cours dans le programme, par exemple le manque de clarté des objectifs du programme, un descripteur de cours désuet, etc. Faites aussi le lien avec d'autres critères et plus particulièrement celui portant sur les habiletés pédagogiques.

**B. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 2:
Intérêt démontré**

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'intérêt manifesté par l'enseignante, l'enseignant pour l'enseignement et à son aptitude à stimuler l'intérêt des étudiantes et des étudiants envers la matière enseignée. Analysez la situation en regard des critères portant sur l'interaction avec les étudiants et les habiletés pédagogiques car certaines des composantes de ces critères ont un impact sur la perception des étudiants quant à l'intérêt démontré par l'enseignant.

**C. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 3:
Interaction auprès des étudiantes et des étudiants**

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'aptitude de l'enseignant à susciter la participation des étudiantes et des étudiants dans la classe afin de créer une interaction entre l'enseignant et les étudiantes, les étudiants ainsi qu'à

son attitude envers ces derniers. Certains énoncés portant sur la disponibilité de l'enseignant (critère organisation et clarté du cours) et d'autres énoncés du critère habiletés pédagogiques peuvent vous aider à mieux analyser la situation.

**D. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 4:
Habiletés pédagogiques**

Ce critère regroupe des énoncés reliés à des habiletés d'enseignement considérées comme facilitant l'apprentissage: la clarté des exposés et des explications, la clarté dans le déroulement du cours, l'utilisation d'exemples et l'établissement de liens entre les notions théoriques et les applications pratiques. Vérifiez la perception des étudiants quant à l'organisation et la clarté du cours (critère 1) car cet aspect peut avoir un impact sur la perception des étudiants quant aux habiletés pédagogiques de l'enseignant.

**E. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 5:
Évaluation des apprentissages et rétroaction.**

Ce critère regroupe des énoncés reliés à l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants (par des examens, par des travaux ou autres) et à la rétroaction faite auprès des étudiantes et des étudiants à la suite de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des apprentissages et rétroaction est un critère où on constate des problèmes souvent généralisés qui nécessitent donc un travail pour l'ensemble du programme.

**F. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 6:
Perception des apprentissages**

Ce critère regroupe des énoncés visant la perception des étudiantes et des étudiants sur les apprentissages réalisés dans le cours. Si les étudiants ont la perception qu'ils n'ont pas fait de nouveaux apprentissages, vérifiez si les résultats obtenus aux autres critères peuvent expliquer cette insatisfaction. Examinez aussi le contenu du cours (plan de cours, descripteur du cours); il est peut-être redondant avec un autre cours déjà suivi par les étudiants (cours du même programme ou cours du cégep).

**G. Les résultats aux énoncés portant sur le critère 7:
Maîtrise de la matière**

Ce critère regroupe des énoncés visant la perception qu'ont les étudiantes et les étudiants de la compétence académique de l'enseignant. Les étudiants donnent généralement une cote plus élevée à ce critère lorsqu'ils sont satisfaits, c'est ce que nous démontre une analyse de plusieurs résultats d'évaluation. Cependant, une moyenne qui se situerait en deçà de 3.29 sur 4 indique que les étudiants perçoivent que l'enseignant maîtrise moins bien sa matière. Lisez les suggestions des étudiants, ils vous donneront sûrement des indications supplémentaires à ce sujet.

5.4 La complémentarité des différents rapports et des autres sources d'informations

Le rapport individuel respecte le caractère diagnostique de l'évaluation formative puisqu'il fournit de l'information favorisant l'interprétation critériée des résultats d'évaluation. Dans ce cas, on confronte les résultats d'évaluation de chacun des cours à un barème d'appréciation plutôt que de les classer les uns par rapport aux autres. Le rapport individuel vous donne de façon détaillée la perception des étudiants sur chacun des énoncés en regard de l'enseignement dispensé pour un cours donné. Vous pouvez donc identifier rapidement quels sont les aspects de l'enseignement qui sont perçus par les étudiants comme étant excellents, très bons, bons ou à améliorer. Ce type de rapport permet de mieux cibler les actions individuelles à mettre en œuvre pour l'amélioration de l'enseignement d'un cours donné.

Les suggestions des étudiants donnent de l'information complémentaire sur la nature des problèmes rencontrés dans le cours ou fournissent des pistes intéressantes pour améliorer l'enseignement dans ce cours. Les suggestions des étudiants ne peuvent pas fonder une décision, elles éclairent votre interprétation de la situation en ajoutant de l'information sur l'enseignement, en vous donnant des pistes supplémentaires pour l'identification des problèmes rencontrés.

Des résultats d'évaluation faibles dans un cours peuvent être circonstanciels. Par exemple, l'attribution d'une charge de cours à la toute dernière minute, l'utilisation d'un nouveau matériel de cours, l'expérimentation d'une nouvelle approche pédagogique, une réorganisation du contenu dans le cours peuvent nécessiter des ajustements après une première expérience. **La fiche de variables contextuelles** permet alors à l'enseignant d'indiquer les informations pertinentes à l'analyse de la situation. Quelle est l'expérience d'enseignement de cet enseignant? Est-il qualifié pour enseigner à cette population étudiante? Y a-t-il un événement particulier qui a pu influencer son enseignement? On constate que la fiche de variables contextuelles est rarement complétée par les enseignants. Elle n'est pas utile dans tous les cours et à toutes les sessions. Cependant, elle devient aussi importante que les suggestions des étudiants dans des situations comme celles-ci: nouveau cours, nouvel enseignant, population étudiante particulière, environnement inadéquat, descripteur de cours inadéquat, contenu de cours peu adapté aux besoins de la population étudiante, etc. Incitez les enseignants qui se retrouvent dans des cas semblables à compléter la fiche de variables contextuelles pour vous aider à mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'évaluation des enseignements.

Le rapport-synthèse des évaluations donne un portrait global des résultats d'évaluation dans plusieurs cours pour un même enseignant. La présentation du rapport-synthèse est très différente car l'accent est mis sur une interprétation globale et évolutive des résultats d'évaluation sur une période donnée. Ainsi, une moyenne est calculée pour chacun des critères pour tous les cours évalués. Vous pourrez alors comparer les résultats d'évaluation obtenus dans d'autres cours enseignés par ce même enseignant. Est-ce que les résultats obtenus à un ou plusieurs critères sont similaires? Est-ce que les difficultés constatées dans un cours se répètent dans les autres cours? Quelles sont les caractéristiques des cours dont les résultats sont bons ou faibles - type de contenu, type d'approche pédagogique (théorique ou d'application - cours obligatoire, optionnel, nombre d'étudiants, niveau de difficulté du cours, etc.). S'il s'avérait nécessaire d'avoir des informations détaillées pour chacune de ces évaluations, vous savez qu'il existe un rapport individuel pour chacun de ces cours, les suggestions des étudiants et peut-être une fiche de variables contextuelles.

Vous avez tout intérêt à continuer votre analyse de la situation car vous pourriez constater que plusieurs autres enseignants éprouvent des difficultés similaires pour le même cours ou pour d'autres cours. **Il ne faut pas conclure trop vite qu'une mauvaise évaluation est uniquement attribuable à la performance d'un individu. Qu'en est-il de toutes les évaluations pour un même sigle de cours depuis les trois dernières années? Qu'en est-il de l'évaluation des cours enseignés par d'autres enseignants à une même session? Le rapport d'ensemble** est l'outil désigné pour vous fournir un portrait de l'enseignement dispensé dans un programme. Ce rapport vous permet d'identifier rapidement les forces et les faiblesses du programme concernant divers aspects de la prestation de l'enseignement. Vous pourriez aussi constater que certaines difficultés sont reliées à la planification et aux contenus de cours: **Les objectifs du programme sont-ils bien définis, clairs et à jour? Y a-t-il des recoupements entre les contenus à couvrir dans certains cours? La séquence des cours favorise-t-elle une progression dans les apprentissages?** De même, vous constaterez ce qui relève d'une réflexion collective sur l'enseignement dans le programme ou d'une intervention individuelle pour l'amélioration de l'enseignement dans un cours.

5.5 Comment lire les rapports d'évaluation?

Dans certains programmes, il y a beaucoup de cours évalués et l'examen des rapports d'évaluation peut être lourd. Ne vous donnez pas comme objectif de tout regarder en détail dans une même session. Ciblez certains cours (nouveaux cours, nouveaux enseignants, cours obligatoires, cours difficiles, cas problématiques) ou un groupe de cours (tronc commun, cours de spécialisation, etc.) pour cibler les situations à examiner de manière plus détaillée, ou encore identifiez les forces et les faiblesses globales dans le cadre d'une évaluation de programme.

Vous pouvez aussi envoyer le rapport individuel le plus rapidement possible à l'enseignant et faire un bilan annuel plutôt que trimestriel. Par exemple, examinez les rapports individuels de l'automne avec ceux de l'hiver.

Quelque soit la méthode privilégiée, vous pouvez, selon l'ampleur, partager la responsabilité d'examiner les résultats d'évaluation pour tous les cours d'un programme. Formez un sous-comité responsable de l'évaluation des enseignements à l'intérieur de votre conseil de programme; fournissez à ce comité des informations relatives à l'interprétation des résultats d'évaluation (référez à ce cahier, chapitres 4, 5 et 6 ou demandez à une personne ressource du Comité de validation des instruments et procédures d'évaluation des enseignements); répartissez le travail entre les membres en vous assurant du respect de la confidentialité des résultats d'évaluation tel que décrit au point 4.2.4.

5.5.1 Le rapport individuel

- a) Utilisez un barème d'appréciation pour établir ce qui est considéré comme de bons résultats et des résultats faibles. **La section 5.1** de ce cahier vous suggère des barèmes d'appréciation et vous donne des exemples d'interprétation des résultats à partir de ces barèmes.
- b) Faites une première lecture en encadrant les résultats qui vous frappent: par exemple, les très bons résultats en rouge, les faibles en bleu. Si vous avez encadré certains résultats sur le rapport, l'enseignant constatera que vous avez pris la peine de lire le rapport d'évaluation.
- c) Vous pourrez repérer rapidement les cours pour lesquels l'enseignement est insatisfaisant par le nombre de résultats encadrés en bleu (faibles) ou satisfaisant par le nombre de résultats encadrés en rouge (très bons). **La section 5.2** de ce cahier vous donne des points de repère pour l'identification des situations d'enseignement à améliorer ou problématiques.
- d) Si vous désirez faire une analyse plus fine pour certains rapports individuels, dégagez les résultats d'évaluation pour chacun des critères. **La section 5.3** de ce cahier vous donne des informations pertinentes sur chacun des critères.

Si vous désirez avoir un premier aperçu des résultats d'évaluation pour l'ensemble du programme, regardez le rapport d'ensemble plutôt que les rapports individuels. Vous aurez une vue d'ensemble de l'enseignement à une même session et vous pourrez rapidement discerner les problèmes collectifs des problèmes individuels.

5.5.2 Le rapport d'ensemble du programme

- a) Tout d'abord, demandez à la coordonnatrice de votre secteur que les résultats d'évaluation du rapport d'ensemble du programme soient présentés en ordre décroissant de moyenne.
- b) Sur le rapport d'ensemble, tirez une ligne par tranche de résultats, pour chacun des énoncés, en vous référant au barème d'appréciation suggéré **au tableau II de la section 5.1.**
- c) Calculez la proportion de cours qui se retrouvent dans chacune des tranches du barème d'appréciation pour chacun des énoncés.
- d) Identifiez les aspects forts et faibles de l'enseignement dans le programme en regroupant les résultats d'évaluation par critère et en excluant les groupes ayant plus de 30% d'abstentions. Voici un exemple:

**Nombre de groupe ayant une moyenne inférieure à 2.9 sur 4
(excluant les groupes ayant 40% et plus d'abstentions pour le critère 1.
Organisation et clarté**

60 groupes évalués à l'hiver 1998

Q1. A expliqué le plan de cours	4 gr.
Q2. Matière vue décrit dans le plan de cours	10 gr.
Q3. Lectures recommandées complètent la matière	16 gr.
Q6. Charge de travail adéquate	27 gr.
Q11. Disponibilité de l'enseignant	beaucoup d'abstentions

- e) Identifiez des caractéristiques communes aux cours qui ont des résultats d'évaluation plus faibles: les cours obligatoires, les cours du tronc commun, les cours d'une discipline, etc.

5.5.3 Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant

- a) Si un enseignant a obtenu des résultats faibles dans plusieurs rapports individuels (au moins 3), regardez le rapport-synthèse des évaluations.
- b) Identifiez les cours où l'enseignant semble obtenir les résultats les plus faibles (si plusieurs codes de cours ont été enseignés): cours obligatoires, cours optionnels, cours de service.

- c) Regardez comment les résultats d'évaluation évoluent dans le temps: augmentation ou diminution des résultats d'évaluation d'une session à l'autre (**voir exemple section 5.1.1, tableau VI**).
- d) Examinez les résultats d'évaluation par critère (**voir section 5.3 dans ce cahier**): leur évolution dans le temps, ceux qui sont plus faibles, ceux pour lesquels l'enseignant obtient toujours de bons résultats. Portez une attention particulière aux résultats obtenus au critère *maîtrise de la matière* (**voir section 5.3, G.**).

5.6 Importance d'un portrait complet de la situation

L'interprétation de plusieurs rapports d'évaluation nous a permis de constater l'importance qui doit être accordée à toutes les informations disponibles au moment d'identifier les forces et les faiblesses dans un cours ou plusieurs cours d'un programme.

L'analyse devrait être faite à partir de l'ensemble des informations dont vous disposez: le rapport individuel, le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant, le rapport d'ensemble du programme, les suggestions des étudiantes et des étudiants ainsi que de la fiche des variables contextuelles complétée par l'enseignant. L'interprétation sera d'autant plus juste si vous obtenez des informations sur le contexte d'enseignement, c'est-à-dire une connaissance du programme, du cours, de la matière enseignée, des étudiants, etc. Toutes ces informations permettront de faire une interprétation plus juste et équitable de la qualité de l'enseignement dans un ou plusieurs cours.

Ces quelques exemples, inspirés de cas réels, aideront les directeurs de département et de programme à comprendre l'importance de faire un portrait complet de la situation afin de prendre une décision éclairée quant au suivi à donner. Ces quelques exemples illustrent aussi une démarche de suivi de l'évaluation des enseignements qui est adaptée à chacune des situations. Le suivi de l'évaluation est une autre étape importante du processus d'évaluation des enseignements; il vient clore ce processus par le choix d'une ou des stratégies d'amélioration de l'enseignement selon les difficultés identifiées.

5.6.1 Quelques exemples

- A. **L'utilisation d'un seul énoncé** pour déterminer la compétence d'un enseignant peut vous amener à faire une interprétation incomplète de la situation. De plus, elle va totalement à l'encontre de l'approche visée par la politique d'évaluation des enseignements. D'ailleurs, aucun des énoncés ou des critères utilisés n'est

garant d'une appréciation globale de l'enseignement; il n'existe pas de chiffre magique permettant de tout dire et si un tel chiffre existait, il serait trop global pour aider à améliorer l'enseignement.

Le rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant a été conçu spécialement pour fournir un portrait global d'une situation d'enseignement. En effet, il donne une moyenne par critère (donc au maximum 7 moyennes) et regroupe toutes les évaluations d'un même enseignant (voir annexe 4). Le rapport-synthèse est un outil très intéressant... l'essayer c'est l'adopter!

Voici un exemple d'interprétation des résultats d'évaluation d'un enseignant ainsi que des suggestions d'amélioration de l'enseignement:

L'enseignant Y a eu trois évaluations faites par les étudiants pour un même sigle de cours enseigné à trois sessions différentes. L'enseignant est informé par le directeur du programme que suite aux résultats obtenus au critère portant *sur la perception des apprentissages* pour ces trois évaluations, son enseignement est jugé insatisfaisant.

Notre lecture des résultats et une rencontre avec l'enseignant nous amènent à faire un portrait beaucoup plus précis de la situation et plus constructif. Tout d'abord, on note une amélioration importante entre les résultats de la première évaluation et ceux de la deuxième et troisième évaluation. Il est important dans ce cas de mettre en valeur l'évolution positive des résultats d'évaluation de l'enseignement. Une première expérience d'enseignement peut exiger certains ajustements qu'il n'est pas toujours possible de faire en cours de session. Il faut donc tenir compte de ces éléments lors de l'interprétation des résultats.

Lors de la première évaluation, des résultats faibles avaient été obtenus pour la presque totalité des critères. Cette situation ne s'est pas répétée lors des deux autres évaluations alors qu'on note une amélioration sur tous les critères. Néanmoins, une amélioration est souhaitée pour les aspects suivants (en ordre croissant d'importance): habiletés pédagogiques, perception des apprentissages et intérêt démontré. Une lecture plus détaillée des résultats d'évaluation à partir des rapports individuels de ces cours, identifie clairement les éléments de l'enseignement qui sont faibles: être capable de susciter l'intérêt pour la matière, stimuler la réflexion critique sur la matière, favoriser les apprentissages.

Les suggestions des étudiants ainsi que l'entrevue avec l'enseignant viennent éclairer cette situation: monotonie du professeur lors de la présentation de la matière, peu d'aisance à communiquer un contenu théorique devant la classe. L'enseignant mentionne aussi que ce contenu peut difficilement faire l'objet d'une réflexion critique (contenu technique). De plus, à la même session, ce cours et

un autre cours présentent une même partie du contenu. En résumé, les résultats montrent une évolution positive entre les résultats du premier cours et ceux des deux autres cours enseignés par cet enseignant. On a aussi identifié les difficultés rencontrées par l'enseignant bien qu'il ne peut être tenu l'unique responsable d'une mauvaise évaluation compte tenu du recoupement qui existe entre deux cours du programme donnés à une même session.

Une analyse des objectifs de ces deux cours et de leurs contenus doit être effectuée afin de clairement identifier ce qui doit être enseigné dans chacun des cours. Par la suite, il serait souhaitable que l'enseignant entreprenne un travail sur les diverses stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui pourraient être utilisées dans ce cours. En effet, il s'agit de rendre le cours plus intéressant en proposant aux étudiants une diversification des moyens d'enseignement et d'apprentissage. Ces méthodes pourraient être davantage axées sur la participation des étudiants et aussi utiliser divers supports à l'enseignement (écrits, audiovisuel, informatique, etc.). L'amélioration de ces aspects pourraient, à notre avis, pallier aux lacunes du professeur au sujet de son enseignement et, du même coup, favoriser les apprentissages des étudiants.

- B. Les résultats d'évaluation obtenus dans plusieurs cours** peuvent fournir des informations intéressantes pour identifier des problèmes qui ne relèvent pas uniquement de l'enseignant mais aussi de la planification et des contenus d'un cours dans le programme. Voici un autre cas pour illustrer ceci:

Suite à une pétition des étudiants réclamant qu'un enseignant ne soit plus responsable d'un cours, le conseil de programme décide d'examiner attentivement les résultats d'évaluation de cet enseignant. On remarque que les évaluations faites par les étudiants font ressortir des problèmes importants, notamment pour les critères reliés à *l'intérêt démontré, les habiletés pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et la perception des apprentissages*. Plus précisément, l'enseignement est peu adapté au groupe d'étudiants, les explications données en classe ne facilitent pas la compréhension de la matière, peu de liens existent entre les notions théoriques et leur application pratique et les travaux exigés sont peu pertinents à la matière enseignée, ce qui n'est pas le cas des examens. Le professeur semble pourtant très bien maîtriser sa matière selon les étudiants. Les suggestions des étudiants portent surtout sur le contenu du cours.

Les évaluations de tous les enseignants qui ont donné ce cours sont alors examinées afin de vérifier si ce problème est lié à l'enseignant ou s'il est commun à tous les enseignants de ce cours. Pour les quatre enseignants qui ont donné ce cours, les résultats d'évaluation font ressortir une insatisfaction des étudiants pour les trois critères suivants: intérêt démontré, habiletés

pédagogiques et perception des apprentissages. Deux des enseignants ont obtenu des résultats plus faibles que l'enseignant qui a été cité plus haut. Le conseil de programme décide donc de faire un examen plus exhaustif des contenus enseignés dans ce cours. Le descripteur de cours et le plan de cours sont étudiés. De plus, des programmes similaires d'autres universités ont été examinés afin de vérifier si ces contenus sont enseignés et, si oui, à quel moment ils s'insèrent dans le programme.

Suite à l'analyse de ces informations, le conseil de programme arrive à la conclusion que les objectifs et les contenus de ce cours doivent être mieux planifiés à l'intérieur du programme; une bonne partie du contenu de ce cours, environ la moitié, ne devrait plus être enseignée au début du programme mais plutôt en fin de parcours. En plus d'identifier les améliorations qu'un enseignant devait apporter à son enseignement, cette analyse a aussi permis d'identifier un problème au niveau de la planification et du contenu de cours.

- C. L'analyse des résultats d'évaluation de tous les cours d'un programme** permet de distinguer les insuffisances au plan collectif de celles au plan individuel. Voici un exemple où le rapport d'ensemble du programme a été très utile pour identifier des problèmes qui se répétaient dans plusieurs cours.

Dans le cadre de l'évaluation d'un programme, les résultats d'évaluation de l'enseignement de tous les cours ont été examinés pour identifier les forces et les faiblesses quant à l'enseignement dans les cours de ce programme. Une analyse des résultats d'évaluation a fait ressortir que la majorité des cours d'une même série obtenaient des résultats plus faibles que les autres cours du programme.

Suite à cette analyse, un comité pédagogique a donc eu le mandat d'examiner les divers aspects de l'enseignement pour cette série de cours et de proposer des stratégies d'amélioration de l'enseignement pour ces cours. On a opté, dans un premier temps, pour un travail collectif sur les aspects de l'enseignement qui interpelaient tous ces cours et qui relevaient beaucoup plus de la planification et des contenus de l'enseignement que la prestation individuelle des enseignants.

Par ces quelques exemples, nous avons tenté de démontrer l'importance de faire un portrait complet de la situation d'enseignement dans un ou des cours et d'illustrer comment on arrive à prendre une décision éclairée quant au suivi à donner. Les chapitres 6 et 7 vous donneront des pistes supplémentaires sur le suivi des évaluations et un inventaire plus large des stratégies d'amélioration des enseignements ainsi que des ressources disponibles à l'UQAM.

5.7 Aspects à considérer lors de l'interprétation des résultats

Il apparaît important de prendre en compte un certain nombre d'éléments lors de l'interprétation des résultats d'évaluation. Ces éléments vous aideront à mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'évaluation des enseignements. Ils sont d'autant plus importants lorsque les résultats d'évaluation sont utilisés à des fins autres que celles prévues par la politique d'évaluation des enseignements, notamment lors de l'évaluation des enseignants définie par les conventions collectives compte tenu des répercussions administratives qu'elles prévoient. Dans les pages suivantes, nous discuterons des aspects ci-mentionnés:

- . Le respect de la procédure d'évaluation;
- . Le nombre d'heures contact entre l'enseignant et l'étudiant;
- . La représentativité des résultats d'évaluation;
- . Le nombre et le pourcentage de répondants qui se sont abstenus de répondre à un énoncé;
- . La distribution des réponses en regard de l'échelle de réponses et l'écart-type;
- . Les variables contextuelles;
- . Le nombre variable d'étudiants d'un groupe-cours à l'autre;
- . La liste des fiches maîtresses par programme

- ***le respect de la procédure d'évaluation***

Pourquoi? Une des garanties du modèle est que les conditions d'application du processus d'évaluation ne viennent pas altérer la validité et la fidélité des résultats. La responsabilité du processus de gestion de l'évaluation des enseignements est confiée au secteur et à ses conseils de programme. Ils doivent donc s'assurer que la procédure d'évaluation respecte les conditions de confidentialité, d'objectivité et d'impartialité pour mieux garantir la validité des résultats d'évaluation.

- ***le nombre d'heures contact entre l'enseignant et l'étudiant***

Pourquoi? Pour que l'évaluation soit une image représentative de l'enseignement dispensé, il faut que l'enseignante, l'enseignant ait eu un minimum de 15 heures d'enseignement pour un cours donné. Nous considérons que les instruments actuellement utilisés ne sont pas adaptés à des situations d'enseignement où l'enseignante, l'enseignant donne moins de 15 heures de cours.

- ***la représentativité des résultats d'évaluation***

Pourquoi? Le nombre et le pourcentage de répondants au questionnaire d'évaluation peuvent affecter la validité des résultats de l'évaluation. Deux situations doivent retenir votre attention lorsque vous analysez les résultats dans la mesure où ceux-ci peuvent être non significatifs: un petit nombre de répondants (10 répondants et moins) et un pourcentage de répondants peu élevé (moins de 60%).

Lorsque le nombre de répondants est petit, il est difficile d'assurer l'anonymat des répondants. De plus, la perception d'un seul étudiant fait varier énormément les résultats d'évaluation, notamment les pourcentages, la moyenne et l'écart-type.

Nous considérons aussi que si le pourcentage de répondants est peu élevé par rapport au nombre d'étudiants inscrits au cours, alors la validité des résultats en est affectée. Plus l'indice de fiabilité est faible, plus il est difficile de garantir la validité des résultats, c'est-à-dire que les informations ne sont pas représentatives de la perception de l'ensemble des étudiants de la classe.

Comme nous le disions plus haut, ces considérations sont d'autant plus importantes lorsque les résultats d'évaluation sont utilisés à des fins autres que celles prévues par la politique d'évaluation des enseignements, notamment lors de l'évaluation de l'enseignant. Par ailleurs, les résultats d'évaluation demeurent toujours indicatifs pour l'enseignante, l'enseignant qui désire améliorer son enseignement. Il importe cependant de vérifier pourquoi peu d'étudiants répondent au questionnaire d'évaluation (moment de l'évaluation, motivation des étudiants, abandon du cours par les étudiants, groupe-cours ayant peu d'inscrits, etc.) et de trouver des moyens pour y remédier, tel que de les inciter à répondre au questionnaire.

- ***le nombre et le pourcentage de répondants qui se sont abstenus de répondre à un énoncé***

Pourquoi? Il importe de vérifier pourquoi le nombre et le pourcentage d'abstentions sont aussi élevés en regard d'un énoncé donné et de s'interroger sur la pertinence de cet énoncé pour le cours. Dans certains cas, il arrive qu'un énoncé ne s'applique pas au cours, alors que dans d'autres cas, l'étudiante, l'étudiant est invité à répondre uniquement si l'énoncé s'applique dans à sa situation.

- ***la distribution des réponses en regard de l'échelle de réponses et l'écart-type***

Pourquoi? Lors de l'interprétation des résultats, il est intéressant de ne pas uniquement considérer la moyenne. Vous pouvez aussi vérifier le nombre et le pourcentage d'accord (les cotes 3 et 4 de l'échelle) face à un énoncé ainsi que le nombre et le pourcentage de désaccord (les cotes 1 et 2 de l'échelle). Nous considérons que si plus de 30 % des répondants sont en désaccord à l'égard d'un énoncé, il y a place à l'amélioration de l'enseignement.

L'écart-type décrit la dispersion des réponses au questionnaire autour de la moyenne et indique quel est l'écart moyen des réponses par rapport à la moyenne. Cet indice doit être considéré afin d'interpréter avec justesse les résultats. Un écart-type élevé (0.80 et plus) indique que les réponses à un énoncé donné sont dispersées sur l'échelle de réponses. Ce genre de situation peut permettre d'identifier des problèmes liés à la composition du groupe d'étudiants ou bien à une compréhension univoque d'un énoncé par le groupe d'étudiants. En effet, le regroupement dans une classe d'étudiants n'ayant pas les mêmes attentes face à un cours peut occasionner des divergences d'avis lors de l'évaluation de l'enseignement. Un écart-type élevé peut aussi nous indiquer que les étudiantes et les étudiants n'ont pas la même compréhension d'un énoncé. Il faut alors vérifier si ce phénomène semble se répéter pour plusieurs des cours évalués avec le même questionnaire et, au besoin, penser à modifier l'énoncé.

- ***les variables contextuelles***

Pourquoi? Tout résultat devrait être interprété, s'il y a lieu, en fonction de variables contextuelles, variables susceptibles d'influencer non seulement la qualité de l'enseignement mais aussi les résultats de l'évaluation. Il y a les variables liées aux caractéristiques du cours, de la matière, des étudiants, de l'enseignant et de l'environnement. Feldman² réfère à des études qui ont démontré que certaines variables peuvent influencer la qualité de l'enseignement dispensé, par exemple: le nombre d'étudiants dans un groupe-cours, le niveau du cours, le statut de l'enseignant (rang et statut), le cours obligatoire versus le cours optionnel, le cours de concentration ou non. Il est très important de joindre aux résultats d'évaluation la fiche de variables contextuelles afin de mettre en contexte ces résultats, c'est-à-dire d'identifier les conditions dans lesquelles l'enseignement a été dispensé, et de tenir compte de ces variables lors de l'interprétation des résultats.

2 FELDMAN, K.; Instructional evaluation, in *The teaching professor*; December 1990; pp. 5-7.

- ***le nombre variable d'étudiants d'un groupe-cours à l'autre***

Pourquoi? Le nombre d'étudiants dans les groupes-cours peut être une information importante lorsque que l'on interprète les résultats d'un ensemble de cours. En effet, les décisions pédagogiques prises par l'enseignant peuvent être différentes dans le cas d'un petit groupe ou d'un grand groupe et influencer la planification de l'enseignement dans un cours, par exemple les moyens d'enseignement utilisés dans un cours compte tenu du nombre d'étudiants.

- ***la liste des fiches maîtresses par programme***

Pourquoi? La liste des fiches maîtresses par programme donne l'ensemble des cours à l'horaire pour votre programme à une session donnée. Cette liste vous indique les cours qui ont été évalués et ceux qui ne l'ont pas été. Cette information peut être précieuse surtout si vous constatez que plusieurs cours à l'horaire n'ont pas été évalués. Il y a lieu alors de vérifier la raison pour laquelle un cours n'a pas été évalué: le questionnaire n'est pas adapté à ce type de cours, il y a impossibilité de faire l'évaluation à la semaine prévue, l'enveloppe n'a pas été acheminée dans le cours, etc.

5.8 Pourquoi il n'y a pas une moyenne globale sur les rapports d'évaluation

Il apparaît important de revoir les pratiques développées jusqu'à ce jour puisqu'elles ne correspondent peut-être plus au but formatif de l'évaluation de l'enseignement. Comme nous le disions plus haut, le but n'est pas d'évaluer pour sanctionner ou faire un palmarès des meilleurs enseignants mais d'évaluer pour améliorer l'enseignement. On s'intéresse essentiellement à identifier ce que les étudiants ont apprécié dans un cours et ce qui devrait être amélioré dans ce même cours. Le but n'est pas de comparer la performance des enseignants à partir d'un résultat global, mais d'améliorer l'enseignement en proposant des solutions individuelles ou collectives.

Si une moyenne globale pour l'ensemble des énoncés était calculée et qu'à cette moyenne, on associait un terme qualitatif (par exemple: moyenne globale de tous les énoncés est de 3.1 sur 4 = satisfaisant), l'enseignant, le directeur de département et de programme pourraient avoir comme réflexe de n'accorder de l'importance qu'au résultat moyen de sa performance sans prendre le temps d'étudier de façon détaillée ce que les étudiants ont apprécié ou non afin d'effectuer des améliorations à des aspects spécifiques de son enseignement.

Ainsi, il n'est pas pertinent de regrouper les résultats obtenus à des énoncés ne couvrant pas le même critère pour en faire une moyenne globale. Par exemple, les habiletés pédagogiques et la maîtrise de la matière font référence à des aspects bien différents.

Cela dit, il est possible d'émettre une **appréciation globale** à partir de la lecture du rapport, c'est-à-dire de porter un jugement global sur l'enseignement dispensé (l'enseignement dans ce cours est jugé satisfaisant ou insatisfaisant) en soulignant les aspects particuliers à améliorer. Les paragraphes 5.3.1 et 5.3.2 de ce cahier vous permettront de porter ce jugement en vous référant à un barème d'appréciation de l'enseignement.

6. *Le suivi des divers rapports*

Il n'y a pas une seule façon d'examiner les résultats d'évaluation de l'enseignement et de faire le suivi des divers rapports. D'ailleurs, plusieurs directeurs de programme nous ont fait part de leur méthode de travail. Nous avons retenu les idées de certains d'entre eux. Si vous en êtes à votre première expérience ou que vous désirez améliorer votre méthode de travail, voici quelques éléments qui pourraient vous être utiles. Tout d'abord, utilisez votre sens pratique, consultez d'autres directeurs de programmes sur leur façon de faire ou le Bureau des études...mais n'oubliez jamais l'objectif de cette opération!

6.1 Comment informer l'enseignant de ses résultats d'évaluation?

Lorsque vous informez un enseignant de ses résultats d'évaluation, assurez que votre feedback est basé sur des constats plutôt que sur un jugement. Vous pouvez accompagner le rapport individuel d'une lettre générale rappelant aux enseignants le barème d'appréciation qui est utilisé pour interpréter les résultats. Si vous voulez personnaliser chacune des lettres, vous pouvez identifier les énoncés ou les critères sur lesquels une attention particulière devrait être accordée. Vous pouvez aussi inviter les enseignants à vous rencontrer pour identifier les aspects à améliorer et ainsi prévoir un support pédagogique approprié.

Si vous devez faire un bilan des résultats d'évaluation pour un programme, évitez de cibler des personnes et parlez plutôt des aspects positifs et négatifs du cours ou d'un ensemble de cours et des solutions possibles.

Vous voulez féliciter les bons enseignants? Excellente idée! Pensez à de nouvelles formules pour valoriser l'enseignement : vous envoyez une lettre à la fin de l'année pour plusieurs cours évalués; vous pouvez aussi les inviter à participer à un projet pédagogique compte tenu de leur compétence pédagogique; à participer à un groupe de discussion sur les améliorations à apporter au programme et, notamment, sur des stratégies d'enseignement pertinentes au programme; ou leur demander d'aider un nouvel enseignant (nouveau professeur, nouveau chargé de cours, étudiant aux études avancées) pour la planification de son enseignement; etc.

6.2 Assurer le suivi

Les résultats d'évaluation sont généralement bons. Bien que l'amélioration de l'enseignement demande une très grande volonté lorsqu'elle vise un seul individu, certains enseignants consacrent beaucoup d'efforts à l'amélioration de leur cours. **Lorsque l'amélioration de l'enseignement devient un projet collectif, il peut inciter un groupe d'individus à déployer des efforts qui ont un impact important sur l'ensemble du programme.** Nous croyons que le suivi de l'évaluation des enseignements qui vise un ensemble de personnes est beaucoup plus mobilisateur et efficace qu'une intervention pédagogique ad hoc qui ne vise qu'un seul individu. Pour revoir la planification d'un ou plusieurs cours, pour préparer du nouveau matériel pédagogique, pour prévoir de nouvelles stratégies d'enseignement, ou pour améliorer collectivement certains aspects du programme (par exemple, les plans de cours, l'évaluation des apprentissages, etc.). Si vous avez mobilisé un groupe d'individus pour améliorer un aspect particulier de l'enseignement, vous avez déjà fait beaucoup!

Faire le suivi de l'évaluation, c'est valoriser l'enseignement. Le suivi de l'évaluation trouve son sens non pas dans une quelconque forme statique de contrôle mais dans la dynamique qu'il suscite entre les grands dossiers pédagogiques (stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, encadrement des étudiants, etc.). Examinez le rapport d'ensemble du programme. Explorez avec votre conseil de programme les stratégies d'amélioration d'enseignement à mettre en place. Ciblez des rencontres sur des problèmes qui risquent d'intéresser plusieurs enseignants, abordez ces problèmes comme des projets pédagogiques à travailler à court ou moyen terme et tentez d'impliquer les enseignants, dont ceux en difficulté, dans ces projets.

La concertation module-département est essentielle dans le cadre du suivi de l'évaluation des enseignements. D'ailleurs, cette pratique n'est pas nouvelle pour certains directeurs de programme. Selon eux, il est difficile de mettre en œuvre le suivi de l'évaluation sans la collaboration du département. Cette concertation et cette collaboration entre le conseil de programme et le département viennent enrichir l'idée de créer un environnement dynamique sur les aspects pédagogiques de la vie universitaire. D'ailleurs, le rapport du Comité des suivis souligne l'importance du rapprochement module-département pour "maximiser la responsabilisation des enseignants dans la formation et l'encadrement des étudiants"³. Le rapport du Comité sur les modules et départements mentionne que "l'équipe pédagogique de programme est un moyen privilégié de rapprocher les programmes de premier cycle des départements, au plan pédagogique"⁴.

3 UQAM ; Rapport du Comité des suivis ; Novembre 1997 ; p.21.

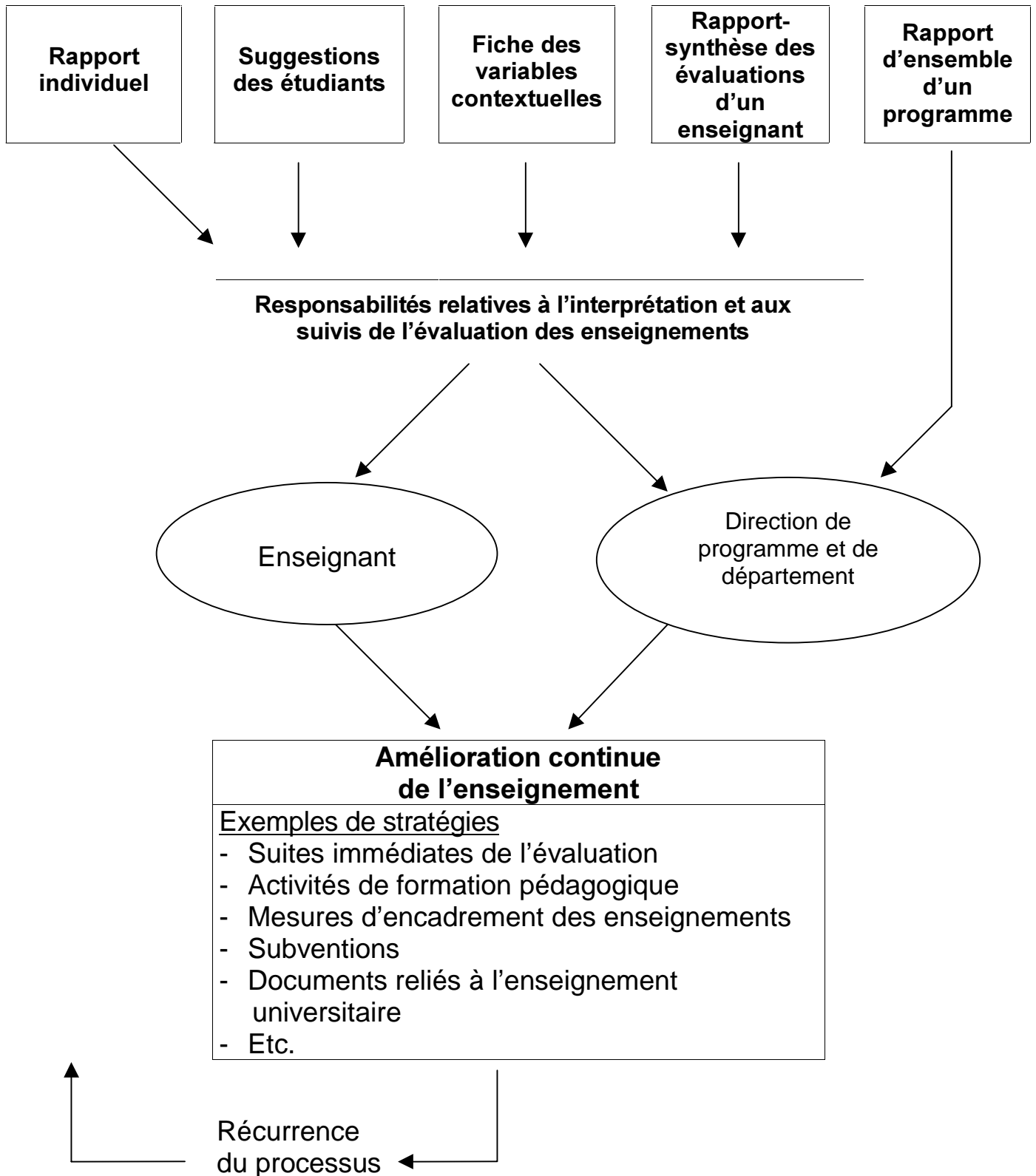
4 UQAM ; Modules et départements, rapport du Comité ; p.6.

6.3 La répétition de résultats d'évaluation faibles pour un même enseignant

Il apparaît important de rappeler que les enseignants éprouvant de grandes difficultés dans leur enseignement, pour plusieurs cours évalués, représentent un faible pourcentage des enseignants. Néanmoins, vous pourriez constater qu'aucune amélioration de l'enseignement ne semble se concrétiser chez un enseignant qui a plusieurs évaluations faibles bien que vous ayez suggéré quelques pistes possibles pour l'amélioration de l'enseignement (voir chapitre 7 sur les stratégies pédagogiques). Dans ce cas, renseignez-vous auprès du Service des ressources humaines concernant la procédure à suivre puisqu'il s'agit alors d'un processus prévu par les conventions collectives.

Le schéma de la page suivante illustre le processus de suivi des rapports d'évaluation jusqu'aux stratégies pédagogiques.

SUIVI DES RAPPORTS D'ÉVALUATION



7. Les stratégies pour l'amélioration de l'enseignement

La Politique d'évaluation de l'UQAM vise une amélioration continue de l'enseignement et sa valorisation. Seule une amélioration **réelle** de l'enseignement peut fonder la crédibilité et la légitimité de cette politique. Ainsi, l'amélioration de la qualité de l'enseignement passe inévitablement par la mise en œuvre de stratégies permettant une amélioration de l'enseignement.

Tout au long du document, nous avons insisté sur l'importance d'un suivi des évaluations d'enseignement. L'interprétation des résultats de l'évaluation dans un cours peut vous amener à identifier des aspects de l'enseignement qui relèvent de la responsabilité du professeur et d'autres qui relèvent de la responsabilité du conseil de programme ou du département.

Étant donné que l'évaluation des enseignements a un objectif d'abord et avant tout formatif, il va de soi qu'elle débouche sur un support à l'amélioration de l'enseignement. Selon la nature du ou des problèmes rencontrés, la responsabilité d'offrir ce support appartient au département, au conseil de programme ou au Bureau des études et parfois en concertation entre ces instances. Ce support à l'enseignement est proposé avant, pendant et après l'enseignement dans un cours. Dans ce chapitre, nous vous proposons différents types de support à l'enseignement selon les difficultés identifiées. Nous avons regroupé le support à l'enseignement selon les cinq catégories proposées par Bernard (1996): Les suites immédiates de l'évaluation, les activités de formation pédagogique, les mesures d'encadrement des enseignements, l'attribution de subventions, la diffusion de documents sur l'enseignement universitaire.

7.1 Les suites immédiates de l'évaluation

On regroupe dans cette catégorie "toute mesure ou initiative prise par la personne dont l'enseignement est évalué, ou toute demande formulée en ce sens par son établissement. Elle vise une aide à l'enseignement à court terme" (Bernard, février 1996).

Le directeur de département ou de programme peut juger opportun de rencontrer l'enseignant pour faire un retour sur les résultats de son évaluation et discuter avec

lui des solutions qui pourraient être apportées à certains points faibles. Un professeur du département peut aussi intervenir, comme expert ou encore comme tuteur auprès des nouveaux professeurs, sur les contenus d'un cours ou pour ses habiletés pédagogiques. Dans certains cas où des difficultés plus importantes et récurrentes sont observées, le Service des ressources humaines, en concertation avec le département, propose à l'enseignant un soutien pédagogique personnalisé sous forme de consultation visant à résoudre les difficultés identifiées. D'autre part, l'enseignant à n'importe quel moment peut faire une demande au Service des ressources humaines pour un soutien pédagogique, et ce, en toute confidentialité.

7.2 Les activités de formation pédagogique

Des activités de formation sont régulièrement offertes par le Bureau des études. Elles sont offertes dans le cadre d'ateliers, de conférences, de colloques ou de journées sur l'enseignement:

- Les nouveaux professeurs et chargés de cours ainsi que l'ensemble du corps enseignant peuvent bénéficier d'activités pédagogiques touchant divers sujets: préparation systématique d'un cours, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de communication, etc.
- Pendant plusieurs années, dans le cadre des Beaux jeudis, des professeurs sont venus présenter une approche pédagogique particulière, des expériences d'encadrement des étudiants, et plusieurs autres sujets liés à l'enseignement.
- Des journées pédagogiques sont aussi offertes aux directeurs de département ou de programme pour les sensibiliser à diverses pratiques pédagogiques: le processus d'évaluation des enseignements, l'encadrement des étudiants, etc.

D'autres activités peuvent être proposées en fonction des besoins identifiés par les départements, les conseils de programme, le Service des ressources humaines, le Bureau des études ou le Vice-rectorat à la formation:

- une formation pédagogique pour les nouveaux professeurs;
- une formation pédagogique pour les moniteurs (déjà offert par le Service à la vie étudiante) et les auxiliaires d'enseignement;
- une formation à l'enseignement universitaire pour les étudiants inscrits aux études supérieures;

- une formation pour les professeurs sur l'encadrement des étudiants aux études supérieures (déjà offert par le Service à la vie étudiante).
- ou toute autre formation sur mesure pour les enseignants d'un département ou un groupe d'enseignants impliqués dans un programme suite à une identification de besoins effectuée par le département ou le conseil de programme.

7.3 Les mesures d'encadrement des enseignements

A. Le département doit mettre à la disposition des enseignants les ressources humaines et matérielles appropriées pour l'amélioration du contenu des cours. Ces ressources peuvent, par exemple, comprendre:

- des plans de cours cadres;
- des responsables départementaux pour chacun des cours;
- des bibliographies;
- un comité départemental de l'enseignement ou un comité pédagogique;
- des comités de coordination des enseignements ou une équipe pédagogique;
- une structure d'accueil et d'intégration des professeurs et chargés de cours qui débutent à l'UQAM;
- etc.

Ces ressources départementales peuvent également être jugées utiles pour offrir un support lié à la prestation d'enseignement et à la planification de cours.

B. Le conseil de programme a un rôle déterminant à jouer quant à la planification de l'enseignement dans les cours, en informant davantage la, le titulaire sur les objectifs du programme, les objectifs du cours dans le programme, la place du cours dans le cheminement étudiant, la tradition spécifique du programme et la culture de sa population étudiante, les habitudes de travail au sein du programme, la formation des étudiantes, étudiants qui fréquentent le cours, etc.

L'objectif d'amélioration de la qualité de la formation ne se réduit pas à l'amélioration de l'enseignement, il s'étend aussi à l'amélioration du programme. Il suppose donc la collaboration du comité de programme pour que soient entreprises les modifications qui s'avèreraient nécessaires. Dans ce sens, notamment, le modèle d'évaluation proposé apporte une importante contribution au processus d'évaluation de programme. Un support institutionnel, encore là, devra être apporté, de diverses manières, aux responsables des programmes concernés.

C. Quant à la prestation d'enseignement, notamment la compétence générale à préparer un cours, à élaborer un plan de cours, à communiquer un contenu, à préparer des examens et des consignes pour des travaux, à corriger des examens et travaux, à fournir un encadrement adéquat, etc., **le Vice-rectorat à la formation et le Décanat des études de premier cycle (voir bientôt le Bureau des études)** ont la responsabilité d'offrir un support approprié et au besoin personnalisé, selon les budgets disponibles, comme par exemple:

- des consultations pédagogiques;
- des sessions de perfectionnement pédagogique adaptées à des besoins spécifiques;
- des modèles de plans de cours;
- des ressources matérielles, humaines et financières pour:
 - des projets pilotes d'enseignement, par exemple les NTIC,
 - des évaluations et des modifications de programme
 - la rédaction de manuels,
 - ou toute autre mesure qui pourrait contribuer à l'amélioration et à la valorisation de l'enseignement.

7.4 Attribution de subventions

Des subventions, sous forme de concours, sont octroyées pour l'innovation ou le développement de l'enseignement, par exemple: le *Fonds de développement académique au réseau (FODAR)* et le *Fonds de développement pédagogique (FDP)* de l'UQAM. Si vous désirez des informations sur ces fonds, vous pouvez contacter Madame Nadia Palkiewicz (987-3000 poste 4722) de l'UQAM.

7.5 La diffusion de documents reliés à l'enseignement universitaire

Quelques documents ont été rédigés pour répondre à des problématiques identifiées à l'UQAM. Vous pouvez consulter la plupart des documents mentionnés ci-après sur le site du Décanat des études de premier cycle (voir bientôt le Bureau des études) à l'adresse suivante: <http://www.unites.uqam.ca/depc>

- Fontaine, France; Évaluation des programmes d'études; document de travail; octobre 1994.
- Thériault, Couillard, Gauthier, Landry; Coordonner et planifier les enseignements aux groupes multiples et aux grands groupes; les éditions logiques; 1994. (non disponible sur le site)

- Palkiewicz, Nadia; L'encadrement des étudiants: document de réflexion; UQAM: Décanat des études de premier cycle; Janvier 1995; 108 pages.
- Comité sur l'encadrement des étudiants; Rapport final du Comité sur l'encadrement des étudiants; UQAM: Décanat des études de premier cycle; 1996; 37 pages.
- Collectif sous la direction de Louise Langevin et Louise Villeneuve; L'encadrement des étudiants, un défi du XXIe siècle; les Éditions logiques; 1997; 453 pages. (non disponible sur le site)
- Bégin, Christian; Palkiewicz, Nadia; Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement, document d'animation et de diagnostic, mai 1998; 25 pages.
- Vice-rectorat à la formation et à la recherche en collaboration avec le vice-rectorat aux services académiques et au développement technologique; pistes d'action pour l'encadrement des étudiants; cadre de référence institutionnel; mai 1998; 18 pages.

Conclusion

À travers ce guide, vous avez pu voir l'importance des diverses étapes du processus d'évaluation des enseignements. Nous avons tenté de vous donner plusieurs exemples et des outils pour vous aider à animer le dossier d'évaluation des enseignements dans votre conseil de programme, votre département et même dans votre faculté. C'est un défi de taille d'entreprendre le suivi de l'évaluation des enseignements mais il est essentiel pour déclencher une préoccupation collective concernant les aspects pédagogiques d'un programme et afin d'améliorer l'enseignement dans un cours ou dans un programme.

Le Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements a travaillé pendant plusieurs années sur ce dossier pour arriver à clarifier le modèle, fournir des outils, proposer des rapports d'évaluation qui répondent aux objectifs de la Politique, permettre une réflexion sur l'utilisation des résultats d'évaluation et le suivi des rapports d'évaluation et proposer des stratégies pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement.

Le Comité de validation des instruments et des procédures d'évaluation des enseignements a pu constater le travail fourni par les facultés et les conseils de programme pour améliorer les instruments utilisées au premier cycle, lors de l'évaluation faite par les étudiants. Le Comité de validation se propose de collaborer avec vous pour la mise en place d'un réel suivi des résultats d'évaluation et vous fournir l'aide nécessaire afin de maximiser l'utilisation des rapports d'évaluation des enseignements. Pour les départements qui le désirent, le Comité de validation offrira aussi un support pour l'évaluation des enseignements aux cycles supérieurs.

Le Comité de validation prévoit poursuivre ses travaux pour vous proposer d'autres outils et vous fournir des informations sur des sujets liés à l'évaluation des enseignements, notamment sur:

- Les dimensions planification et contenus de l'enseignement;
- Le dossier d'enseignement (teaching dossier);
- L'évaluation de l'enseignement en cours de session.

Le Comité de validation profite de l'occasion pour vous rappeler qu'il est disponible en tout temps pour répondre à vos questions et vous aider dans ce processus d'évaluation des enseignements en rejoignant le Bureau des études.

Bibliographie

- BERNARD, H., 1996, Rapport sur les politiques et les pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement, pour le Comité des affaires académiques de la CREPUQ, Université de Montréal, 50 pages.
- BERNARD, H., 1992, Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, Théorie et pratique, Montréal, Éditions Études Vivantes, 174 pages.
- BERNARD, H., 1991, Cinq types de variables susceptibles d'influencer les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, *Mesure et évaluation en éducation*, 14, 2, pp.37-56.
- BERNARD, H., 1990, Élaborer un processus d'évaluation des enseignements: six étapes à respecter, *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 2, pp.47-67.
- BERNARD, H. et FONTAINE, F., 1987, L'évaluation de l'enseignement-cours par les pairs, Université de Montréal, Service pédagogique, 32 pages.
- BERNARD, H. et 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.
- BERNARD, H. et TRAHAN, M., 1989, Les principales composantes d'une politique d'évaluation de l'enseignement, *Mesure et évaluation*, 11, 4, pp.61-84.
- BRASKAMP, L.A., BRANDENBURG, D.C. et ORY, J.C., 1984, *Evaluating teaching effectiveness*, Beverly Hills: SAGE Publications, Inc.
- CENTRA, J.A., 1993, *Reflective faculty evaluation*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- DOYLE, K. O. Jr., 1983, *Evaluating teaching*, Toronto: Lexington Books, D.C. Heath and Co., 175 pages.

- FELDMAN, K., 1989, The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies, *Research in Higher Education*, 30, 6, pp.583-645.
- FELDMAN, K.A., 1988, Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities, *Research in Higher Education*, 28, 4, pp. 291-344.
- FRENCH-LAZOVIK, G., 1981, Peer-review: documentary evidence in the evaluation of teaching, *Handbook of teacher evaluation*, Edited by Jason Millman, California: Sage Publications, National Council on Measurement in Education, pp.73-89.
- LEGENBRE, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin.
- MARSH, H. W., 1987, Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11, 3, pp.255-388.
- MILLMAN, J., 1981, *Handbook of Teacher Evaluation*, Published in cooperation with the National Council Measurement in Education, California: SAGE Publications, 356 pages.
- POISSANT, H., 1996, *L'évaluation de l'enseignement universitaire*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES inc., 208 pages.
- SELDIN, P., AND ASSOCIATION, 1990, *How administrators can improve teaching*, California, Jossey Bass Publishers.
- SELDIN, P., 1984, *Changing faculty evaluation practices*, California, Jossey-Bass, 200 pages.

Annexe 1

***Exemple d'une feuille de directives
et d'un questionnaire
pour l'évaluation faite par les
étudiantes et les étudiants***

DIRECTIVES À LIRE AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS LORS DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le but de l'évaluation des enseignements est d'améliorer la qualité de l'enseignement. Votre participation à ce processus d'évaluation est essentielle puisque vous êtes la source première d'information sur l'enseignement dispensé dans le cours.

Inscrivez clairement, dans le coin supérieur gauche de la feuille-réponses, le sigle du cours et le numéro du groupe qui apparaissent au tableau ainsi que le nom de l'enseignant. Cette information est indispensable pour le traitement des informations.

Répondre au questionnaire individuellement et de façon anonyme à chacun des énoncés suivants en complétant la feuille-réponses.

Pour compléter cette feuille-réponse, veuillez suivre à la lettre les directives suivantes sans quoi votre travail pourrait être rejeté par le lecteur optique:

Vous devez utiliser un crayon à mine de plomb HB ou un stylo à bille à encre noire ou bleue. Ne pas utiliser un crayon feutre. Noircir complètement le cercle à marquer. Noircissez un seul cercle par question. Ne faire aucune marque sauf dans les cercles prévus.

Noircissez vos réponses sur la feuille-réponses selon l'échelle suivante:

Si vous êtes fortement en désaccord avec l'énoncé,	noircissez 1
Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé,	noircissez 2
Si vous êtes plutôt d'accord avec l'énoncé,	noircissez 3
Si vous êtes fortement d'accord avec l'énoncé,	noircissez 4
Si l'énoncé ne s'applique pas à ce cours,	noircissez X.

Ajouter des suggestions d'amélioration du cours à l'endroit approprié.

Vos suggestions d'amélioration et les résultats de cette évaluation seront acheminés à la, au titulaire du cours après la remise des notes.

L'opération doit se dérouler en silence pour assurer l'objectivité du processus. Si cette consigne n'est pas respectée, la validité des résultats peut en être affectée et le processus annulé.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Évaluation par les étudiantes et les étudiants de la prestation de l'enseignement

Le but de l'évaluation de l'enseignement est d'améliorer la qualité de l'enseignement. Répondez individuellement, et sans vous identifier, à chacun des énoncés suivants; soyez assuré de la confidentialité de cette évaluation. Les résultats de cette évaluation et vos suggestions seront transmis à l'enseignant-e après la remise des notes finales. Inscrivez, sur le formulaire-réponses prévu à cet effet, vos réponses en noircissant le chiffre correspondant.

Si vous êtes FORTEMENT D'ACCORD avec l'énoncé	noircir 4
Si vous êtes PLUTÔT D'ACCORD avec l'énoncé	noircir 3
Si vous êtes PLUTÔT EN DÉSACCORD avec l'énoncé	noircir 2
Si vous êtes FORTEMENT EN DÉSACCORD avec l'énoncé	noircir 1
Si l'énoncé NE S'APPLIQUE PAS à ce cours	noircir X

1. Le plan de cours (objectifs, contenus, méthodes d'enseignement, moyens d'évaluation, bibliographie) a été expliqué clairement.
2. Dans l'ensemble, la matière vue au cours correspond à ce qui est décrit dans le plan de cours.
3. Les lectures recommandées aident à mieux comprendre la matière. (Ne répondez que si vous avez fait ces lectures).
4. En fonction de la norme universitaire de deux heures de travail personnel par heure de cours, la charge de travail dans ce cours est adéquate.
5. L'enseignant-e sait stimuler l'intérêt des étudiants.
6. L'enseignant-e suscite les questions des étudiants.
7. L'enseignant-e aide les étudiants à faire les liens entre les diverses parties du cours.
8. L'enseignant-e répond clairement aux questions des étudiants.
9. La matière du cours a été présentée de façon claire et structurée.
10. L'enseignant-e sait rendre la matière intéressante.
11. Lorsque des travaux sont exigés, les directives sont énoncées clairement.
12. Les critères de correction des travaux sont clairs.
13. Les commentaires de l'enseignant-e sur les travaux ou les examens de l'étudiant aident à mieux comprendre la matière.
14. Les examens sont représentatifs de la matière enseignée.
15. L'enseignant-e insiste sur les points importants.
16. L'enseignant-e sait rendre compréhensibles les notions complexes.
17. L'enseignant-e maîtrise la matière qu'il enseigne.
18. De façon générale, l'enseignement de ce professeur favorise les apprentissages.

Annexe 2

Fiche de variables contextuelles

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FICHE DE VARIABLES CONTEXTUELLES

Évaluation des enseignements

Fiche pour la, le titulaire du cours

Objectif de la fiche

Cette fiche vise à identifier et définir les conditions d'enseignement pour un cours afin de mettre en contexte les résultats d'évaluation lors de l'interprétation. Cette fiche permettra aussi au directeur de département et au directeur de programme d'identifier les améliorations possibles aux conditions d'enseignement. Vous remplissez cette fiche uniquement si vous jugez opportun de le faire.

Informations générales

Nom : _____ Statut : professeur : _____ chargé de cours : _____

Sigle et groupe du cours : _____ Session : _____

Description des conditions d'enseignement

Directive: Faites un crochet sur la ligne vis-à-vis la description qui représente le mieux votre situation ou bien précisez votre réponse. Vous répondez seulement aux questions qui sont pertinentes dans votre situation.

a) Comment qualifiez-vous le descripteur de ce cours?

- _____ ce descripteur est clair et son contenu est adéquat;
- _____ le contenu du descripteur est inadéquat pour la ou les raisons suivantes:
 - _____ le contenu du descripteur n'est pas clair;
 - _____ le contenu du descripteur est désuet;
 - _____ le contenu du descripteur ne peut pas être couvert en 45 hrs de cours;
 - _____ le contenu du descripteur est insuffisant pour 45 hrs de cours;
 - _____ le contenu de ce descripteur recoupe celui d'un ou d'autres cours du même programme;

Autres _____

b) S'agit-il d'un nouveau cours dans le programme?

Le contenu de ce cours a été complètement modifié ou ce cours a été ajouté au programme il y a moins de deux ans;

Ce cours a été offert plusieurs fois et son contenu a été partiellement modifié au cours des deux dernières années;

Ce cours a été offert plusieurs fois et son contenu n'a pas été modifié ;

Autres _____

c) Est-ce la première fois que vous enseignez ce cours?

Précisez _____

d) À quel moment vous a-t-on attribué ce cours?

une semaine et moins avant le début du cours;

2 à 4 semaines avant le début du cours;

plus d'un mois avant le début du cours.

e) Quel est le statut de ce cours dans le programme:

Obligatoire

Optionnel

f) Quel est la nature de ce cours:

Contenu théorique

Applications pratiques

Contenu théorique et applications pratiques

g) Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous pour ce cours?

(exemple: Enseignement magistral, enseignement supporté par les NTIC, enseignement par des études de cas, apprentissage par problèmes, enseignement en atelier ou en laboratoire, etc.)

Précisez _____

h) Existe-t-il du matériel pour ce cours? (exemple: manuel de cours, textes, document préparé (texte et notes), cassettes vidéo, etc.)

Précisez _____

Etes-vous responsable de l'élaboration du matériel dans ce cours?

Précisez _____

j) Comment qualifiez-vous le niveau de difficulté de la matière?

_____ Matière difficile pour la plupart des étudiants

_____ Matière difficile pour des étudiants qui n'ont pas les préalables nécessaires

_____ Matière qui ne comporte pas de difficultés particulières

k) Quelle est le nombre d'heures de travail requis, en moyenne par semaine, pour qu'un étudiant réussisse ce cours?

Précisez _____

l) Quelles sont les caractéristiques de ce groupe d'étudiants? (provenance des étudiants, âge des étudiants, dynamique du groupe, niveau de préparation pour suivre ce cours, etc.)

Précisez _____

m) Un préalable serait-il nécessaire pour la réussite de ce cours?

_____ Le préalable déjà exigé pour ce cours est pertinent

_____ Le préalable déjà exigé ne prépare pas bien pour ce cours

_____ Ce cours ne nécessite pas de préalable

_____ Un préalable pertinent devrait être prévu pour ce cours

n) Compte tenu des objectifs et du contenu de ce cours, croyez-vous que ce cours est suivi à un moment opportun dans le cheminement de formation de l'étudiant?

Précisez _____

o) Etes-vous satisfait des ressources humaines (correcteur, moniteur, démonstrateur) disponibles pour ce cours (compétences des personnes et durée du contrat) ?

Précisez _____

- p) Etes-vous satisfait du local qui a été assigné pour ce cours compte tenu du nombre d'étudiant dans ce cours et de l'approche pédagogique que vous utilisez dans ce cours?

Précisez _____

- q) Avez-vous un local pour faire l'encadrement des étudiants?

Précisez _____

DEPC – Septembre 1998

Annexe 3

Exemple d'un rapport individuel

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
RAPPORT INDIVIDUEL DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

SESSION : 19982
MODULE :
COURS-GROUPE :
ENSEIGNANT :

QUEST. : SECTION : 1
INSCRITS : 76
RÉPONDANTS : 75 %
REJETÉS : 1

		NR	ABS	1	2	3	4	Moy.	E.T.
CRITÈRE 1	Organisation et clarté								
1.	Le plan de cours (objectifs, contenu, méthode d'enseignement, moyens d'évaluation, bibliographie, etc.) a été expliqué clairement.	56	1 2%	0 0%	1 2%	8 14%	47 84%	3,82	0,44
2.	Le contenu couvert dans la session correspond à ce qui est décrit dans le plan de cours.	57	0 0%	1 2%	2 4%	22 39%	32 56%	3,49	0,66
3.	L'entente d'évaluation sur les moyens et les critères d'évaluation a été respectée.	57	0 0%	0 0%	0 0%	4 7%	53 93%	3,93	0,26
4.	La charge de travail exigée dans le cours est conforme à la norme universitaire de deux (2) heures de travail personnel hors cours pour chaque heure de cours.	56	1 2%	0 0%	2 4%	16 29%	38 68%	3,64	0,56
5.	L'enseignant-e est disponible en dehors des heures de cours selon les modalités convenues. (Ne répondez que si vous avez déjà tenté de contacter l'enseignant-e).	14	43 75%	0 0%	1 7%	4 29%	9 64%	***	****
CRITÈRE 2	Intérêt démontré								
15.	L'enseignant-e sait susciter l'intérêt des étudiants-es pour la matière.	57	0 0%	0 0%	3 5%	10 18%	44 77%	3,72	0,56
CRITÈRE 3	Interaction auprès des étudiantes et des étudiants								
16.	L'enseignant-e encourage les étudiants-es à poser des questions.	57	0 0%	0 0%	8 14%	11 19%	38 67%	3,53	0,73
17.	L'enseignant-e répond de façon appropriée aux questions et commentaires des étudiants-es.	57	0 0%	0 0%	0 0%	8 14%	49 86%	3,86	0,35
18.	L'enseignant-e respecte les étudiants-es.	57	0 0%	0 0%	1 2%	5 9%	51 89%	3,88	0,39
CRITÈRE 4	Habiletés pédagogiques								
7.	L'enseignant-e présente la matière du cours de façon claire et structurée.	57	0 0%	0 0%	5 9%	10 18%	42 74%	3,65	0,64
8.	L'enseignant-e sait rendre compréhensibles les notions complexes.	57	0 0%	0 0%	3 5%	14 25%	40 70%	3,65	0,58
9.	L'enseignant-e aide les étudiants-es à faire le lien entre les concepts et leurs applications.	57	0 0%	0 0%	2 4%	9 16%	46 81%	3,77	0,50
10.	L'enseignant-e aide les étudiants-es à faire les liens entre les diverses parties de son cours.	57	0 0%	0 0%	2 4%	13 23%	42 74%	3,70	0,53
11.	Les lectures recommandées complètent adéquatement le contenu du cours. (Ne répondez que si vous avez fait ces lectures).	53	4 7%	0 0%	0 0%	9 17%	44 83%	3,83	0,37
12.	Les documents audiovisuels aident à mieux comprendre le contenu du cours.	39	18 32%	1 3%	2 5%	13 33%	23 59%	3,49	0,72
13.	L'enseignant-e procède régulièrement à la synthèse de la matière.	57	0 0%	1 2%	12 21%	18 32%	26 46%	3,21	0,84
14.	L'enseignant-e sait stimuler la réflexion critique sur la manière.	56	1 2%	0 0%	5 9%	13 23%	38 68%	3,59	0,66

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
RAPPORT INDIVIDUEL DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Suite...

		NR	ABS	1	2	3	4	Moy.	E.T.
CRITÈRE 5	Évaluation des apprentissages et rétroaction								
19.	Les exposés de l'enseignant-e sont nécessaires à la rédaction des travaux et des examens.	55	2 4%	0 0%	8 15%	12 22%	35 64%	3,49	0,74
20.	Les consignes pour les travaux sont claires.	17	40 70%	0 0%	0 0%	4 24%	13 76%	***	****
21.	Les questions d'examen sont claires.	56	1 2%	1 2%	3 5%	19 34%	33 59%	3,50	0,69
22.	Les travaux sont pertinents relativement au contenu du cours.	45	12 21%	2 4%	5 11%	11 24%	27 60%	3,40	0,87
23.	Les examens sont pertinents relativement au contenu du cours.	10	47 82%	0 0%	0 0%	2 20%	8 80%	***	****
24.	Les commentaires de l'enseignant-e sur les travaux ou les examens de l'étudiant-e favorisent l'apprentissage.	56	1 2%	0 0%	0 0%	7 13%	49 88%	3,87	0,33
CRITÈRE 6	Perception des apprentissages								
25.	De façon générale, la prestation de l'enseignant-e favorise les apprentissages.	56	1 2%	0 0%	0 0%	7 13%	49 88%	3,87	0,33
CRITÈRE 7	Maîtrise de la matière								
6.	L'enseignant-e maîtrise la matière du cours.	57	0 0%	0 0%	0 0%	1 2%	56 98%	3,98	0,14

LÉGENDE : NR : Nombre de répondants ABS : Abstention 1 : FORTEMENT EN DÉSACCORD 2 : PLUTÔT EN DÉSACCORD 3 : PLUTÔT D'ACCORD
4 : FORTEMENT D'ACCORD Moy. : Moyenne E.T. : Écart-type

LORSQUE LE NOMBRE DE RÉPONDANTS EST INFÉRIEUR À 5, LES RÉSULTATS D'ÉVALUATION SONT REMPLACÉS PAR LE SIGNE *. DE MÊME, SI LE POURCENTAGE D'ABSTENTIONS À UN ÉNONCÉ EST SUPÉRIEUR À 39 %, LA MOYENNE ET L'ÉCART-TYPE SERONT REMPLACÉS PAR LE SIGNE *.

Annexe 4

Exemple d'un rapport-synthèse des évaluations d'un enseignant

Annexe 5

Exemple d'un rapport d'ensemble d'un programme

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
RAPPORT D'ENSEMBLE DES ÉVALUATIONS DE L'ENSEIGNEMENT

SESSION : 19963
 MODULE :

PAGE : 1

QUEST. : SECTION : 1

CRITÈRE 1 Organisation et clarté

1. Le plan de cours (objectifs, contenu, méthode d'enseignement, moyens d'évaluation, bibliographie, etc.) a été expliqué clairement.

Cours / Groupe	Ens.	NR	Abs *****	4	3	2	1	Moy	E.T.
*****	8		0 0 %	8 100 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4,00	0,00
*****	8		0 0 %	8 100 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4,00	0,00
*****	19		0 0 %	19 100 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4,00	0,00
*****	7		0 0 %	6 86 %	1 14 %	0 0 %	0 0 %	3,86	0,37
*****	12		0 0 %	10 83 %	2 17 %	0 0 %	0 0 %	3,83	0,39
*****	39		0 0 %	33 85 %	5 13 %	1 3 %	0 0 %	3,82	0,45
*****	6		0 0 %	4 67 %	2 33 %	0 0 %	0 0 %	3,67	0,52
*****	12		0 0 %	9 75 %	2 17 %	1 8 %	0 0 %	3,67	0,65
*****	33		0 0 %	24 73 %	7 21 %	0 0 %	2 6 %	3,61	0,79
*****	38		0 0 %	25 66 %	12 32 %	0 0 %	1 3 %	3,61	0,64
*****	47		0 0 %	30 64 %	15 32 %	2 4 %	0 0 %	3,60	0,57
*****	45		0 0 %	29 64 %	14 31 %	1 2 %	1 2 %	3,58	0,66
*****	25		0 0 %	16 64 %	7 28 %	2 8 %	0 0 %	3,56	0,65
*****	9		0 0 %	7 78 %	1 11 %	0 0 %	1 11 %	3,56	1,01
*****	7		0 0 %	3 43 %	3 43 %	1 14 %	0 0 %	3,29	0,75
*****	31		2 6 %	13 42 %	12 39 %	3 10 %	3 10 %	3,13	0,96

LÉGENDE : NR : Nombre de répondants ABS : Abstention 1 : FORTEMENT EN DÉSACCORD 2 : PLUTÔT EN DÉSACCORD
 3 : PLUTÔT D'ACCORD 4 : FORTEMENT D'ACCORD Moy. : Moyenne E.T. : Écart-type

LORSQUE LE NOMBRE DE RÉPONDANTS EST INFÉRIEUR À 5, LES RÉSULTATS D'ÉVALUATION SONT REMPLACÉS PAR LE SIGNE *.

Annexe 6

Politique (no. 23)
d'évaluation des enseignements de
l'UQAM

Voir le site suivant : <http://www.unites.uqam.ca/instances>