

Assurance Qualité des Formations Universitaires : Les enjeux de l'Évaluation Formative

Farida Bouarab-Dahmani¹,

Département Informatique, Faculté du Génie Electrique & Informatique
Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou,
BP 17, Tizi Ouzou (15000), Algérie
E-mail : farida.bd2011@yahoo.fr,

Razika Tah²

Laboratoire d'Électrification des Entreprises Industrielles.
Département d'Économie. Faculté des Hydrocarbures et de la Chimie.
Université M'hamed Bougara de Boumerdes.
Avenue de l'Indépendance 35 000 Boumerdes.
E- Mail : raztahi@yahoo.fr

1. Introduction

La qualité d'un service ne peut être appréciée de la même façon que celle d'un produit, car elle ne dépend pas seulement d'un seul type d'acteur mais elle est le fruit d'une coproduction entre ceux qui ont conçu ou délivrent le service et ceux qui viennent en profiter [Dejean 04].

La qualité est une « aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites » (Norme ISO 8402³) des clients. Une telle définition place la qualité dans une dimension relationnelle et contractuelle entre le client et le fournisseur. Vu que les « clients » (pour l'université ça peut être le milieu socio économique, l'Etat, l'étudiant, ...) d'un côté et les « fournisseurs » (les enseignants, administration universitaire, ...) n'ont pas les mêmes exigences, donc la qualité va devoir ici représenter, comme le propose Patrick Laurens [Laurens 99] et Frederik Mispelblom [Mispelblom 95], un compromis entre les exigences diverses et parfois contradictoires des acteurs qu'elle implique. Les caractéristiques, les spécifications, qui définissent la qualité d'un produit ou d'un service, ne sont donc qu'une objectivation de ce compromis.

Une « démarche d'assurance qualité », qui peut être vu comme un mode de management, vise en général à assurer la stabilité et la fiabilité du processus de production pour obtenir un produit ou un service conforme aux spécifications du cahier des charges.

L'assurance qualité consiste à mettre en œuvre « l'ensemble des actions préétablies et systématiques nécessaires pour donner la confiance appropriée en ce qu'un produit ou service satisfera aux exigences données relatives à la qualité » (Norme ISO 9000⁴). Il

¹Maitre de conférences A, enseignante et chercheuse en informatique appliquée aux domaines de l'éducation

² Maitre de conférences A, enseignante et chercheuse en TIC appliquées à l'enseignement

³ www.extpdf.com/norme-iso-8402-pdf.html

⁴ www.iso.org/iso/fr/iso_9000

s'agit de maîtriser le processus de production, et ce depuis la conception jusqu'à l'après-vente (cas de conformité à la norme ISO 9001, la plus exigeante), dans le but de limiter les sources de non-qualité et de montrer au client que l'on a tout mis en œuvre pour limiter au maximum les risques d'insatisfaction. Une organisation va donc prendre des dispositions de façon à maîtriser a priori (plutôt que de contrôler a posteriori) les différents facteurs techniques et humains qui concourent à la qualité et à pouvoir en apporter la preuve dans les relations contractuelles.

La formation est un bien immatériel dont il n'est pas aisé d'apprécier la qualité. Il est difficilement objectivable et la « satisfaction » de ses « clients » va contre toute démagogie si on ne veut pas avoir une vision réductrice de la qualité de la formation. En fait poser la question de la qualité de la formation, c'est d'abord poser celle de ses finalités et convaincre tous les acteurs de l'université de son intérêt, ce qui donne un projet particulièrement complexe.

Les clients, et notamment les étudiants, participent activement à l'avènement du service. La formation est coproduite par les différents acteurs qu'elle concerne [Laurens 99]. Elle ne peut donc être entièrement programmée à l'instar d'un processus industriel classique. La qualité dépend certes du respect d'un cadre organisationnel posé par le prestataire mais aussi de la possibilité pour les acteurs de coopérer durant le déroulement du processus, pour adapter ce qui était initialement prévu, voire parfois pour faire ce qui n'était pas prévu.

La qualité d'une formation ne peut s'obtenir du premier coup, elle se travaille et peut être atteinte au bout d'un processus itératif. Chaque boucle de retour (début d'une année universitaire par exemple) est porteuse d'un certain nombre d'actions correctives ou évolutives pour avoir une qualité supérieure. Ces actions correctives, pour être objectives, doivent provenir d'une évaluation formative impliquant tous les acteurs d'une formation.

L'évaluation formative est effectuée en cours d'activité (processus de formation) et vise à apprécier le progrès accompli et à comprendre la nature des difficultés rencontrées, de façon à améliorer, corriger et réajuster l'enseignement. Elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.

Concernant le but formatif de l'évaluation, dans [Bernard & Al. 00], les auteurs distinguent deux sous-dimensions :

- *le but micro-formatif* : l'enseignant étudie les résultats de l'évaluation et les utilise pour adapter son cours du plus petit détail à l'option la plus centrale. Pour cela, il n'a pas à consulter ni à impliquer ses responsables administratifs.
- *le but macro-formatif*, à ne pas confondre avec le but administratif. Il s'agit de toutes les mesures qui sont sous la responsabilité collective d'une discipline ou d'un programme et qui ont un impact direct sur la formation des étudiants. C'est dans ce sens, que les enseignants donnent, à leurs responsables, libre accès à leurs résultats sachant que ces derniers peuvent les utiliser pour leurs avancements de carrières.

Or adopter une démarche d'évaluation de l'enseignement universitaire, par conviction ou sous la pression conjuguée des institutions, s'avère être compliquée et sujette à déclencher des rebondissements de la part de la communauté universitaire si on ne l'introduit pas d'une façon graduelle et objective ou le souci qualité prime sur le côté administratif.

Dans certains pays, l'évaluation des formations s'appuyant seulement sur l'avis des étudiants envisagée au départ a montré ses limites et devra être complétée par de nouveaux indicateurs tels que les taux de réussite ou l'insertion professionnelle, les taux de maîtrise des unités d'enseignement pour déboucher finalement sur un tableau de bord global, renseignant précisément et à tout instant sur les activités d'enseignement, mais aussi de recherche et de management de l'établissement. C'est ainsi qu'on pourra faire entrer la culture « qualité » dans les universités.

En Algérie, la question de la qualité n'a presque pas de sens à priori à l'université car il n'y a pas de concurrence importante au point de puiser la motivation pour tout acteur de l'université afin de produire mieux. Si la recherche explicite de la qualification rime toujours avec concurrence, l'enjeu de la qualité des diplômés a une dimension stratégique pour le développement du pays qui n'arrête pas de solliciter, pour des sommes non négligeables, les compétences (en particulier technologiques) étrangères. D'autre part, la situation socioprofessionnelle d'un diplômé « qualifié » est non motivante, ce qui rend le « client » lui-même dépourvu de sources d'exigences ! Autrement dit on devra convaincre que le souci de la qualité à l'université, peut avoir un impact très positif sur la qualité des services publics, la qualité de la rémunération, ... bref sur la qualité de vie d'un algérien.

Nous débuterons notre communication par un tour d'horizon sur l'évaluation des formations à l'université en nous appuyant particulièrement sur les expériences Européenne et Américaines. Le point suivant présente les grandes lignes d'une démarche assurance qualité de formation pour le cas de l'université Algérienne. Cette démarche s'appuie sur la consolidation des évaluations formatives respectives des enseignements dont certains indicateurs sont proposés dans le quatrième point.

2. Evaluation des formations à l'université

L'évaluation de l'enseignement se fait presque automatiquement dans les universités nord-américaines. Pourtant, il n'est pas rare d'entendre des enseignants, des étudiants, des directeurs de département ou des doyens de faculté remettre en question la valeur et l'efficacité de ces évaluations [Bernard & Al. 00].

À la fin de presque trente ans d'évaluation de l'enseignement dans les universités québécoises, le questionnaire rempli par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer l'enseignement des professeurs. Dans [Bernard & Bourque 99]; [CRÉPUQ 96]; [Donald & Saroyan 91]; [Donald 91], [Centra 93], [Abrami 90], [Marsh 87] et plusieurs autres travaux, on trouve des questionnaires validés d'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Ces questionnaires, s'ils sont bien élaborés, peuvent

effectivement devenir une source d'information nécessaire, mais pas forcément suffisante pour porter un jugement sur la qualité de la prestation des enseignants. Par ailleurs, d'autres moyens, tels un questionnaire d'analyse du matériel d'enseignement, une grille d'observation en classe et le dossier de l'enseignement ou portfolio, peuvent être utilisés afin de compléter l'information fournie par les étudiants [Bernard 92].

Des études antérieures ont montré que le dossier de l'enseignement et l'observation en classe sont des moyens d'évaluation utilisés dans des milieux anglophones, mais très peu dans les universités francophones [Bernard & Trahan 88]. L'utilisation de ces moyens est un sujet très controversé par certains auteurs. Par exemple, [Scriven 81] considère que l'autoévaluation peut être considérée comme self-serving et que l'observation en classe est inacceptable lorsqu'elle est utilisée à des fins administratives parce qu'elle est trop ponctuelle, mal outillée, artificielle.

D'autre part, certains auteurs ont tenté de répondre à la problématique de l'amélioration de l'enseignement à l'université. [CRÉPUQ 96] par exemple propose des mesures telles que l'évaluation, la formation des nouveaux enseignants, la consultation pédagogique, les journées sur l'enseignement, l'octroi de fonds de développement de l'enseignement, l'octroi de prix d'excellence en enseignement, ...

Dans [Wright 95], une étude a été réalisée auprès des autorités concernés (vice-recteur, directeur de service à l'enseignement, etc.) des universités nord-américaines, canadiennes, australiennes et britanniques pour cerner leurs perceptions de l'efficacité d'un certain nombre de stratégies d'amélioration de l'enseignement. Il constate notamment que l'évaluation de l'enseignement faite en fin de session arrive en trente-sixième position sur les trente-six mesures proposées au Canada et que la prise en compte de l'enseignement, et non seulement de la recherche, au moment de l'étude des dossiers de promotion et de renouvellement de contrat, est considérée de façon internationale comme la mesure la plus efficace d'amélioration de l'enseignement. Mais, ce genre de mesures, à notre avis, pose le problème de l'objectivité de l'évaluateur de l'enseignant et peut créer des tensions au sein de l'université.

Enfin le colloque européen intitulé « De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation », organisé à Dijon en juin 2004, indique, selon un accord ressorti du colloque, la *nécessité et l'utilité de l'évaluation*. Mais pas n'importe laquelle, ni n'importe comment pour éviter toute suspicion. D'autre part, plusieurs auteurs dont [Centra 93] se sont prononcés sur les buts de l'évaluation de l'enseignement et tous s'entendent sur les deux plus importants : *l'évaluation formative*, faite à des fins d'amélioration de l'enseignement, et l'évaluation administrative, faite à des fins de promotion, permanence et renouvellement de contrats.

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'évaluation formative comme une aide pour identifier les forces et les faiblesses des enseignements d'une formation sur laquelle se base la démarche d'assurance qualité de formation présentée dans le point suivant.

3. Démarche d'assurance qualité des formations universitaires

Nous proposons une démarche basée sur l'évaluation formative des enseignements. L'évaluation formative effectuée en cours d'activité vise à apprécier le progrès

accompli et à comprendre la nature des difficultés rencontrées, de façon à améliorer, corriger et réajuster le cheminement de l'élève. Elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.

Soit la formalisation suivante : on considère une formation F composée de N étapes P1, P2, ...Pn (généralement en LMD l'étape est un semestre). Durant chaque étape x, sont enseignés kx modules : M1, M2, ...Mkx. Dans ce qui suit, nous utiliserons le terme enseignement, plus général, au lieu du terme module.

Bien que l'évaluation formative peut se faire après chaque séance d'enseignement si nous disposons de moyens nécessaires (évaluation automatisée, applications logiciel d'administration, personnel, ...), nous considérons dans un premier temps une évaluation formative d'un enseignement (EFE) à la fin de chaque étape. La démarche proposée s'articule en trois parties imbriquées qui sont comme suit.

- On commence par l'évaluation isolée de chaque enseignement d'une étape donnée x. De l'évaluation formative, nous aurons des données en entrées du processus de contrôle de qualité où un certain nombre de critères (déjà définis et validés par les organes concernés comme les conseils scientifiques, responsables de formations, conférence régionale (CR), ...) seront vérifiés (cf. figure 1). De ce contrôle, devra ressortir un éventuel plan d'actions correctives (s'il y a anomalies détectées) ou évolutives (en cas d'évolution ou changements des besoins concernant l'enseignement en question). Après, il y a lieu de veiller à l'exécution de ce plan en séances de rattrapages ou intégrées dans les enseignements de l'étape suivante.

Cette opération peut être mise sous la responsabilité d'un comité pédagogique modulaire composé des enseignants responsables de l'enseignement concerné avec l'adjoint du chef de département à la pédagogie comme modérateur.

- Ensuite, on procède à la consolidation des évaluations formatives Soient : EFE1, EFE2, ..., EFEkx et plans d'actions PA1, PA2, ...PAkx émanant des évaluations respectives des kx enseignements donnera lieu à une évaluation formative de l'étape x (cf. figure 2). Le plan d'actions de l'étape x est déduit et peut être, en cas d'absence d'interactions sensibles entre les enseignements mis en jeu, la simple juxtaposition des différents plans d'actions modulaires PA1, PA2, ...PAkx. Les décisions concernant cette consolidation peuvent être sous la responsabilité d'un conseil pédagogique rassemblant les enseignants de l'étape x en question.

Dans le plan d'action, nous pouvons intégrer les actions suivantes :

- Organiser une prolongation pour voir ou revoir les notions essentielles du programme non dispensées (formule en présentiel normale, en accéléré ou en cours e-learning)
- Intégrer les notions non comprises ou non dispensées dans des modules adéquats de l'étape suivante.
- S'il y a problème de nombre d'étudiants, réduire les effectifs de section et de groupes de travaux dirigés (TD) et/ou de travaux pratiques (TP) pour la suite de la formation.
- Réajuster les salles de TP,

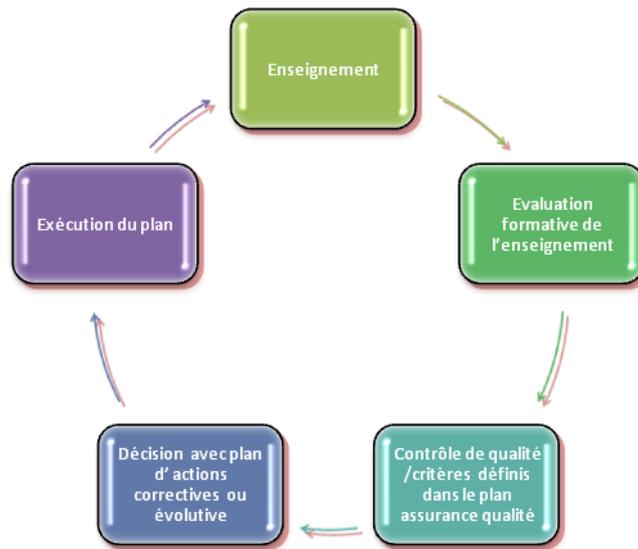


Figure 1 : Evaluation formative et contrôle qualité d'un enseignement au sein d'une étape de formation

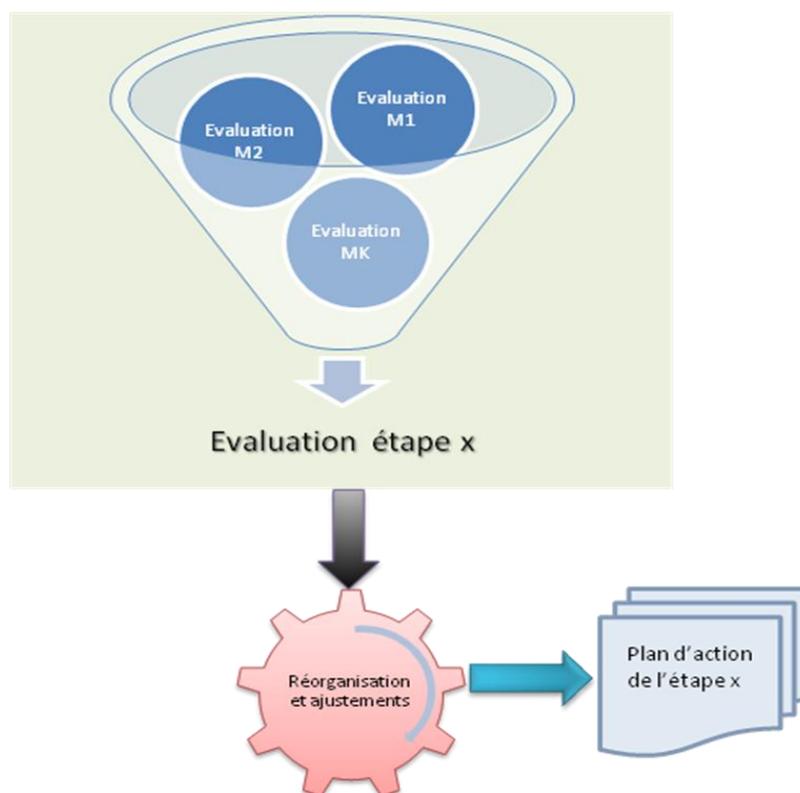


Figure 2 : Consolidation d'évaluations formatives de différents enseignements d'une étape x

- A la fin de chaque cycle de formation, en troisième étape de la démarche assurance qualité, le contrôle qualité de toute la formation consiste à vérifier « les sorties résultats » de la formation qui sont les étudiants diplômés. Pour

décider sur la continuité du type de formation, réajuster la formation pour les promotions suivantes. Les critères à vérifier pour cette étape sont d'une dimension supérieure dont nous citons les quelques exemples suivants :

- **La pertinence** : La pertinence d'un programme de formation universitaire s'apprécie par rapport à la demande sociale et aux besoins des milieux professionnels.
- **La cohérence** : La cohérence définit la relation entre les moyens mis à disposition et les objectifs fixés par le programme de formation. Elle permet ainsi de vérifier si les ressources humaines, financières et d'infrastructures sont suffisantes et adaptées.
- **L'efficacité** : L'efficacité mesure les résultats atteints avec les objectifs fixés préalablement. Elle permet ainsi de donner une appréciation des connaissances et des compétences acquises. On peut choisir certains indicateurs de l'évaluation formative pour la mesure de la compétence des étudiants de fin de cycle (par appréciation objective du mémoire de fin d'étude par exemple).

4. Indicateurs de la grille d'évaluation formative d'un enseignement

Les données de l'évaluation formative d'un enseignement sont collectées à partir de trois sujets essentiels :

- *L'enseignant* qui émet un avis sur l'enseignement qu'il a lui-même dispensé, ce qui relève de l'auto-évaluation. La fiabilité de ses constatations dépendent de la combinaison de certaines caractéristiques recherchées dans le profil de l'enseignant comme : ancienneté, grade, affinité avec le module, expérience dans l'enseignement évalué, affinité de l'enseignement par rapport au domaine de recherche, ...
- *L'étudiant* donne son avis sur l'enseignement qu'il a reçu. La crédibilité de ses arguments dépendent de certains critères comme : les résultats obtenus dans l'enseignement, son assiduité, taux d'absentéisme, motivation en terme de préparation des TD par exemple, ...
- *L'administration de la formation* qui émet un avis de superviseur pédagogique sur le comportement des différentes parties engagées dans l'enseignement dans le contexte pédagogique (emploi du temps, répartition des charges, locaux, ...) où ils étaient placés. Il y a lieu, à partir de cet angle de vue, de voir le comportement des enseignants du module entre eux, du groupe enseigné, ... vis-à-vis de l'enseignement en partant des observations et des doléances collectées en cours de l'enseignement. L'avis donné devant être motivé par le souci d'amélioration de la qualité en dehors de toute tentation de règlement de comptes avec l'enseignant, le responsable administratif devra être d'une grande objectivité et sagesse.

Les questions posées à ces trois sujets sont inspirées des critères de qualité recherchés et des problèmes potentiels. Nous proposons une décomposition en deux catégories pour les critères et les problèmes :

- *Les critères et problèmes généraux* qui représentent des paramètres pédagogiques communs à différents enseignement d'une formation et pouvant être mêmes communs à différentes formations. Parmi les *critères généraux* de qualité de l'enseignement, nous avons par exemple :
 - L'adéquation des cours dispensés par rapport au programme
 - Le taux de finalisation du programme au moins égal à 80%
 - TD et/ou TP sur au moins 80 % des cours dispensés
 - Existence de support de cours électronique et/ou papier
 - Existence d'une présentation électronique du cours
 - ...

Parmi les *problèmes généraux* liés à un enseignement, nous avons par exemple ceux reliés aux points suivants :

- Conception du cours
 - Tirage du support de cours
 - Distribution du cours pour les chargés de TD et TP
 - Parties d'un cours, d'un TD ou un TP non assimilée.
 - Notions difficiles
 - Cours, TD ou TP mal présentés
 - Retard dû à des séances non dispensées
 - Rythme de l'enseignant non adapté (long ou rapide)
 - Emploi du temps inadéquat
 - Affinités entre enseignants intervenants
 - Matériel de laboratoire de TP obsolète, non adéquat, inexistant ou en panne
 - Encadrement technique des TP inexistant ou non satisfaisant
 - Sonorisation des amphes
 - Surcharge des sections et/ou des groupes d'étudiants
 - Etats des locaux (climatisation, dégradation, hygiène, sécurité, ...)
 - Assistance administrative : coordination entre enseignants, affichage, facilités pour tirage, ...
- *Les critères et problèmes spécifiques* ne concernent qu'un enseignement donné. Les *critères spécifiques* forment un ensemble de balises indiquant les notions à présenter, comment, avec quoi, ...pour déboucher vers un enseignement de qualité. Pour le cas du système LMD en Algérie, ces critères sont décrits dans la fiche de présentation de l'enseignement présentée à la conférence régionale concernée.

Concernant les problèmes spécifiques à l'enseignement, un registre peut jouer le rôle de fichier au sein de chaque département pour sauvegarder pour chaque enseignement l'historique des problèmes déclarés, ce qui permettra, par soucis d'assurances qualité, d'enrichir la base des critères de qualité et de vérifier avant chaque début d'un enseignement que les dispositions nécessaires sont prises pour éviter ces problèmes potentiels.

Après l'identification des critères de qualité et des problèmes potentiels, il y a lieu de confectionner des questionnaires pour la collecte de données utiles d'évaluation formatives. Ces questionnaires peuvent être distribués ou mis en ligne (en cas d'existence de campus numérique) pour collecter les réponses des trois sujets. En effet, l'usage des TIC en termes de traitement informatiques des questionnaires et transmission via un réseau intranet/internet peut donner une grande souplesse et

efficacité à l'opération du traitement de l'information de l'évaluation formative. En cas de collecte via un campus numérique par exemple et le traitement automatique des questionnaires, nous pourrions envisager une population plus grande, en particulier recueillir l'avis de tous les étudiants concernés par l'enseignement.

A titre d'illustration, nous proposons dans la figure 3 un extrait d'une simulation de la fiche d'évaluation formative de l'enseignement « Bases de données » dispensé pour les 2LMD informatique en S4 de l'année universitaire 2011/2012.

Module : BDD	SECTION : 2LMD	ANNEE / 2011/2012
RESPONSABLE DU MODULE : MME BOUARAB-DAHMANI Assistants : Mme BERKANE, MR CHAIB, MR TALBI MR DEMRI		
Fiche Evaluation de l'Enseignant Responsable		
<u>Evaluation / critères de qualité</u>		
- Adéquation des cours dispensés par rapport au programme : 100%		
- Taux de finalisation du programme en cours		: 95 %
- TD et TP sur tous les cours		: Non
- Taux de finalisation du programme en TD		: 85 %
- Taux de finalisation du programme en TP		: 85 %
- Existence de support de cours papier et numérique		: Oui
- Existence de présentation		: Non
- TP pour la création et la manipulation d'une		
- BDD relationnelle avec SQL (critère spécifique)		: Oui
Etc.		
<u>Problèmes rencontrés en BDD</u>		
- Pour la conception du cours : aucun		
- Pour le tirage du cours : salle de tirage loin du département lieu d'enseignement		
- Pour la distribution du cours pour les chargés de TD et TP et pour les étudiants :		
<ul style="list-style-type: none"> o Problème de diffusion d'exemplaire de cours et de séries de TD aux assistants vu qu'il n'y a pas de case spécifique à chaque section pour jouer de bureau de liaison entre enseignants, o Problème de distribution au étudiants vu que le cours n'as pas été édité en tant que photocopié par l'enseignante 		
- Le SGBD oracle sous Unix a connu une panne (problème spécifique)		
- le centre de calcul ne dispose pas de personnel ATS maitrisant le système Oracle (problème spécifique),		
- Sonorisation non disponible tout au long du semestre en amphitheatre où se déroulent les cours de BDD		
- L'effectif élevé de la section complique toute initiative de suivi de progression des apprenants,		
-		
...		

Figure 3 : Extrait d'un Exemple de fiche d'évaluation simulée d'un enseignement par l'enseignant

5. Conclusion

Bien que le système LMD à l'université favorise l'évolution des enseignements en permettant du point de vue réglementaire une dynamique des programmes et le réajustement des formations selon le besoin, nos universités n'ont pas encore atteint les objectifs de cette dynamique puisque le fonctionnement interne des enseignements est souvent figé comme dans l'ancien système. Nous pensons que cette dynamique pourra être favorisée par un procédé d'évaluation formative, base d'un contrôle qualité.

Nous avons présenté dans cet article une méthodologie ascendante de contrôle et assurance qualité de formation par consolidation des évaluations formatives respectives des différents enseignements de la formation. Avant la fin de cette dernière, les différentes EFE peuvent donner lieu à des ajustements pour aboutir à la fin du cursus à un diplôme qui qualifie l'étudiant. Cette proposition a le mérite de réduire le complexe travail d'évaluation de formation tout en augmentant son objectivité. Comme suite à cette proposition, il y a lieu d'étudier la problématique des critères de qualité d'une formation qui est en réalité une partie de la problématique des critères de qualité de service en général. En effet, pour les services, même quand les critères peuvent être définis, la définition de métriques pour les critères reste toujours d'une complexité supérieure. Il ya lieu aussi de penser à confectionner une fiche d'évaluation pour les différents acteurs (étudiants, enseignants, administrateurs) et développer des procédés automatisés adaptés pour le traitement des données collectées.

Enfin, nous terminons par cette recommandation de l'UNESCO qui pourrait nous inspirer de la motivation pour l'assurance qualité des formations universitaires : « *Les pays en développement, en particulier, ne peuvent espérer maîtriser et appliquer les découvertes les plus récentes et moins encore apporter une contribution de quelque importance au progrès intellectuel et scientifique, s'ils ne disposent pas d'institutions d'enseignement supérieur et de recherche répondant aux normes les plus élevées* »⁵

Bibliographie

[Abrami 90]. Abrami, P.C. et d'Apollonia, S. (1990). The Dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. Student ratings of instruction: Issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 97-111.

[Bernard 92]. Bernard, H. *Processus d'évaluation de l'enseignement : Théorie et pratique*. Laval : Éditions Études vivantes. 1992.

[Bernard & Al. 00] : H. Bernard, N. Postiaux, A. Salsin. Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, n°3, 2000, p.625-650.

[Bernard & Bourque 99]. Bernard, H. et Bourque, S. (1999). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica*, 15(1-2), 33-60.

⁵ Rapport UNESCO sur l'Éducation

- [Bernard & Trahan 99]. Bernard, H. et Trahan, M. (1988). Analyse des politiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, XVIII(3), 51-67.
- [Centra 93]. Centra, J.A. *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass. 1993
- [CRÉPUQ 96]. CRÉPUQ. *Rapport sur les politiques et pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*. Montréal : CRÉPUQ. 1996
- [Dejean 04] : Jacques Dejean. « De Berlin à Bergen, nouveau enjeux de l'évaluation », Actes du colloque Dijon, juin 2004 - page 22.
- [Donald 91]. Donald, J.G. The Commission of inquiry on Canadian university education: The quality and evaluation of teaching. *Revista Iglu*, 1, 157-173. 1991
- [Donald & Saroyan 91]. Donald, J. et Saroyan, A. *Assessing the quality of teaching in Canadian university*. Commission of inquiry on Canadian university education, Research Report, no 3. 1991.
- [Laurens 99] : Patrick Laurens, « La qualité de la formation au-delà d'une logique de conformité », *Communication et organisation*, 15 (1999), *Qualité et communication*.
- [Marsh 87]. Marsh, H.W. Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- [Mispelblom 95] : Frederik Mispelblom. « Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions du travail et politiques du bonheur », Paris, Syros, 1995.
- [Scriven 81]. Scriven, M. . Summative teacher evaluation. In *Handbook of Teacher Evaluation* (p. 244-271). Beverly Hills (CA): Sage. 1981
- [Wright 1995]. Wright, A. *Teaching improvement practices : Successful strategies for higher education*. Bolton (MA) : Anker Publishing Co. 1995