



ISSN Print: 2394-7500
ISSN Online: 2394-5869
Impact Factor: 8.4
IJAR 2022; 8(1): 296-310
www.allresearchjournal.com
Received: 24-11-2021
Accepted: 28-12-2021

Emmanuelle de Verlainne
Professeure, Département des
Sciences Administratives,
Université du Québec en
Outaouais, Pavillon Lucien-
Brault, 101, Rue Saint-Jean-
Bosco, Bureau B-2081,
Gatineau (Québec), Canada

Les pratiques managériales sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire: Entre clientélisme commercial et développement de la citoyenneté

Emmanuelle de Verlainne

Abstract

L'évaluation de performance de la qualité de l'enseignement universitaire fondée sur l'appréciation étudiante de la prestation des professeurs est largement contestée pour ses biais de perception et de discrimination qu'elle induit. Alors, la question se pose: *pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique de l'évaluation par les étudiants est-elle maintenue?* L'étude exploratoire présente deux constats: 1) l'enseignement de qualité à l'université relève d'un écosystème complexe 2) l'évaluation par les étudiants détourne la relation pédagogique en une relation de pouvoir. La discussion porte sur les conséquences d'une telle pratique managériale qui découlerait d'une visée clientéliste commerciale de la gestion par résultat du secteur public plutôt que d'une visée de développement de compétences citoyennes du management civique.

Keywords: Management civique, évaluation performance, enseignement universitaire, apprentissage universitaire

Introduction

L'Université Ryerson en Ontario au Canada a reçu en 2018 un arbitrage de blâme pour cette pratique managériale d'évaluation de performance de la prestation d'enseignement des professeurs par les étudiants au service de l'évaluation administrative des professeurs. D'ailleurs, les études démontrent que cette évaluation par les étudiants est subjective et empreinte de biais de perception et de biais discriminatoires à l'égard des professeurs (Farr 2018, Romainville 2009) [18, 48]. Les recherches sur la fiabilité des évaluations par les étudiants depuis plus de 15 ans démontrent la fragilité d'une telle mesure, et cela même pour des fins administratives (figure 1).

Extraits de l'arbitrage contre l'université Ryerson, Ontario, Canada

Bien que les évaluations de l'enseignement par les étudiants soient utiles pour brosser un « portrait de l'expérience étudiante » à l'égard du cours et du professeur, l'arbitre William Kaplan souligne dans le compte rendu de sa décision que les témoignages d'experts présentés par l'association des professeurs démontrent clairement que l'un des principaux outils utilisés pour évaluer l'efficacité de l'enseignement est bancal.

La conclusion de M. Kaplan selon laquelle les évaluations sont hautement problématiques va soulever des débats dans les universités de partout au pays, affirme David Robinson, directeur administratif de l'Association canadienne des professeurs et professeurs d'université. « La décision rendue confirme que les membres avaient raison de s'inquiéter. Les évaluations par les étudiants sont utiles, mais elles ne donnent pas de mesures rigoureuses. Les professeurs trouvent déconcertant d'être jugés selon des données qui n'ont rien de fiable. »

Comme le soulignait Mme Quigley, il y a 15 ans, il n'existait pas d'étude portant sur les évaluations par les étudiants, alors il était peut-être plus facile pour les universités de les voir comme un outil efficace d'évaluation. « Psychologiquement, l'utilisation de ces données comme si elles étaient officielles et valables donne une impression d'autorité. »

Farr 2018, p.1

Fig 1: Extraits de l'arbitrage contre l'Université Ryerson, Ontario, Canada (2018)

Corresponding Author:
Emmanuelle de Verlainne
Professeure, Département des
Sciences Administratives,
Université du Québec en
Outaouais, Pavillon Lucien-
Brault, 101, Rue Saint-Jean-
Bosco, Bureau B-2081,
Gatineau (Québec), Canada

En fait, la qualité de l'enseignement universitaire dépasse largement l'expérience des cours suivis et de la particularité de la prestation des professeurs (Romainville 2009, Ricci 2009, Younès 2009, Kelly 2012, Farr 2018) [49, 44, 57, 25, 18]. La qualité de l'enseignement d'une université relève plutôt de l'ensemble des expériences et des apprentissages que développent les étudiants tant dans leurs programmes, que dans la vie universitaire. L'expérience étudiante de type universitaire se démarquerait par l'apprentissage des

compétences citoyennes d'un vivre ensemble dans la pluralité et son développement de compétences intellectuelles transversales (Colet 2013, 2006, Rieper 1998, Romainville 2000, Kelly 2012, Ricci 2009, Postiaux et Salcin 2009, Phillips 2005) [43, 42, 45, 47, 25, 44, 39, 37]. L'étude du cas de l'université de Bologne (Ricci 2009) [44] illustre la complexité des dimensions qui interviennent dans la qualité de l'enseignement (figure 2).

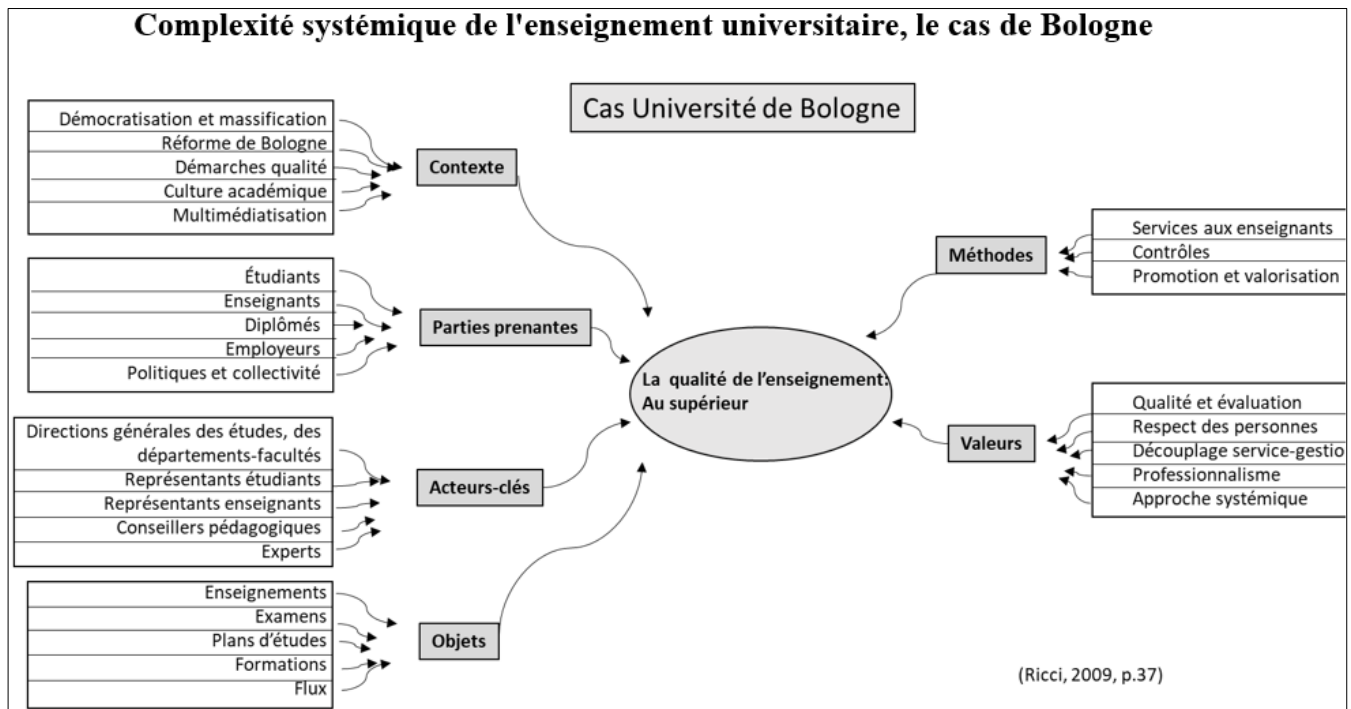


Fig 2: Complexité systémique de l'enseignement universitaire, le cas de Bologne

Les enquêtes régulières du « National Survey of Student Engagement » révèlent systématiquement combien la qualité de l'enseignement universitaire repose sur l'ensemble des pratiques institutionnelles telles que la communauté de pratique, les services d'accompagnement à l'apprentissage, l'implication dans les activités de recherches académiques, les stages ou les programmes coop, les études à l'étranger ou les cours de synthèse (NSSE 2021) [34]. L'enquête révèle également l'importance pour les étudiants universitaires de développer une autonomie à l'apprentissage tel un métier d'apprenant (les stratégies d'apprentissage, le raisonnement, la réflexivité, l'apprentissage intégré et de haut-niveau) la collaboration, les discussions, la qualité des interactions sociales, d'un environnement de soutien global, des pratiques d'enseignement efficaces (NSSE 2021) [34]. Or, ce contexte académique dynamique relève d'un cheminement de programme et du dynamisme de l'ensemble des communautés de pratiques universitaires (Farr 2018, Cohendet 2010, Lessard 2012) [18, 12, 28]. Cette dynamique est créée par de multiples activités d'apprentissage à la vie citoyenne incluant des conférences scientifiques, de débats publics, des colloques et congrès scientifiques, et toute autre activité de communauté de pratique qui offre l'apprentissage d'une sensibilisation à la vie citoyenne, dont l'ouverture sur les autres, l'acceptation de la diversité, la quête de l'équité, et de la quête de développement d'un vivre ensemble (Ricci 2009, Eastman 2019, Heyde et Le Diouris 2009, Younès 2009, 2013, Romainville 2013, 2000, Dill 2003) [44, 17, 23, 57, 58, 50, 47, 16].

Après 50 ans le constat est clair: l'évaluation des cours et de la prestation de l'enseignement par les étudiants ne permet pas d'évaluer la qualité de l'enseignement universitaire, même si elle peut aider les professeurs à mieux évaluer l'impact appréciatif de leurs pédagogies auprès des étudiants. D'ailleurs, la très grande majorité (80%) des professeurs souhaitent connaître l'impact de leurs pratiques d'enseignement afin de soutenir la qualité dans la préparation et prestation de leurs cours (Heyde et Le Diouris 2009) [23]. Pourtant, cette pratique est maintenue. La question de fond se pose: *pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique de l'évaluation par les étudiants est-elle maintenue?*

Méthodologie

La présente étude exploratoire vise à comprendre en quoi réside la qualité de l'enseignement universitaire et dans ce contexte, comprendre la fonction managériale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Nous adoptons une stratégie inductive (Charreire-Petit & Durieux 2014, Baumard & Ibert 2014) [11, 4] en trois temps.

La première phase de recherche

Nous faisons d'abord une démarche abductive de la revue de littérature permettant de faire émerger un cadre conceptuel portant sur l'écosystème complexe du processus de production de l'enseignement universitaire de qualité.

La collecte de données

La première étape de recherche porte sur des données secondaires incluant les articles arbitrés et des résultats d'enquêtes sur la satisfaction et l'expérience étudiantes. L'angle porte alors sur l'évaluation de l'enseignement universitaire de qualité et l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Ces mots clés ont permis de repérer l'échantillonnage par choix raisonné fondé d'abord sur les mots clés:

- 1271 notices pour « évaluation par les étudiants »;
- 421 notices pour « évaluation enseignement par les étudiants »;
- 74 notices pour « évaluation enseignement universitaire de qualité ».

À partir de ces textes, une dizaine de recherches portent sur l'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants. C'est à partir de ces premières recherches sélectionnées que s'est constitué, par un échantillonnage par la méthode boule de neige, 39 articles et publications de recherches universitaires concernant l'évaluation et la gestion de l'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants. Ces 39 études couvrent ainsi le domaine par saturation de données.

La méthode d'analyse

La méthode d'analyse de cette revue de littérature et des données secondaire est l'analyse de contenu (Grenier & Josserand 2014, Blanc *et al.* 2014, Sabourin 2009, Leray 2008) [22, 7, 52, 27] en répertoriant les différentes pratiques de gestion (administratives et managériales) portant sur la production pour ensuite situer et valider la pratique de l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Le résultat de cette première étape établit le cadre conceptuel d'un écosystème complexe de production et d'évaluation d'un enseignement universitaire de qualité.

La deuxième phase de recherche

Ce cadre conceptuel est ensuite validé par la méthode de l'étude de cas (Roy 2009) [51] afin de comprendre la complexité systémique et multidimensionnelle par l'analyse approfondie des pratiques managériales et institutionnelles à la production et l'évaluation de la qualité de son enseignement de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

La collecte de données

Tous les documents de pratique de gestion de l'étude de cas sont publics et accessibles sur le site de l'UQO. La sélection des documents est faite par un choix raisonné ciblant les pratiques de gestion formelles à l'égard de la production et de l'évaluation de l'enseignement de qualité incluant des pratiques administratives et managériales. L'analyse du processus opérationnel de l'expérience d'enseignement en lien avec les obligations de résultat de l'acte professionnel est complétée par l'expérience professionnelle du chercheur qui a pratiqué l'enseignement universitaire dans 4 établissements universitaires québécois (UQAM, HEC, ÉNAP, UQO) au cours des trente dernières années. Les données expérientielles considérées portent uniquement sur

l'obligation d'enseigner, d'évaluer les apprentissages des étudiants, de transmettre ces résultats d'évaluation aux instances des universités incluant le registrariat qui en fait une étude comparative de normalisation d'un côté, et les attentes de quête de satisfaction des étudiants et de l'impact de l'innovation pédagogique pour augmenter la qualité des apprentissages de l'autre.

L'analyse des données

La seconde étape repose sur une étude de cas (Roy 2009) [51] en profondeur permettant de valider le cadre conceptuel préalablement élaboré. L'ensemble des pratiques sont recueillies par le biais de documents institutionnels disponibles sur le site de l'UQO incluant les politiques de l'université en lien avec l'évaluation de l'enseignement et ses différents instruments de mesure par formulaires, les conventions collectives des professeurs et des chargés de cours et les documents administratifs de différents comités de travail tel que le comité institutionnel sur la culture d'excellence en enseignement, le sous-comité sur la qualité de l'enseignement et les différentes résolutions de la Commission des études et du Conseil d'administration portant sur la gestion de la qualité de l'enseignement. L'analyse de contenu de ces données institutionnelles est une méthode d'interprétation des pratiques administratives et managériales répertoriées selon les grandes catégories thématiques du cadre conceptuel élaboré en première partie. Dans le cas de l'étude de cas en profondeur, la saisie interprétative des textes est objective et systématique en catégorisant le contenu des textes en thématiques structurant les *pratiques de gestion*. Cette analyse de contenu est également structurée selon les trois niveaux micro, méso et macro systémique connus des organisations permettant d'étudier la dynamique complexe de la gestion de la qualité de l'enseignement.

La troisième phase de recherche

Cette étude de cas permet de comprendre et de valider l'ensemble diversifié des pratiques managériales des neuf universités du réseau de l'Université du Québec à l'égard de l'enseignement de qualité. Cette étude comparative révèle les convergences et les divergences quant à la production de l'enseignement de qualité.

La collecte de données

La collecte de données primaires documentaires porte sur les politiques et les règlements en lien aux régimes d'études, à l'évaluation de l'enseignement, à l'évaluation des programmes, les conventions collectives des professeurs, des chargés de cours, des étudiants-assistants d'enseignement, centres de soutien aux études, centre de soutien à l'enseignement, régie interne et planification stratégique.

L'échantillon raisonné portant sur les documents de pratiques formelles et formalisées des universités vise à porter l'étude sur les modes de gestion approuvés par l'organisation et qui cadre l'ensemble des pratiques administratives et managériales à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

Universités	Nombre de documents
UQAR: Université du Québec à Rimouski	18
UQTR: Université du Québec à Trois-Rivières	9
UQAT: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	17
UQAC: Université du Québec à Chicoutimi	18
UQAM: Université du Québec à Montréal	15
UQO: Université du Québec en Outaouais	12
ÉNAP: École Nationale d'administration Publique	7
ÉTS: École de Technologie Supérieure	13
TELUQ: Télé-Université du Québec	13

L'analyse des données des deuxième et troisième étapes de recherche

La méthode d'analyse des données retenue est l'*analyse de contenu* des documents formels des universités et des recherches sur l'enseignement de qualité des universités. Cette méthode est généralement définie comme étant une technique permettant de répertorier, de décrire et d'interpréter de manière objective, systématique et sémantique le corps des discours et des textes pour rendre compte d'un phénomène (Blanc *et al.* 2014, Sabourin 2009, Leray 2009) [17, 52, 27]. La technique d'analyse de contenu construit des thématiques qui corroborent le cadre conceptuel en répertoriant les pratiques institutionnelles pour chaque université (Thiétart 2014) [2]. Ces pratiques de gestion se trouvent à même les données primaires des pratiques formelles de gestion telles que les règlements, les politiques, les conventions collectives, les activités de services pédagogiques, de services aux études voire même les énoncés de philosophie, de vision, de valeurs et de stratégie organisationnelle qui rendent compte de la production et de l'évaluation de l'enseignement de qualité.

L'analyse de contenu de ces données primaires révèle le mode de gestion de la production et de l'évaluation de l'enseignement universitaire de qualité distingue les pratiques administratives des pratiques managériales. Les *pratiques administratives* sont des pratiques de gestion de type bureaucratique telles que les politiques, les règlements, toutes autres procédures systémiques récurrentes et formelles qui sont structurels, procédurales et surtout impersonnelles. Les *pratiques managériales* par contre, concernent les dimensions plus stratégiques (vision, philosophie, orientations de développement de l'université) ainsi que le traitement des personnes qui en découle tel que la production de l'enseignement par les activités d'accompagnement à l'apprentissage, à l'innovation et à l'application de pratiques pédagogiques novatrices à l'enseignement, l'encadrement et le soutien à la prestation d'enseignement, mais aussi la valorisation de l'enseignement, voire même la sanction d'un enseignement jugé inadéquat, ainsi que tout le volet d'aide aux études, d'accompagnement auprès des étudiants dans leurs programmes, le financement de leurs études, l'hébergement, les activités d'engagement à la vie académique.

Nous avons adopté une analyse de contenu de type qualitatif (Allard-Poesi & Perret 2014) [2]. Ce choix est rendu possible d'abord parce que le nombre documents est limité, que les catégories de documents sont similaires et que les indicateurs des deux objets d'études sont faciles à repérer. La technique qualitative d'analyse de contenu des données primaires était également plus stratégique puisque ce n'est pas la structure du discours managérial ou administratif qui est étudié, mais les pratiques de gestion à la production et à l'évaluation en tant qu'objet d'étude en soi. L'analyse

abductive, par analogie, a été utilisée pour comprendre l'expérience de l'acte d'enseigner par analogie avec l'expérience de l'acte médical pour illustrer les enjeux du type d'évaluation de l'acte professionnel (Charreire-Petit & Durieux 2007) [11]. L'analogie de ces deux actes professionnels est intéressante puisque dans les deux cas, l'objectif de la relation entre le professionnel et le destinataire de l'acte professionnel vise des résultats dans l'expérience humaine du destinataire sans pour autant que le professionnel puisse faire le travail à la place du destinataire.

La validité interne de l'analyse est fondée sur la cohérence du cadre conceptuel et la fiabilité est assurée par la réplicabilité de l'analyse de contenu en répertoriant l'ensemble des pratiques de gestion d'une organisation à l'autre (Proulx 2019) [40]. Que ce soit appliqué à l'étude de cas d'analyse en profondeur ou l'analyse comparative de l'ensemble des pratiques universitaires au Québec, l'analyse de contenu des documents a toujours été la méthode utilisée. Enfin, notre réflexivité méthodologique situe notre ancrage épistémique de réalisme critique dans la mesure où nous cherchons à répertorier les faits en termes de pratiques formelles de gestion pour mettre en lumière le processus d'actualisation de ces pratiques et d'en faire une évaluation appréciative par rapport aux visées organisationnelles et institutionnelles.

Résultats

Bilan des études sur l'enseignement universitaire de qualité

La littérature portant sur l'évaluation de l'enseignement universitaire présente une analyse sur les 50 dernières années de pratiques d'évaluation de la prestation de l'enseignement des professeurs par les étudiants. La littérature fait consensus sur quatre constats:

- 1) L'évaluation de l'enseignement par les étudiants ne permet pas d'établir à elle seule une évaluation complète de l'enseignement d'une université (Romainville 2000, Younès 2013, Bernard 1992, Dill 2003, Farr 2018) [47, 58, 6, 16, 18];
- 2) L'enseignement de l'université se réalise à la fois de programmes d'études, de vie universitaire-académique, et de prestation des professeurs dans l'enseignement des cours et directions de recherches. L'ensemble de ces trois types d'activités permet de développer des compétences transversales d'ordre intellectuel, professionnel et de citoyenneté (Ricci 2009, Eastman 2019, Yeyde 2009, Younès 2009, 2013, Romainville 2000) [44, 17, 57, 58, 47];
- 3) La qualité de l'enseignement passe par de bons programmes (Parmentier 2006, Postiaux & Salcin 2009, Romainville 2009) [35, 39, 49];

- 4) Que l'enseignement de qualité passe par l'engagement des étudiants à apprendre, tel un métier d'apprentissage (Yeyde 2009, Rege Colet 2009, Fontaine 2009, Postiaux & Salcin 2009, Ricci 2009, Younès 2009, Rege Colet & Romainville 2006) [41, 19, 39, 44, 57, 42].

Pour atteindre des niveaux élevés de qualité d'enseignement universitaire, il se dégage trois ancrages à la gouvernance d'un enseignement de qualité à l'université: ancrage à la vie citoyenne, ancrage à la compétence académique et ancrage à la vie institutionnelle décliné en politique organisationnelle (Figure 3).

Trois ancrages de gouvernance d'un enseignement de qualité à l'université		
Ancrage à la vie citoyenne	Ancrage à la compétence académique	Ancrage à la vie institutionnelle
1. Politique d'évaluation des programmes	2. Politique d'évaluation par les pairs	3. Politique de création d'une culture d'excellence en enseignement et en condition d'apprentissage
1. Incluant une <i>évaluation par les diplômés</i> pour leur programme 2. Incluant une <i>évaluation par les employeurs pour nos diplômés</i> 3. Intégrant l'évaluation appréciative <i>par les experts</i>	1. Incluant l'évaluation <i>par les professeurs</i> eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et la qualité des étudiants 2. Incluant une évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours <i>par les comités de programmes et les modules</i>	1. Intégrant l'évaluation <i>par les professeurs</i> eux-mêmes sur les conditions d'enseignement et qualité des étudiants 2. Intégrant l'évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des cours <i>par les comités de programmes et les modules</i>

Fig 3: Trois ancrages de gouvernance d'un enseignement de qualité à l'université

Ces ancrages de gouvernance deviennent des référentiels de responsabilité institutionnelle qui s'inscrivent dans trois dimensions (projet, culture et pratiques) organisationnelles des universités (Parmentier 2006, Romainville 2000, Bernard & al. 2000, Rege Colet 2009, Rege Colet 2013) [35, 47, 6, 41, 43].

L'enseignement universitaire s'inscrit dans un écosystème complexe de niveau international au niveau national, régional jusqu'à l'établissement universitaire. Le niveau international qualifié de méta-macro-systémique met les systèmes universitaires nationaux en collaboration et en concurrence à l'échelle mondiale. À cet égard, plusieurs organisations mondiales (UNESCO, OCDE, ONU, Banque Mondiale, Agence universitaire de la francophonie et même des organisations comme le *Shanghai Ranking*) évaluent les performances des universités dans le monde.

Ces organisations considèrent que les performances des universités contribuent au développement humain et à la croissance des économies nationales. Seule UNESCO interpelle la pratique d'enseignement des professeurs en

classe comme un facteur contributif à la qualité de l'enseignement universitaire. Toutes les autres organisations internationales conçoivent que l'enseignement universitaire est de qualité tant qu'il a des impacts en termes de développement humain et de développement économique.

Du point de vue de la gouvernance fédérale, l'enseignement universitaire de qualité passe par la qualité de la recherche, qui se retrouve dans des programmes de recherche incluant l'enseignement auprès des étudiants-assistants / collaborateurs de recherche.

Au niveau régional québécois, les universités sont coordonnées à la fois par le ministère de l'Éducation supérieure, le BCI et le réseau des universités du Québec pour 9 des 18 établissements d'enseignement.

Au niveau des établissements universitaires eux-mêmes, la qualité et l'amélioration de l'enseignement s'inscrivent dans un écosystème complexe pour chaque établissement (Parmentier 2006, Postiaux et Salcin 2009, Romainville 2009, Rege Colet 2009) [35, 39, 48, 41] (Figure 4).

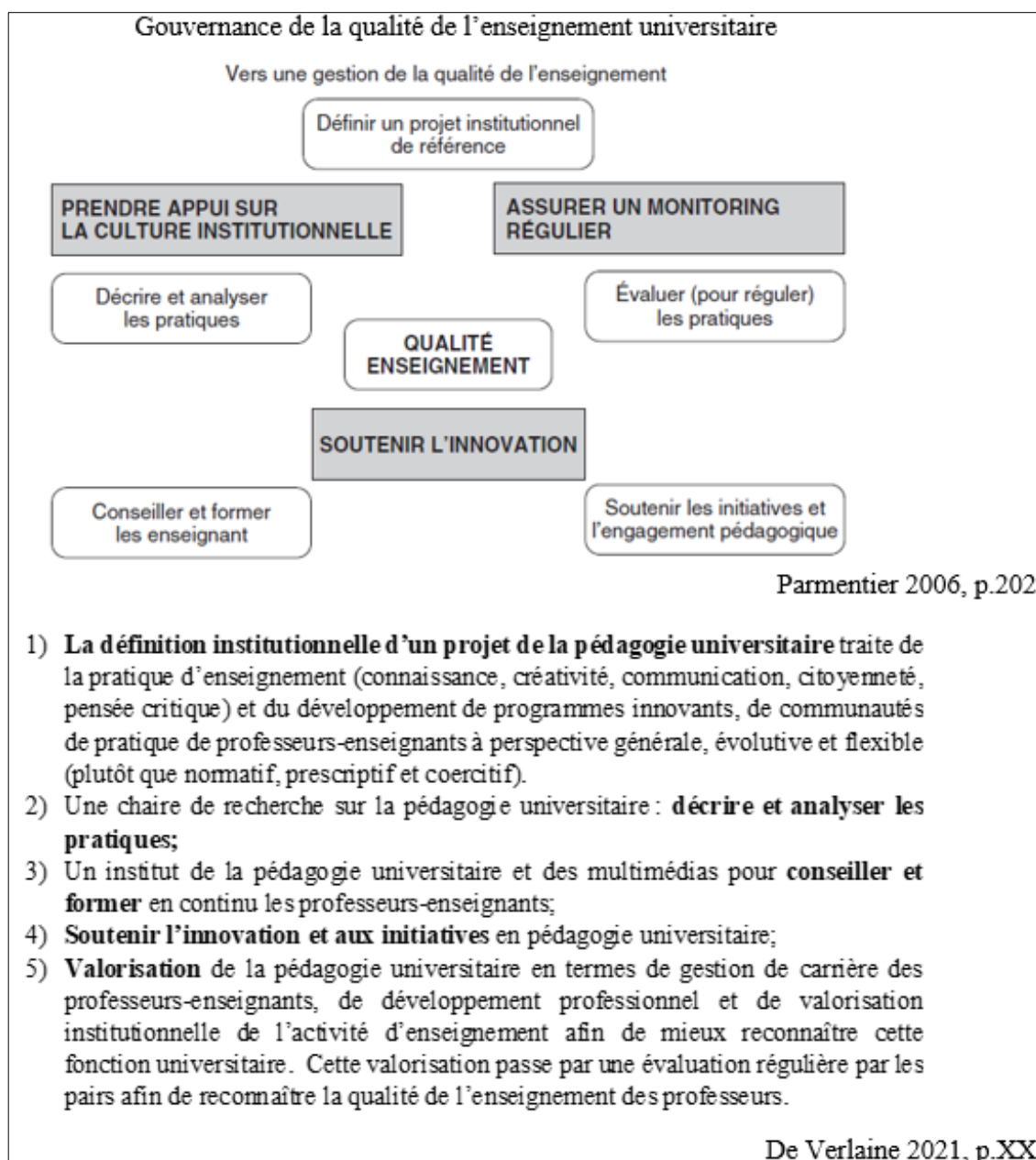


Fig 4: Gouvernance de la qualité de l'enseignement universitaire

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est perçue par les directions d'universités comme étant un outil informant sur un certain niveau de satisfaction (Rege Colet 2009, Romainville 2000, Younès 2013, Bernard 2000, Dill

2003, Farr 2018) [41, 47, 58, 6, 16, 18]. Pourtant, l'évaluation de la qualité de l'enseignement serait multifactorielle (Rege Colet 2009, Parmentier 2006, Ricci 2009) (Figure 5) [41, 35, 44].

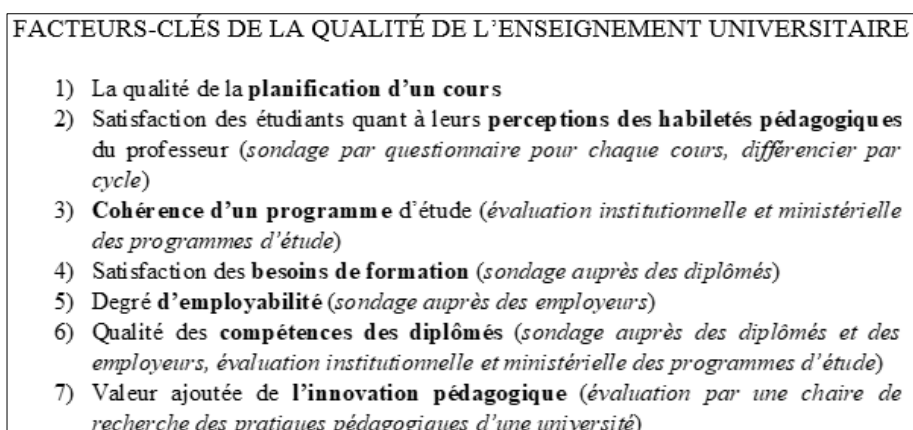


Fig 5: Facteurs-clés de la qualité de l'enseignement universitaire

Or, la qualité de l'enseignement serait en partie une responsabilité partagée entre professeurs-étudiants

(Romainville 2000)^[47] mais elle demeure dans son essence du ressort des étudiants (Braxton 2006)^[8] (Figure 6).

Responsabilité des professeurs	Responsabilité des étudiants
1. Énoncés des objectifs d'apprentissage 2. Qualité des explications 3. Rétroaction et évaluation pertinentes et constructives	1. Apprendre activement, de manière responsable et coopérative 2. Quête d'autonomie à l'apprentissage 3. Développement des capacités à apprendre Romainville 2000
Responsabilité des étudiants	
1. Atteinte d'un niveau de connaissance disciplinaire de niveau académique 2. Acquérir une éducation générale 3. Développer des habiletés cognitives et intellectuelles 4. Acquérir des compétences à l'employabilité 5. Préparer à la vie adulte et citoyenne 6. Accomplissements personnels 7. Développement personnel Braxton 2006	

Fig 6: Responsabilité partagée de l'apprentissage des étudiants

La philosophie de gestion de la qualité de l'enseignement universitaire tel que recensé par la littérature converge voulant que la qualité de l'enseignement passe par:

- 1) Le développement du métier d'apprentissage de l'étudiant-apprenant de manière engagée (Romainville 2000, Michaut 2001)^[47, 31].
- 2) La création d'un contexte de pratiques institutionnelles d'enseignement et d'apprentissage de qualité (Romainville 2000, Dill 2003, Parmentier 2006)^[47, 16, 35].
- 3) De maintenir l'évaluation appréciative par les étudiants pour des fins d'amélioration des pratiques pédagogiques seulement (Bernard 2000, Rege Colet 2009)^[6, 41].
- 4) L'évaluation de l'enseignement doit relever d'un ensemble d'éléments contributifs au développement pédagogique (dont la planification du contenu de l'enseignement, l'engagement des étudiants à l'apprentissage, la relation d'apprentissage, la prestation pédagogique de l'enseignement, des modalités d'évaluation des apprentissages et l'utilisation des dispositifs d'enseignements) (Bernard & al. 2000, Romainville 2000)^[6, 47].

Cette conception de la gestion de la qualité de l'enseignement universitaire, telle que recensée dans la littérature, s'inscrit dans une philosophie du management civique (de Verlaine 2020)^[14]. En effet, la production d'un enseignement de qualité relèverait d'un système complexe dont la gouvernance vise une responsabilité civile à créer une expérience humaine transformatrice qui développe le citoyen dans son aptitude à contribuer à la société et envers lui-même. Le développement du citoyen relèverait d'une philosophie du management civique qui transcende la logique commerciale et porte sur l'ensemble de la communauté universitaire. Dans une telle philosophie managériale, l'expérience transformatrice ne concerne pas que les étudiants, mais toute la communauté universitaire en quête d'apprentissage, d'accompagnement à la découverte scientifique, à l'expérimentation, à l'innovation et au développement humain. Une telle pratique d'un management civique appliquerait la mission universitaire à

tous ses étudiants, mais aussi à ses professeurs, ses bibliothécaires, ses professionnels, ses employés administratifs, ses employés de soutiens, à ses cadres et ses cadres supérieurs dans le développement humain et de citoyens responsables, autonomes, compétents et contributeurs envers la société en apprenant et en innovant. Le professeur universitaire deviendrait alors un apprenant et un innovateur catalyseur d'une culture du citoyen en développement et d'une communauté de pratique dévouée à cette mission académique.

Pourtant, les directions d'universités maintiennent une approche de management technique en maintenant l'évaluation de l'enseignement par les étudiants au cœur même de l'évolution de performance des professeurs en octroyant plusieurs fonctions à cet outil à vocation pédagogique soit:

- 1) Informatif (pour les professeurs et étudiants),
- 2) Formatif (pour le soutien institutionnel à la pédagogie et régulateur pour sanctionner les prestations jugées inadéquates par la perception des étudiants),
- 3) administratif (pour renouveler des contrats, octroi de la permanence et promotion), et pour l'évaluation de la qualité des programmes et améliorer ceux-ci lors de leur déploiement.

Pourtant, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est considérée comme étant inadéquate pour évaluer la qualité de la fonction d'enseignement des professeurs. Maintenir une telle pratique managériale et administrative passe donc à côté de la valorisation et de l'amélioration d'un enseignement de qualité.

Étude de cas: Université du Québec en Outaouais (UQO)

L'Étude de cas de l'Université du Québec en Outaouais permet de comprendre les rouages d'une complexité organisationnelle à produire un enseignement de qualité tout en illustrant en quoi les modalités d'évaluation de l'enseignement comportent une approche hybride entre le management technique et le management civique. L'Université du Québec en Outaouais s'inscrit dans un contexte macro-systémique complexe à l'échelle mondiale, nationale et régionale (figure 7).

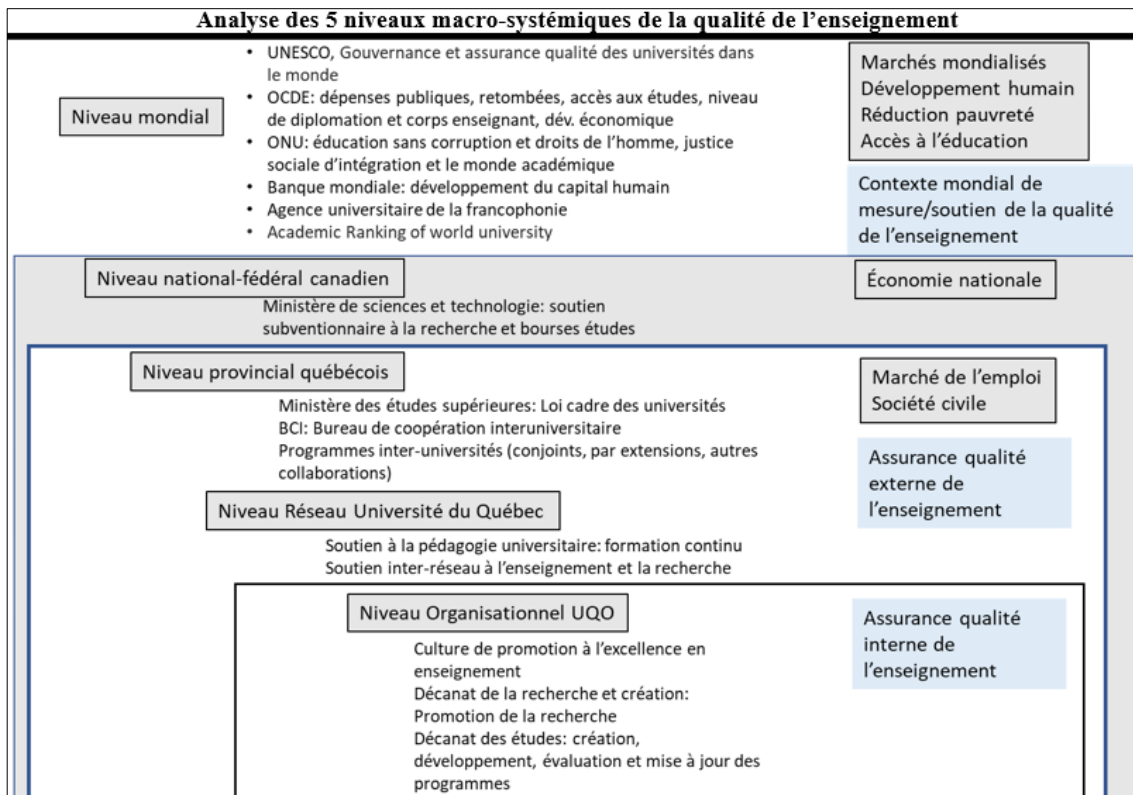


Fig 7: L'analyse des 5 niveaux macro-systémiques de la qualité de l'enseignement

Les pratiques institutionnelles à l'UQO respectent également les meilleures pratiques répertoriées en termes de gouvernance de production d'un enseignement de qualité (figure 8).

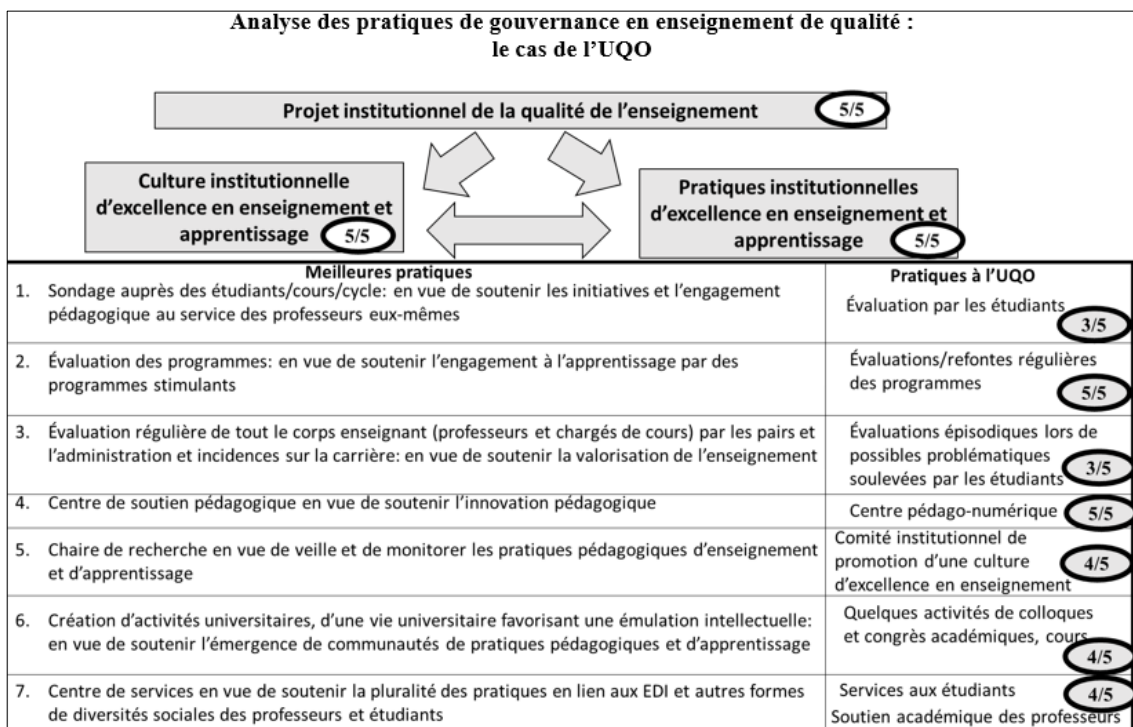


Fig 8: Analyse des pratiques de gouvernance en enseignement de qualité: le cas de l'UQO

L'analyse macro-organisationnelle de l'UQO rend compte des cinq dimensions systémiques d'un enseignement de qualité, tel que relaté par Parmentier (2006) [35] (figure 9).

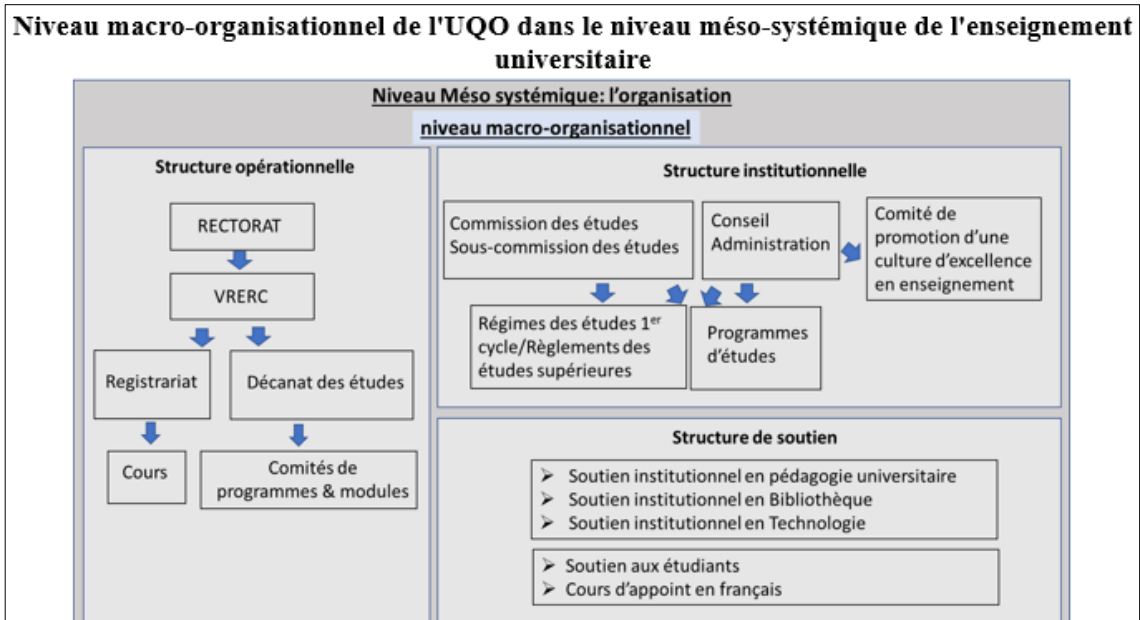


Fig 9: Niveau macro-organisationnel de l'UQO dans le niveau méso-systémique de l'enseignement universitaire

La relation systémique des niveaux méso-organisationnel et micro-organisationnel de l'UQO illustre combien la qualité de l'enseignement est rigoureusement bien gérée (figure 10)

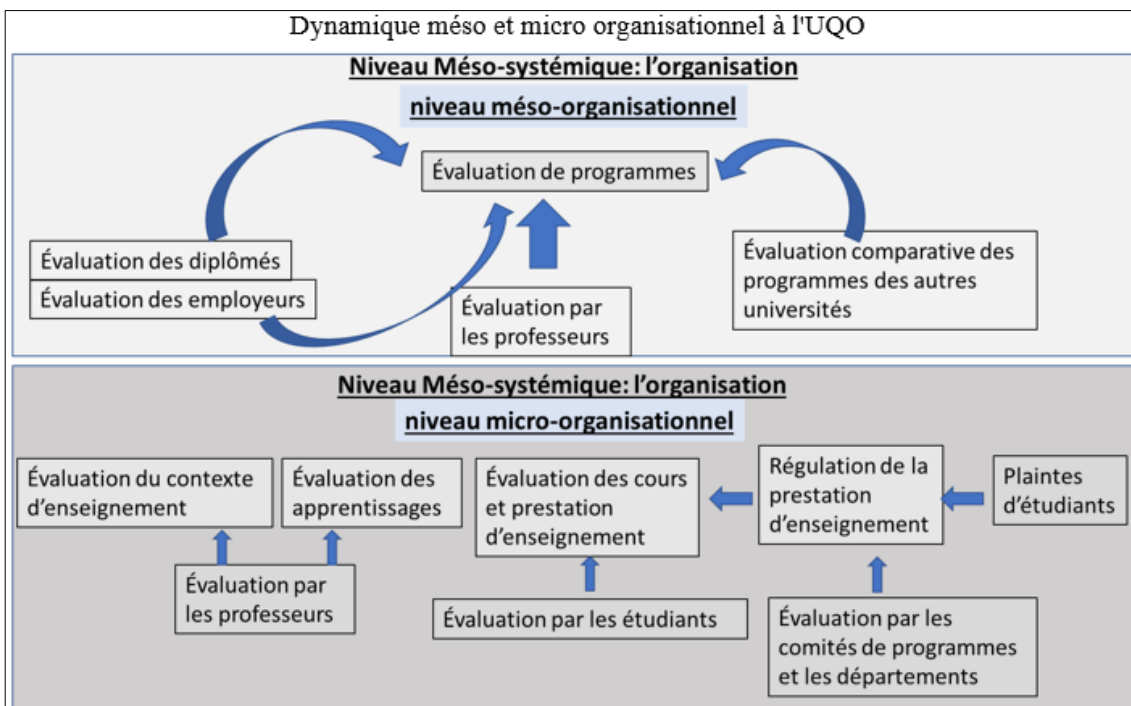


Fig 10: Dynamique méso et micro organisationnelle à l'UQO

À l'échelle de la gouvernance stratégique, le comité de promotion de la culture d'excellence de l'enseignement de

l'UQO assure une gouvernance de la mission universitaire (Figure 11).

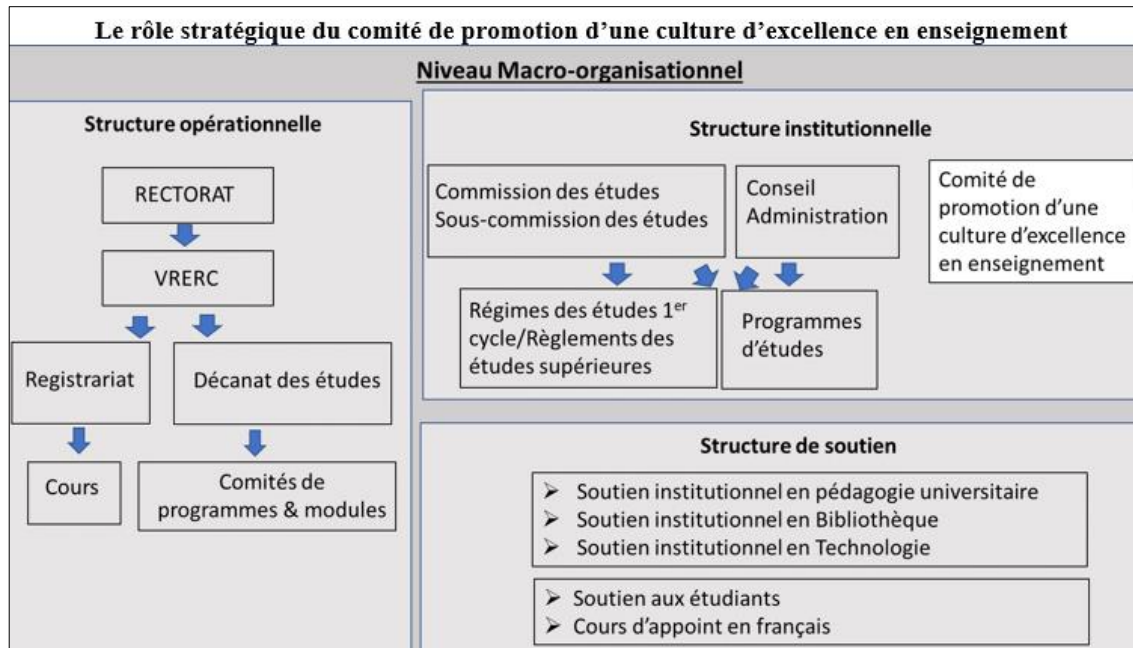


Fig 11: Le rôle stratégique du comité de promotion d'une culture d'excellence en enseignement

Outre l'évaluation de l'enseignement par les étudiants pour chaque groupe-cours, l'enseignement est également évalué lors de l'évaluation de programme.

Seuls les professeurs réguliers sont régulièrement évalués pour l'ensemble de leurs fonctions académiques incluant

l'enseignement. Il est également prévu que les professeurs et chargés de cours soient évalués pour leur enseignement lorsque des étudiants déposent des plaintes formelles ou informelles à l'égard de leurs professeurs (figure 12).

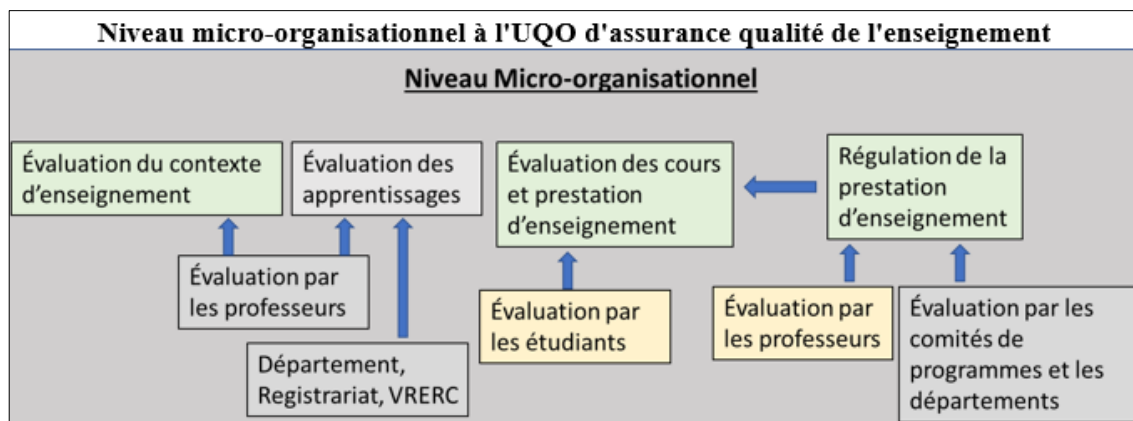


Fig 12: Niveau micro-organisationnel à l'UQO d'assurance qualité de l'enseignement

Enfin, la gouvernance de la qualité de l'enseignement est également enclenchée lors du dépôt des résultats d'évaluation des apprentissages des étudiants. Le registrariat évalue alors la distribution normalisée des résultats d'apprentissage des étudiants. Ainsi, il existe à l'UQO, de multiples procédures d'intervention dans la pratique pédagogique et la prestation de l'enseignement, qui s'appuient essentiellement sur les opinions, les perceptions et les plaintes d'étudiants d'un côté, et la régulation des résultats des apprentissages par les instances départementales, registrariat et VRERC (vice-recteur à l'enseignement, à la recherche et à la création) de l'autre côté.

Pourtant, outre l'évaluation de l'ensemble des quatre fonctions des professeurs, ou de l'évaluation de régulation des chargés de cours lors des problèmes d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, il n'existe aucun autre mécanisme d'évaluation de la fonction d'enseignement pour des fins de valorisation et de soutien au développement et à

l'innovation pédagogique. Ainsi, une grande partie de la qualité de la fonction d'enseignement repose sur cette évaluation par les étudiants pour des fins administratives et managériales, même si elle a d'abord et avant tout, une fonction d'ajustement pédagogique pour les professeurs et chargés de cours. Or, c'est justement là que repose toute l'ambiguïté de cette pratique managériale. Cette pratique managériale inscrite dans une philosophie du management technique, accordée à cet instrument développé pour des fins pédagogiques, a une portée administrative qui n'est pas inscrite dans l'instrument. Voilà en quoi le détournement de cette évaluation de relation pédagogique vers des visées managériales vient biaiser un outil d'enseignement en un instrument de gestion transformant une relation pédagogique entre professeurs et étudiants en un rapport de pouvoir et de domination légale puisqu'il est à la base des décisions administratives de gestion de l'emploi et de la carrière des professeurs et chargés de cours.

Étude comparative des neuf universités du réseau de l'UQ

L'étude comparative des neuf universités constituant le réseau de l'Université du Québec soulève une pratique de gestion de la qualité de l'enseignement centrée à la fois sur la qualité des programmes et sur la responsabilisation des professeurs à performer dans le développement de contenu et de prestation pédagogique de leurs cours (Figure 13). À l'instar de l'UQO, les 8 autres universités misent sur la qualité des cheminements de programmes et prennent acte de l'autonomie académique des professeurs (et chargés de cours) à offrir les meilleurs cours qu'il leur soit possible de faire. Pour la direction des 9 établissements, la seule manière d'assurer cette qualité de l'enseignement passe par l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, et ce, pour chaque cours. Cette évaluation sommative pour l'ensemble de la fonction d'enseignement est effectuée lors de l'évaluation administrative des professeurs qui dépose un dossier comprenant leurs plans de cours, leur matériel didactique et les évaluations par les étudiants, et ce, pour octroyer le renouvellement de contrat, la permanence et les dossiers de promotions. Ce type d'évaluation pour les chargés de cours n'est pas effectuée à l'exception de l'UQAM et de l'ÉTS qui garde les chargés de cours dans une période de probation avant d'octroyer la reconnaissance du droit d'enseigner pour lesquels ils sont employés.

Pour l'ensemble des établissements, si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est jugée insatisfaisante par les directions de programme ou lorsque les étudiants portent plainte envers leur professeur, ou encore si les résultats d'évaluation des apprentissages sont trop élevés par rapport aux normes attendues du niveau de performance des étudiants-apprenants, l'enseignement du professeur est immédiatement suspect et enclenche un processus administratif d'intervention auprès du professeur et d'évaluation par les pairs de sa qualité d'enseignement.

Aux termes de ce processus d'évaluation, le professeur (ou chargé de cours) peut être reconnu compétent et ayant performé selon les normes reconnues de la fonction d'enseignement. Si le professeur est reconnu inadéquat dans certains aspects de son enseignement, il est invité à apporter des modifications significatives à sa pratique d'enseignement auquel cas, les prochaines évaluations d'enseignement par les étudiants confirmeront ou infirmeront la qualité de sa performance. Si au contraire, le professeur n'adapte pas sa prestation d'enseignement à la satisfaction des étudiants, des sanctions administratives sont apportées, et ce, incluant l'obligation d'apporter les modifications telles qu'exigées par un comité de pairs, le non-renouvellement et même le congédiement du professeur et du chargé de cours.

SOMMAIRE DES PRATIQUES DE GESTION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT										
Modalités administratives	ÉNAP	ÉTS	TELUQ	UQAM	UQAR	UQTR	UQAT	UQAC	UQO	Total
Visées ressources humaines										
Évaluation des professeurs par les étudiants pour fins de renouvellement de contrats, permanence et promotion	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Évaluation des professeurs par les étudiants pour fins d'amélioration des pratiques pédagogiques et de contenu des cours pour les professeurs (mi-session (et/ou uniquement) fin de session)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Évaluation régulière (aux 5 ans ou 7 ans) des professeurs pour l'ensemble de leurs fonctions incluant évaluation par étudiants	✓		✓	✓	✓	•	✓	✓	✓	7
Évaluation-formative des professeurs pour les cours les moins bien appréciés par les étudiants : soit par plaintes d'étudiants, soit par évaluation régulière par groupe-cours	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Sanctionner l'étudiant non-performant	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Service aide aux études (SAE)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Viser la profession étudiant *	•	•	•	•	•	•	•	✓	✓	2
Viser la profession apprenant *	•	•	•	•	•	•	•	✓	•	1
Sanctionner le professeur moins apprécié par ses étudiants groupe-cours	✓	✓	✓	✓	✓	✓	•	•	✓	7
Soutenir la relation professeur/étudiant	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
Inviter les professeurs à innover pédagogiquement	•	•	•	•	✓	•	✓	•	✓	3
Évaluation de programmes d'étude	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Inviter les professeurs à innover pédagogiquement	•	•	•	•	✓	•	•	•	✓	2
Mécanisme de régulation de l'enseignement										
Évaluation des professeurs (tous statuts) par les étudiants par groupe-cours	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Évaluation régulière des professeurs (par comité de pairs) dans leur fonction d'enseignement seulement	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
Évaluation régulière des professeurs (par comité de pairs) dans toutes leurs fonctions professionnelles	✓	•	✓	✓	✓	•	✓	✓	✓	7
Évaluation administrative des professeurs (par comité de pairs) dans toutes leurs fonctions professionnelles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Évaluation administrative des autres enseignants (par comité de pairs) dans leur fonction d'enseignement pour renouvellement contrat, octroi des EGE	•	✓	•	✓	•	•	•	•	•	2
Évaluation régulière du personnel d'assistance d'enseignement	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
Évaluation périodique des programmes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Évaluation de la qualité de l'enseignement de l'université dans sa globalité	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0
Centre d'excellence en pédagogie	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7
Totaux par université	12/22	12/22	13/22	14/22	15/22	11/22	13/22	11/22	16/22	

Fig 13: Sommaire de gestion de la qualité de l'enseignement

La portée de cette pratique managériale accorde une importance administrative significative non seulement à l'évaluation par les étudiants, mais aussi aux plaintes d'étudiants. Ainsi, même si les évaluations par les étudiants sont de haut niveau de satisfaction, les plaintes de quelques étudiants insatisfaits de leurs professeurs seront traitées comme étant une mesure fiable pour enclencher une évaluation approfondie de la pratique professorale. L'UQAM va jusqu'à donner le droit de veto au groupe-étudiants pour sanctionner la valeur et la légitimité des plans de cours et des stratégies pédagogiques tel que proposé par le professeur et approuvé par le programme et le département. Cette procédure assujetti la fonction d'enseignement du professeur au rôle d'offre de services professionnels à la demande et aux exigences de la clientèle tels que conçus par le clientélisme commercial du management technique Michonneau 2006, Hilgers 2011, Tafani 2005)^[32, 24, 55].

Par analogie abductive, cette pratique managériale d'évaluation de performance en enseignement supérieur serait l'équivalent d'une pratique managériale d'évaluation de la performance d'un médecin selon la satisfaction de ses patients à être en santé et de guérir lorsque la maladie ou des blessures les infligent. Les conséquences d'une telle pratique managériale transforment une relation pédagogique entre le professeur et ses étudiants en relation de pouvoir et, par extension, de domination légale de l'opinion des étudiants sur l'employabilité d'un professeur. La relation de pouvoir et de contre-pouvoir s'introduit alors dans la relation pédagogique.

Les professeurs se retrouvent dans une double contrainte. D'un côté se trouve un processus de quête de la satisfaction des étudiants à la prestation de l'enseignement, et de l'autre côté, l'obligation de maintenir des standards de résultat d'évaluation des apprentissages des étudiants, et ce, indépendamment de la qualité de la fonction pédagogique ou du niveau de difficulté des cours. Toute forme explicite d'insatisfaction des étudiants engendre la suspicion qu'un professeur puisse être incompetent ou avoir commis une faute grave.

Pour reprendre l'analogie abductive, un patient insatisfait d'être malade, blessé ou mourant doit en toute circonstance accepter l'entière responsabilité de sa condition et des propriétés mêmes de l'existence. Il serait invraisemblable de considérer les médecins comme étant professionnellement responsable de l'insatisfaction de leurs patients parce qu'ils souffrent de leurs conditions médicales. Le droit de pratique des médecins repose alors sur la qualité de l'acte médical, et non sur la satisfaction des patients à apprécier leur vie, leur santé ou de la performance de leur médecin à leur faire apprécier leur vie. Or, c'est ce que cette pratique du management technique exige des professeurs en utilisant un outil à fonction pédagogique pour des fins administratives.

Il y a donc un glissement sémantique dans la pratique managériale à transformer un outil pédagogique pour des finalités administratives. Certains pourraient être tentés de recadrer cette pratique managériale à même les pratiques de gestion par résultats (GPR) retrouvées en administration publique (Mazouz 2017, Carassus & Favoreu 2017, Lemay 2017, Mazouz *et al.* 2017)^[29, 9, 26, 30]. Or, cette GPR est déjà utilisée lors de l'évaluation des programmes, et ce, à juste titre puisque la qualité de l'enseignement universitaire ne repose pas sur la qualité de performance d'un cours ou d'une somme de cours, mais sur la qualité d'un

cheminement académique qui permet de développer les 8 catégories d'apprentissages d'un citoyen compétent, tel que répertoriés par Braxton (2006)^[8]. L'utilisation de l'évaluation de l'appréciation de l'expérience de l'enseignement par les étudiants pour des fins administratives et managériales de gestion des ressources professorales s'inscrit dans une philosophie du clientélisme commerciale au détriment d'une mission de développement à la citoyenneté. Inscrite dans une GPR, le clientélisme est une philosophie centrée sur la satisfaction et sur la fidélisation du client-utilisateur de services inspiré du mouvement de la gestion de la relation avec la clientèle (ou Client Relation Management CRM) propre au management technique (Najjar *et al.* 2011, Déry 2009, de Verlaine 2020)^[33, 14]. Le contexte commercial fait appel à la dimension d'échange économique-social dans la mesure où l'échange financier, et d'investissement de temps et d'efforts de la part des étudiants, ceux-ci sont en droit de s'attendre à une expérience humaine satisfaisante et surtout sanctionnée par une reconnaissance formelle traduite par une certification de reconnaissance des apprentissages monnayables sur le marché de l'emploi. Ainsi, le clientélisme commercial rend compte de cette philosophie managériale qui sous-tend le pouvoir accordé à la satisfaction des étudiants de vivre une expérience certifiée et comportant une valeur marchande d'employabilité de manière à maintenir la fidélisation de cette clientèle.

Discussion

La présente étude révèle un imbroglio à l'égard de la fonction administrative de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants qui dépasse le soutien à la fonction pédagogique. Il s'agirait de recadrer cette fonction pour des fins uniquement pédagogiques et revoir, au besoin, les pratiques à l'égard de l'évaluation administrative de la qualité de l'enseignement. Maintenir les multifonctions administratives, voire même normatives et coercitives de l'évaluation par les étudiants entretient une dérive du management technique vers le clientélisme commercial de manière à compromettre la mission universitaire d'une expérience humaine transformatrice et du développement de compétence citoyenne.

La présente étude engage donc une réflexivité radicale (Allard-Poesi & Verret 2014)^[3], en présentant un bilan des pratiques managériales et administratives de production et du biais contre-productif de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans l'actualisation de l'enseignement de qualité. Elle comporte plutôt une fonction de relation de pouvoir des étudiants envers leurs professeurs lors des activités d'enseignement et surtout un rapport de domination légale des étudiants par l'entremise des processus administratifs envers les professeurs passibles de sanctions voire même de congédiements.

Conclusion

À la question de recherche: « *pourquoi cette pratique managériale de mesure de performance académique de l'évaluation par les étudiants est-elle maintenue?* » nos résultats d'étude empirique révèlent une réponse à trois facteurs déterminants:

- 1) Pour des finalités pédagogiques permettant de bien comprendre la qualité appréciative du contenu des cours et de surveiller l'impact des initiatives d'approches pédagogiques;

- 2) Pour contribuer au dossier d'évaluation de performance de la fonction d'enseignement des professeurs;
- 3) Pour prendre des décisions administratives quant à l'octroi des contrats de travail, du droit de travail et du cheminement de carrière des professeurs.

L'étude démontre que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est effectivement un outil pertinent pour bien superviser la relation pédagogique. Ainsi, le premier facteur est jugé pertinent et adéquat pour la très grande majorité des professeurs. Ce résultat coïncide avec la littérature au sens que l'évaluation par les étudiants s'adresse aux professeurs et aux étudiants pour des fins d'ajustement pédagogique seulement (Pitsoane et Lethole 2020, Romainville 2013, Younès 2013, Heyde et Le Diouris 2009, Ricci 2009) [38, 50, 58, 23, 44].

Par contre, les deux autres usages administratifs de l'évaluation par les étudiants comportent des problématiques structurelles, discriminatoires et profondément politiques qui viennent transformer l'objectif de la qualité de l'enseignement. En effet, l'utilisation d'un outil pédagogique (impliquant des opinions de perception des destinataires de l'enseignement) pour évaluer la performance et prendre des décisions sur l'employabilité et la carrière des professionnels fondée sur des perceptions partiales des répondants pose des problèmes d'éthique, d'équité et d'impartialité managériale.

L'évaluation de performance et des principes de méritocraties de l'acte professionnel font partie des domaines d'étude fortement débattus en sciences administratives. Le concept même d'évaluation de performance individuelle concernant son impact organisationnel, et ce, pour chaque poste de travail et pour chaque acte professionnel est considéré abusif en sciences administratives (Castel *et al.* 2015, Schwab *et al.* 1986, Cooper & Richardson 1986, Pearce & Porter 1986, Greenberg 1986) [10, 54, 13, 36, 21]. Or, l'utilisation de cette source principale de mesure de performance est de facto abusive, puisque l'outil de mesure a d'abord été développé pour des fins pédagogiques et non administratives. En fait, l'utilisation d'un tel outil reconnu pour être discriminatoire et inéquitable ajoute au facteur d'injustice sociale dans le traitement administratif et managérial des salariés de manière à créer des dysfonctions organisationnelles, telles que dans le cas de la présente étude, affectant la qualité même de l'enseignement. En effet, l'enjeu d'une évaluation de performance des salariés jugée inadéquate, surtout lorsqu'elle comporte des jugements négatifs de nature discriminatoire et d'intimidation (tel que pouvant être perçu par des plaintes et des évaluations d'étudiants anonymes) peuvent détruire la motivation au travail et même l'intérêt à mieux performer au travail (Pearce & Porter 1986) [36]. La procédure même de l'évaluation de performance qui consiste à déjouer un outil de soutien à la pratique pédagogique vers des finalités administratives d'évaluation de performance est également un enjeu de démotivation et de dysfonction organisationnelle (Cooper & Richardson 1986) [13].

En somme, maintenir une telle pratique managériale d'évaluation de performance des fonctions d'enseignement à l'aide de l'évaluation par les étudiants anonymes s'inscrit dans une déviance discriminatoire envers les professeurs universitaires. Plus encore, une telle pratique instaure des rapports de pouvoir des étudiants envers leurs professeurs

affectant la relation de confiance et la relation pédagogique. Elle induit une relation de nature clientéliste et commerciale au sein même de la relation pédagogique, et ce, inspirée de la GPR des services publics.

Du point de vue de l'organisation universitaire, cette pratique externalise la responsabilité institutionnelle de la qualité de l'enseignement qui est du ressort de l'ensemble de l'établissement d'enseignement, en rendant les professeurs imputables d'une performance institutionnelle qui dépasse les pratiques pédagogiques et surtout les perceptions expérientielles et évaluatives des étudiants.

Maintenir une telle pratique managériale biaise les obligations institutionnelles et octroi des pouvoirs lobbyistes à la culture du clientélisme et de l'esprit de compétitivité du marché fondé sur la fidélisation par la satisfaction étudiante pouvant entraîner une détérioration de la valeur de la formation universitaire lorsque le corps professoral cède aux pressions politiques des étudiants voire même d'une infiltration d'activistes-anarchistes au sein même de la clientèle étudiante. Cette approche performantiste des pratiques managériales à l'égard de la mesure de performance de la prestation de l'enseignement telle que perçue par les étudiants anonymisés comporte donc des risques de biais de la mission et de la raison d'être des universités.

Références

1. Alaux C, Fouchet R. Conclusion générale de la Gestion par résultats. In B. Mazouz (Ed.), *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec. 2017, 283-290.
2. Allard-Poesi F, Marechal G. Construction de l'objet de la recherche. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014, 47-75.
3. Allard-Poesi F, Perret V. Fondements épistémologiques de la recherche. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014, 14-46.
- Arous OB. *La gestion de la qualité du service client*. (Maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. 2015.
4. Baumard P, Ibert J. Quelles approches avec quelles données. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014, 105-128.
5. Bernard H. *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur: théorie et pratique*. Laval, Québec: Études vivantes. 1992.
6. Bernard H, Postiaux N, Salcin A, Chené AI, Roy Gr-R. Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2000;26(3):625-650.
7. Blanc A, Drucker-Godard C, Ehlinger S. Exploitation des données textuelles. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014., 551-573
8. Braxton JM. *Faculty Professional Choices in Teaching That Foster Student Success*. 2006.
9. Carassus D, Favoreu C. La mesure et l'évaluation des résultats des organisations publiques: Le cas d'un centre communal d'action sociale. In B. Mazouz (Ed.), *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec

- (Québec): Presses de l'Université du Québec. 2017, 87-105.
10. Castel D, Triplet S, Monsellato P, Vallery GR, D'Amours M, Baril-Gingras GV, *et al.* L'impact de l'évaluation collective ou individuelle des performances sur les équipes de travail: le cas d'une enseigne de restauration rapide et commerciale. *Relations industrielles*. 2015;70(4):718-740.
 11. Charreire-Petit S, Durieux F. Explorer et tester: les deux voies de la recherche. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014, 76-104.
 12. Cohendet P, Roberts J, Simon L. Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*. 2010;35(4):31.
 13. Cooper WH, Richardson AJ. Unfair comparisons. *Journal of Applied Psychology*. 1986;71(2):179-184.
 14. De Verlaine E. Civic Management Model: A Citizenship management practice. *International Journal of Business and Social Science*. 2020, 11(12).
 15. Déry R. *Les perspectives de management*. Montréal: Éditions JFD. 2010.
 16. Dill DD, Noël-Gaudreault M, Kalubi J-C, Crespo M, Fave-Bonnet M-FO. Le paradoxe de la qualité académique: implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003;29(2):337-352.
 17. Eastman J, Jones GA, Bégin-Caouette O, Noumi C, Trottier C. Federalism and university governance in Canada. *Canadian Public Administration*. 2019;62(2):333-335.
 18. Farr M. Arbitration Decision on Student Evaluations of Teaching Applauded by Faculty. *University Affairs*. 2018.
 19. Fontaine S. Chapitre 6. Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2e et 3e cycles. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 123-144.
 20. Germain-Rutherford A, Diallo B. Chapitre 7. Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités: modèle de formation à l'intégration des TIC. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck Université. 2006, 153-169.
 21. Greenberg J. Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*. 1986;71(2):340-342. DOI: 10.1037/0021-9010.71.2.340
 22. Grenier C, Josserand E. Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod. 2014, 129-165.
 23. Heyde M, Le Diouris L. Chapitre 3. Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ? In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 57-72.
 24. Hilgers T. La relation complexe entre clientélisme et démocratie. *Politique et Sociétés*. 2011;30(2):123-146.
 25. Kelly M. Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities. Retrieved from Wilfrid Laurier University. 2012.
 26. Lemay L. La stratégie revisitée par la GPR: Une réponse d'adaptation et d'évolution des organisations de l'État. In B. Mazouz (Ed.), *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec. 2017, 69-85.
 27. Leray C. L'analyse de contenu: de la théorie à la pratique. *La méthode Morin-Chartier* (9e éd. ed.). Québec: PUQ. 2008.
 28. Lessard Québec C, Conseil supérieur de LÉ. *Modeles d'universites et conceptions de la qualite: pour une universite plurielle et capable d'en temoigner*. 2012.
 29. Mazouz B. La gestion par résultats: Un cadre conceptuel de gestion de la performance globale des organisations de l'État. In B. Mazouz (Ed.), *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec. 2017, 17-35.
 30. Mazouz B, Lozeau D, Lemay L, Maltais D, Mazouz B, Lemay L, *et al.* *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec. 2017.
 31. Michaut C. Book Review: L'échec dans l'université de masse. (Éducation et Formation). *Revue française de pédagogie*. 2001;(136):194-195.
 32. Michonneau SP. Clientélisme, caciquisme, caudillisme. *Genèses*. 2006;62(1):2.
 33. Najjar H, Najar C, Zaiem I. Contribution de la qualité relationnelle à la fidélité des consommateurs et au choix du point de vente. *Revue Libanaise de Gestion et d'Économie*. 2011;4(6):47-79.
 34. NSSE. National Survey of Student Engagement. 2021. Retrieved from <https://nsse.indiana.edu/nsse/index.html>. Retrieved january-may 2021, from Indiana University <https://nsse.indiana.edu/nsse/index.html>
 35. Parmentier P. Chapitre 10. Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck Université. 2006, 199-215.
 36. Pearce JL, Porter LW. Employee responses to formal performance appraisal feedback. *Journal of Applied Psychology*. 1986;71(2):211-218.
 37. Phillips R. Challenging The Primacy Of Lectures: The Dissonance Between Theory And Practice In University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2005;2(1):14.
 38. Pitsoane E, Lethole P. Exploring e-tutors' views on in-service training for online student support: a professional development analysis. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2020, 1-12.
 39. Postiaux N, Salcin A. Chapitre 5. Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme: les étudiants finissants évaluent leur

- apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 95-122.
40. Proulx J. Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*. 2019;38(1):53-70.
41. Rege Colet N. Chapitre 11. L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité: l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 235-253.
42. Rege Colet N, Romainville M. La pratique enseignante en mutation à l'université (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck Université. 2006.
43. Rege Colet N. Encore à propos de l'évaluation ! *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. 2013.
44. Ricci J-L. Chapitre 2. La qualité de l'enseignement au supérieur: un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 35-55.
45. Rieper O, Mayne J. Evaluation and public service quality. *Scandinavian Journal of Social Welfare*. 1998;7(2):118-125.
46. Romainville M. *Savoir parler de ses méthodes: méta-cognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck. 1993.
47. Romainville M. *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan. 2000.
48. Romainville M. Chapitre 7. Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 145-163.
49. Romainville M, Coggi C, Réseau international de recherche en éducation et de F. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009.
50. Romainville M, Goasdoué R, Vantourout M. *Évaluation et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2013.
51. Roy SN. L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Québec: PUQ. 2009, 199-225.
52. Sabourin P. L'analyse de contenu. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Québec: PUQ. 2009, 415-444.
53. Sanfaçon A, Chené Al, Lenoir Y, Huot R. *La pratique de recherche en sciences humaines. Méthode, outils, techniques (accompagné d'un ordinogramme et d'un journal de bord)*. Boucherville: Gaëtan Morin. *Revue des sciences de l'éducation*. 1992, 1993;19(3):646-648.
54. Schwab DP, Heneman HG. Assessment of a consensus-based multiple information source job evaluation system. *Journal of Applied Psychology*. 1986;71(2):354-356.
55. Tafani P. Du clientélisme politique. *Revue du MAUSS*. 2005;1(25):259-286.
56. Thiéart R-A. *Méthodes de recherche en management* (4e édition. ed.). Malakoff: Dunod. 2014.
57. Younès N. Chapitre 9. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville, C. Coggi, & f. Réseau international de recherche en éducation et de (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes. Perspectives en éducation & formation* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck. 2009, 191-210.
58. Younès N, Rege Colet N, Detroz P, Sylvestre E. La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2013, 107-126.