

Revue Éducation & Formation

Pédagogie universitaire et Évaluation de l'enseignement par les étudiants

N° e-307-01

Mars 2017

Editeur : De Lièvre, Bruno

Coordinateurs du numéro :
Nathalie Younès*, Saeed Paivandi** et Pascal Detroz***

Université Clermont-Auvergne*, Université de Lorraine**, Université de Liège***

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs (FPSE – UMONS)

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Editorial – Evaluer les enseignements... avant qu'il ne soit trop tard | 5 |
| Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i> | |
| Introduction : Pédagogie universitaire et Evaluation de l'enseignement par les étudiants | 7 |
| Nathalie Younès*, Saeed Paivandi** & Pascal Detroz***, <i>Université Clermont-Auvergne*, Université de Lorraine**, France</i> <i>et Université de Liège***, Belgique</i> | |
| Légitimité des experts-étudiants | 15 |
| Angeline Aubert-Lotarski*, Thérèse Zhang** & Pierre Van den Eede*, <i>Université de Mons* et AEQES**, Belgique</i> | |
| L'évaluation des enseignements au supérieur : attitudes des étudiants et contextualisation... .. | 29 |
| Wassim El-Khatib* & Fadi El-Hage**, <i>Université Libanaise* - Université Saint-Joseph**, Liban</i> | |
| Signes de qualité d'une formation : analyse de l'expression du ressenti des étudiants..... | 45 |
| Marc Weisser, <i>Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France</i> | |
| Que nous apprennent les évaluations d'enseignants identiques par des étudiants de facultés différentes ?..... | 57 |
| Marie Bocquillon, Antoine Derobertmeasure, Frédérique Artus & Marc Demeuse, <i>Université de Mons, Belgique</i> | |
| Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants chez les enseignants d'une Haute Ecole en Suisse..... | 73 |
| Hervé Barras, <i>Haute-Ecole Pédagogique du Valais, Suisse</i> | |
| L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? | 91 |
| Cathy Perret, <i>Université de Bourgogne Franche-Comté, France</i> | |
| L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France..... | 107 |
| Saeed Paivandi * & Nathalie Younès **, <i>Université de Lorraine* - Université Clermont-Auvergne*, France</i> | |
| De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? | 123 |
| Pascal Detroz & Dominique Verpoorten, <i>Université de Liège, Belgique</i> | |
| Vers un soutien ciblé au développement de la formation | 145 |
| Tanja Patrizia Schnoz-Schmied, <i>Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse</i> | |
| Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE..... | 167 |
| Nathalie Younès* & Saeed Paivandi**, <i>Université Clermont-Auvergne*, Université de Lorraine**, France</i> | |

Editorial

Evaluer les enseignements... avant qu'il ne soit trop tard

*Elle se hâte avec lenteur
Jean de La Fontaine (1621-1695)*

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Plus qu'évaluer les enseignants, qui est une tâche ardue et peu efficace, il est généralement admis que ce sont les enseignements qui doivent faire l'objet d'une analyse critique (Berthiaume & al. 2011). C'est la thématique de ce numéro e-307 coordonné par Younès, Paivandi et Detroz. Des nombreuses contributions françaises, libanaise, suisses et belges se pencheront sur la légitimité des étudiants à contribuer à ce processus, sur la manière dont ils expriment leur ressenti, sur l'impact émotionnel que cela suscite : quelle est l'attitude des étudiants à cet égard ? Comment comprendre la diversité des évaluations ? Quelles démarches sont mises en place ? Et, au-delà des aspects affectifs ou organisationnels, sont évoquées les questions essentielles des effets, des possibilités, des conséquences sur la formation et des espoirs qu'elle suscite.

Oui, pourquoi évaluer les enseignements ? Pourquoi intégrer les étudiants à ce processus ? C'est bien toujours la question des buts qui nous tarade. Mais nous ne pouvons pas nous satisfaire comme réponse d'une case cochée ou d'un nombre sur une échelle graduée, nous ne pouvons pas nous contenter de l'utiliser pour constater les dégâts ou hiérarchiser les établissements.

C'est dans un objectif constructif à moyen ou à long terme qu'une telle épreuve prend tout son sens : permettre aux enseignants d'échanger, entre eux et avec les étudiants, sur leurs pratiques pédagogiques et sur l'efficacité qui en découle, c'est contribuer au développement du métier d'enseignant (Muller, 2017).

Et pour construire du sens, il faut des élaborer des outils, adopter une attitude bienveillante et aussi prendre du temps. Le temps d'instaurer de nouvelles pratiques (comme bénéficier des avis des pairs et des étudiants) pour favoriser le changement de posture (Perrenoud, 2010) et proposer des démarches pédagogiques parfois hors des sentiers battus (Cailliez, 2017)). Les conditions du changement sont de déterminer des priorités, d'y consacrer énergie et volonté, de concevoir cela dans une certaine temporalité, un des gages de la durabilité.

Mais il ne faut pas attendre trop longtemps. La formation des enseignants ne peut pas être à la traîne par rapport aux évolutions de la société actuelle : éthiques, économiques, numériques, politiques, etc. Notre monde doit être prêt à répondre aux défis de demain. Pour cela, les enseignants, et par conséquent leurs élèves, doivent bénéficier d'une formation de haut niveau et continue, voire permanente. Une des manières d'y contribuer est de développer ces dispositifs d'évaluation horizontaux, multiples, renversés, ... dans un esprit constructif d'amélioration des compétences pour l'élévation du niveau de toutes et tous. Cela va prendre un peu de temps... et de nos forces... Mais c'est maintenant qu'il faut agir.

« Hâte-toi lentement et sans perdre courage », disait Boileau.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Références

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, Ch., Winer, L. & Rochat, J-M., (2011), L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), *Recherche et formation*, 67, 53-72.

Cailliez, J-Ch. (2017). Une école sans cours, ni professeurs... à la finlandaise ! Blog EducPros. (Consulté le 25 juin 2017) <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2017/06/13/une-ecole-sans-cours-ni-professeurs-a-la-finlandaise/>

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. Paris : ESF Editeur

Perrenoud, Ph. (2010). Sciences Humaines, dossier « imaginer, créer, innover », n° 221

Introduction

Pédagogie universitaire et Evaluation de l'enseignement par les étudiants

Nathalie Younès*, Saeed Paivandi** & Pascal Detroz***

* *Université Clermont-Auvergne*
ESPE, 36 avenue Jean Jaurès, 63407 Chamalières cedex
nathalie.younes@uca.fr

** *Université de Lorraine*
3 place Godefroy de Bouillon, BP 3397 54015 Nancy cedex
saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

*** *Université de Liège*
Institut de formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)
Bât. B63b, Quartier Urbanistes, Traverse des Architectes 5B
4000 Liège
p.detroz@ulg.ac.be

Ce numéro thématique traite des processus des effets et des dispositifs de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une perspective internationale (Belgique, France, Liban, Suisse). Il s'inscrit dans le cadre des recherches conduites au sein du réseau Evaluation et Enseignement supérieur de l'ADMEE Europe qui mettent en évidence les enjeux, les transformations et les fortes potentialités de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) désigne les procédures par lesquelles ces derniers prennent part au jugement porté sur des enseignements. Cette démarche, devenue une norme institutionnelle dans un nombre croissant d'universités à travers le monde, vise avant tout à améliorer le fonctionnement et la qualité pédagogique de l'université soit en fournissant aux enseignants et/ou aux structures pédagogiques le regard des bénéficiaires, nourrissant ainsi leur posture réflexive sur les enseignements qu'ils organisent, soit en dotant les commissions de sélection et promotion de données fiables pour ancrer leur décision en bénéficiant d'un appui « objectif ». Elle s'inscrit cependant dans un mouvement de transformation radicale de l'enseignement supérieur sous l'effet d'une logique de concurrence exacerbée analysée aussi bien en Europe (Dale & Robertson, 2009) qu'en Amérique du nord (Bernatchez, 2012) ou en Amérique du sud (Cabezas, 2014) risquant de dévoyer la démarche d'une logique pédagogique à une logique marketing.

1. Perspectives historiques et institutionnelles

L'EEE est destinée, d'une manière implicite ou explicite, selon la vision de l'institution, à la valorisation de l'enseignement universitaire et son adaptation. Les politiques de l'enseignement supérieur tendent de plus en plus à mettre en avant l'EEE comme un levier pour améliorer l'enseignement universitaire et la qualité pédagogique. Ce mouvement n'est pas récent mais il prend un nouveau sens quand on le considère à la lumière de l'évolution des politiques de l'enseignement supérieur en Europe qui mettent l'accent sur la qualité, la rationalisation de l'université, la promotion de l'enseignement, la réforme des carrières académiques et la place centrale des principaux bénéficiaires : les étudiants.

Sur le plan historique, la première initiative d'EEE répertoriée dans le contexte américain remonte à 1924 lorsque l'Association des étudiants de Harvard a publié son guide sur l'évaluation de l'enseignement, « Confidential Guide on Teaching ». Cette initiative a été suivie par plusieurs universités américaines et anglo-saxonnes mais avec un développement effectif à partir des années 1960. L'Europe du sud s'y est intéressée plus tardivement. La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, engageant la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur doit être considérée comme un tournant. Elle définit, parmi les lignes d'actions, le développement d'instruments communs permettant une meilleure évaluation de la qualité de l'enseignement. Cette orientation se confirme dans les différentes références publiées depuis près de deux décennies. Par exemple, la quatrième référence de l'ENQA (the European Association for Quality Assurance in Higher Education) exige de chaque établissement qu'il s'assure de la compétence et de la qualité de son corps enseignant. Que ce soit dans les textes européens qui conduisent à l'articulation de systèmes internes et externes de garantie de la qualité, ou que ce soit dans l'essor de la procédure des accréditations, on voit se dessiner des politiques d'évaluation orientées pour rendre des comptes, plus que pour améliorer, à travers la production d'indicateurs de performance, souvent utilisés dans une perspective comparative. Les universités entrent dès lors dans un espace de contrôle fortement piloté par des organisations externes et propice à la standardisation des programmes et des méthodes (voir par exemple le référentiel européen en matière d'évaluation de la qualité, ENQA, 2005). Deux constats apparaissent propres à soutenir cette analyse en ce qui concerne l'EEE. D'une part le fait que soit privilégié le questionnaire unique et identique pour tous alors que d'autres démarches existent. D'autre part, que cette forme d'évaluation s'impose de manière hégémonique au détriment d'autres approches comme l'évaluation par les pairs, par des spécialistes de la pédagogie, l'autoévaluation... des méthodes à tout le moins complémentaires à l'EEE. L'évaluation des enseignements par les étudiants s'érige dès lors en norme, constituant plus « une fin en soi » qu'un moyen, un instrument au service de la régulation de l'enseignement. Certains auteurs critiquent par exemple le fait que les institutions ne s'intéressent généralement peu ou pas à la validité de la mesure employée non plus qu'à l'étude de ses effets.

2. Débats critiques et contradictoires

Les visées formelles et réelles de l'EEE ont provoqué de nombreux débats critiques et contradictoires à travers le monde. Il existe près de sept décennies de recherches et de réflexions sur cette thématique. Bernard (1992), Centra (1993), Murray (1984), Doyle (1983), McKeachie (1979), Crawford et Shutler (1999), Detroz (2008), Younès (2009b), Bedin (2009) s'entendent sur les deux objectifs les plus importants de cette démarche : l'évaluation formative, mise en place à des fins d'amélioration de l'enseignement, et l'évaluation administrative, réalisée à des fins de gestion de la carrière enseignante (promotion, sanction, renouvellement de contrats). Ces deux visées, plus ou moins distinctes, traduisent de forts enjeux de nature différente.

La mise en place de l'EEE en Europe constitue un acte instituant dans le contexte de l'enseignement supérieur en mutation et contribuer à un changement paradigmatique. La nature et l'ampleur de ce changement semblent varier selon les contextes, comme par exemple le type d'établissement supérieur (école professionnelle, université, secteur public ou privé, élitiste...), ou la culture de l'évaluation inhérente à chaque pays. Sur le plan historique, le métier de maître universitaire et d'enseignant-chercheur était souvent perçu et vécu comme une activité atypique et peu encline à une évaluation normative. Les recherches nord-américaines convergent pour désigner les traits marquants de ce métier : le désir d'autonomie, l'individualisme et la place dominante (symbolique et effective) de la recherche au détriment de l'enseignement (Paivandi, 2010). L'EEE est susceptible de « menacer » cette autonomie professionnelle et d'introduire un type de régulation institutionnelle et pédagogique inédit dans la tradition universitaire (McMurtry, 1991 ; Ritzer, 1996 ; Rowley, 1996 ; Younès & Romainville 2012). Le fait que la perspective critique de la démarche (Sproule & Válsan, 2009 ; Garcia, 2008) se retrouve dans plusieurs publications alors même qu'elle n'est pas appuyée par des recherches, montre l'écho qu'elle rencontre dans le milieu universitaire.

Depuis sa mise en place, l'EEE est devenue l'objet de nombreuses recherches (souvent anglo-saxonnes) donnant lieu au développement d'une littérature riche et divergente. Les auteurs s'intéressent tant aux aspects

épistémologiques et méthodologiques (pertinence de la démarche, objectivité...) qu'aux effets (attendus ou inattendus) produits, la dynamique de l'EEE se trouvant prise entre différentes tensions : au niveau de ses finalités, entre démarche formative et démarche de contrôle, au niveau de sa validité, entre validité de la mesure récoltée et validité conséquentielle (Green, 1998, Detroz, 2008), et au niveau de ses effets, positifs ou négatifs (McKeachie, 1979, Machell, 1989 ; Boice, 1992 ; Younès, 2007).

3. Processus de transformation

3.1. Paradoxe de l'explicite et de l'implicite

Ainsi l'évaluation ne peut pas être considérée simplement comme un constat ou une description neutre et isolée de l'action pédagogique. Elle ne se fait pas dans un vide social et culturel mais s'inscrit dans l'historicité des collectifs et des groupes qui les agissent, constituant une dynamique complexe et paradoxale d'explicitation et d'implicite sur « ce qui » est évalué, sur « qui » évalue et sur ce qu'on en fait. Dans le cadre d'une institution, la démarche d'évaluation se déploie dans la durée (intégration au processus) et interagit avec ce qui est évalué. Elle s'examine en lien avec le rapport social de communication, son interprétation et ses usages sociaux. C'est pourquoi à côté des questions méthodologiques et pratiques soulevées par l'évaluation, les considérations politiques et sociales ainsi que son usage institutionnel se trouvent convoqués.

3.2. L'enjeu du sens

L'EEE ne constitue pas une démarche purement administrative ou éducative, elle a une forte signification dans le contexte pédagogique de l'université. L'institution tendant à privilégier les règles ou les régularités objectives qui régissent ce type de démarche risque de sous-estimer l'importance des rapports que les étudiants et les enseignants entretiennent avec celle-ci. Les normes institutionnelles comme l'EEE n'existent qu'à travers une action filtrante et "déformatrice" des acteurs et des situations locales. Le paradigme sociologique interprétatif nous invite à interroger le sens donné par les acteurs sociaux aux normes institutionnelles et à leur expérience en cours. L'enseignant-chercheur en tant qu'acteur n'aborde pas son institution comme agissant exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses propres valeurs et croyances professionnelles, l'environnement disciplinaire et pédagogique de sa filière ainsi que les relations qu'il noue avec l'autrui-étudiant, enseignant et hiérarchique. Les interactions au sein d'une institution et dans le cadre d'une activité collective impliquent un processus d'interprétation, dont la mise en œuvre par les acteurs leur permet de communiquer et de poursuivre leurs échanges, en interprétant leur langage et leurs actes. Cette perspective est importante pour observer les évolutions pédagogiques à l'université et appréhender les processus du changement en cours.

4. Objectifs du numéro thématique

L'objectif du numéro thématique est d'étudier plus avant les processus, les dispositifs et les effets de l'EEE dans une perspective de régulation tout en privilégiant le point de vue des acteurs directement impliqués. Une telle orientation prenant en compte les limites de l'évaluation en tant que saisie objective, lui substitue une problématique contextualisée et dynamique (De Ketele, 2001), dans laquelle il s'agit moins de mesurer que de diagnostiquer la pratique évaluée et conduire à une régulation critique de l'action (Hadji, 1992). La qualité intrinsèque de l'EEE dépend alors de sa capacité à entraîner des adaptations utiles à tous les niveaux du système de formation en passant par l'adhésion de l'ensemble des acteurs que sont les enseignants, les étudiants, les responsables et les administratifs.

Alors que dans la première génération des recherches sur l'EEE, la part du contexte, en termes de cultures, de dispositifs et de représentations a été peu mobilisée, les recherches en cours soulignent de plus en plus l'importance à accorder aux situations singulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu (Romainville & Coggi, 2009 ; Younès & Romainville, 2012), étant donné le poids des environnements d'étude et des différentes cultures universitaires sur les manières d'être étudiant (Paivandi, 2013, 2012, 2015).

Il s'agira donc, à partir de recherches basées sur des études empiriques contextualisées, de comprendre comment et en quoi l'EEE s'inscrit dans un processus de changement de l'enseignement supérieur en identifiant les visées et les portées réelles de cette démarche tant au niveau institutionnel (dans la reconnaissance de l'enseignement et son soutien et/ou dans la sélection des enseignants) qu'à celui des acteurs et des pratiques. Sont plus spécifiquement étudiés la part des différents acteurs (étudiants, enseignant(s), institution, collectif pédagogique) dans le processus évaluatif, qu'il s'agisse de leur place dans le dispositif et/ou de la construction de leur jugement évaluatif et la part des dispositifs et outils mis en place sur les processus de régulation

identifiables au cours du processus d'évaluation. La mise en perspective de différents systèmes d'enseignement supérieur permet de mesurer l'importance des contextes nationaux mais aussi locaux.

5. Structure du numéro thématique

Le numéro est structuré en trois séquences.

5.1. L'étudiant évaluateur

Cette première séquence aborde l'étudiant évaluateur sous plusieurs facettes. Comment il est perçu ? Comment il perçoit l'EEE ? Qu'est ce qui pour lui définit la qualité de l'enseignement ? Comment il évalue l'enseignement ? Ces questions, débattues depuis plusieurs décennies, sont renouvelées dans les 4 articles qui composent cette partie par des recherches situées tentant de mettre en relation variables de contexte et jugements.

Tout d'abord comment il est perçu par les autres acteurs et par lui-même ? Quelle légitimité lui est accordée et quelle « valeur ajoutée » ? **Angeline Aubert-Lotarski, Thérèse Zhang et Pierre Van den Eede**, étudient ces questions dans le contexte de l'agence qualité de la Communauté française de Belgique (AEQES) qui intègre la participation d'un étudiant aux évaluations de programmes en tant qu'expert, en conformité avec les lignes directrices du processus de Bologne. Leur étude cherche à mettre en évidence comment les différentes parties-prenantes impliquées perçoivent ce nouvel acteur de l'évaluation. Leurs résultats montrent que les experts-étudiants sont majoritairement acceptés mais que les avis sont partagés en ce qui concerne la nature de leur contribution, limitée selon certains à ce qui relève de l'expérience étudiante alors que d'autres l'envisagent de manière plus globale.

Cette orientation, classique des recherches sur l'EEE, qui consiste à étudier les attitudes des différents acteurs (en général les enseignants, les responsables, les étudiants) à son égard est également celle de l'article de **Wassim El-Khatib et Fadi El-Hage**, centré sur les attitudes des étudiants de pédagogie à l'égard de l'EEE dans deux universités au Liban. De telles enquêtes ont déjà été conduites dans différents pays comme le rappellent les auteurs, mais peu au Liban et rarement dans une mise en relation au contexte institutionnel de la pratique de l'EEE. Il permet de découvrir les caractéristiques et spécificités des dispositifs d'EEE de deux universités libanaises, l'une publique et l'autre privée, mais également les convergences et divergences dans leur perception par les étudiants de ces deux contextes.

Un autre axe des recherches sur l'EEE porte sur la représentation de ce qu'est un enseignement de qualité. Traditionnellement ces études ont été conduites pour identifier des critères de qualité reconnus par les acteurs et elles ont montré un large accord intercatégoriel à ce sujet. Le positionnement épistémologique relatif à la conception d'outils d'EEE/EFE associant les étudiants interroge les procédures d'évaluation de l'enseignement courantes, et notamment la production des questionnaires d'EEE/EFE, le plus souvent élaborées en l'absence des étudiants qui sont pourtant les premiers utilisateurs de ces questionnaires. Le sens qu'ils donnent à la qualité de l'enseignement est à investiguer pour que les questions qui leur seront posées au sujet des enseignements aient un sens pour eux. L'article de **Marc Weisser** (Université de Lorraine) s'inscrit dans cet axe en présentant une analyse des représentations que des étudiants se font de la qualité d'une formation ou d'un cours ainsi qu'une méthodologie de production utilisant des focus groups et d'analyse linguistique via le logiciel tropes. Cette recherche participe à documenter en quoi ces représentations dépendent de la sélectivité de la filière et de l'ancienneté dans le cursus, montrant ainsi la sensibilité du ressenti des étudiants en matière de qualité de l'enseignement/formation au contexte formatif dans lequel ils se trouvent.

Cette perspective de mieux connaître les démarches évaluatives des étudiants (Pan & al., 2009) est abordée par **Bocquillon, Derobertmeasure, Artus et Demeuse** à travers l'analyse des commentaires que des étudiants de facultés différentes – mais ayant cependant eu cours avec le même enseignant - écrivent dans les questionnaires d'EEE. Leurs résultats mettent en évidence des éléments permettant d'étudier des caractéristiques génériques et spécifiques des évaluations des enseignements par les étudiants à travers l'étude des variations mais aussi des convergences entre les EEE d'un même enseignant dans des contextes facultaires différents.

5.2. Impact de l'EEE sur les enseignants et l'enseignement

Dans la deuxième séquence de ce dossier les articles s'intéressent aux effets de l'EEE, une question qui, si elle préoccupait déjà de rares auteurs anglo-saxon depuis les années 80 retrouve une vigueur démultipliée d'un côté à l'autre de l'atlantique et, notamment, dans le contexte européen francophone. Différents types d'effets ont été démontrés, qu'il s'agisse des effets positifs attendus (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975 ; Overall & Marsh, 1979), d'effets négatifs non souhaités, comme le découragement des enseignants (Mc Keachie, 1979) ou le

développement d'une forme de performativité contreproductive (Arthur, 2009), de l'absence d'effets (Desjardins & Bernard, 1992...) ou d'effets paradoxaux (Younès, 2007). Ce sont ces pistes qui sont approfondies dans les articles de cette séquence.

Hervé Barras (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale) suit celle de l'impact émotionnel de l'EEE sur les enseignants à partir des résultats d'une enquête réalisée au sein de la HES-SO. Ses résultats montrent que l'utilisation de l'EEE a bien un impact sur le vécu émotionnel des enseignants et ce quelle que soit leur expérience dans le métier. Bien que les répondants déclarent majoritairement des émotions à valence positive, un tiers des personnes expriment des émotions à valence négative. L'impact émotionnel de ces émotions à valence négative, plus important en termes de durée, d'intensité et de tentative de contrôle que l'impact des émotions à valence positive amène l'auteur à proposer de développer une offre de formation et de soutien qui les prennent en compte.

Cathy Perret, montre pour sa part, que les évaluations institutionnelles souvent décriées pour leur manque d'effet ne sont pas ignorées par les enseignants à l'Université de Bourgogne, puisque la quasi-totalité (99% de 167) déclare lire les rapports d'EEE qui leur sont envoyés, ce qui témoigne de leur curiosité. Tout en rappelant les précautions d'usage relatives aux biais de réponse à l'enquête, elle présente des résultats intéressants dans la perspective de mieux comprendre les effets de l'EEE du point de vue de ces enseignants. Il apparaît par exemple que les $\frac{3}{4}$ des enseignants de sciences discutent des résultats avec leurs collègues mais c'est le cas pour moins de la moitié des enseignants de lettres et de langues. Autre résultat intéressant, la grande variabilité de la perception de l'EEE, une partie des enseignants considérant qu'elle fournit des informations nouvelles, pertinents et utiles, alors que pour d'autres, ce n'est pas le cas.

En s'appuyant sur une enquête par entretiens réalisée auprès des enseignants-chercheurs de deux universités françaises (Clermont et Lorraine), **Saeed Paivandi et Nathalie Younès** s'intéressent à l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Les résultats de leur enquête qualitative effectuée auprès de 45 enseignants chercheurs ayant vécu l'EEE permettent de proposer une typologie des attitudes différenciées des enseignants-chercheurs interviewés face au feedback étudiants engendrant un mouvement dialogique entre « pouvoir » et « vouloir » qui définit l'ampleur des changements pédagogiques. Ces variations montrent que la relation entre la dimension formative de la démarche de l'EEE, son appréciation par les enseignants et la conception de l'enseignement n'est ni linéaire ni figée. Il s'agit d'une dynamique productive car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, parfois limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE.

Pascal Detroz et Dominique Verpoorten, après avoir rappelé les décalages importants pouvant exister entre les attitudes des enseignants envers l'EEE et leurs actions poursuivent une réflexion visant à modéliser les effets de l'EEE et à organiser ce que présente la littérature pour les optimiser, à travers des dispositifs et des démarches appropriées. Leur article fait le lien entre les séquences 2 et 3 car la variabilité des effets de l'EEE amène à se questionner sur les conditions dans lesquelles elle se pratique.

5.3. Conception et évaluation de dispositifs d'EEE

La réflexion sur les dispositifs d'EEE n'est pas nouvelle (voir par exemple Theall & Franklin, 1990 ; 1991 ; Theall, 2000 ; Romainville et Coggi, 2009, etc.). Dans cette orientation, la troisième séquence de ce numéro thématique est plus particulièrement dédiée à la conception et à l'évaluation de dispositifs d'EEE. Dans les deux cas, sont présentés des dispositifs appuyés par des modèles théoriques donnant une large part à la dimension collaborative.

L'article de **Tanja Schnoz-Schmied** donne accès à un pan germanophone de la littérature sur l'EEE peu connu dans le monde francophone. Y est présentée la conception continuée du modèle de travail de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle à partir d'une adaptation collaborative et progressive du modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement de Rindermann (2009) ; modèle intéressant en ce qu'il distingue des critères cibles (intérêt, apprentissages) et des facteurs d'influence relevant plus particulièrement de 3 catégories : étudiants, enseignants et conditions. Il étudie en quoi une analyse précise des informations générées par l'évaluation peut contribuer au développement de l'offre de formation en détaillant un exemple réussi typique.

Nathalie Younès et Saeed Paivandi étudient les dynamiques en jeu dans le processus et les effets de l'EEE à partir de l'expérimentation d'un dispositif coopératif associant enseignants et chercheur-médiateur dans la construction et l'analyse des données de l'évaluation. Trois études de cas conduites dans le cadre d'un master de préparation au métier d'enseignant du premier degré dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres français montrent que les dynamiques subjectives et intersubjectives suscitées par un tel dispositif coopératif

constituent des conditions propices à une appropriation de l'EEE et confirment son fort potentiel comme révélateur, comme analyseur et comme activateur.

Ce numéro thématique se veut donc une porte d'entrée vers un domaine qui reste largement à défricher. Cependant, le lecteur novice ou confirmé, qu'il soit enseignant, administratif ou chercheur, y trouvera matière à alimenter sa propre réflexion. Et pourquoi pas, à affiner son regard sur les dispositifs EEE qu'il vit très certainement dans sa propre institution.

Références bibliographiques

- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14, 441-454.
- Bedin, V. (Ed.) (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Bernatchez, J. (2012). De la République de la science à l'économie du savoir : 50 ans de politiques publiques de la recherche universitaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 55-72.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member : Supporting and fostering professional development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cabezas, F. (2014). Les instruments de qualité dans un système d'enseignement supérieur coordonné par le marché : une vue d'ensemble du cas chilien. In C. Fallon et B. Leclercq (Eds). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 253-269). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Centra, J. A. (1993). *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Crawford, L. E. D. & Shutler, P. (1999). Total quality management in education : Problems and issues for the classroom. *The International Journal of Educational Management*, 67-72.
- Dale, R. & Robertson, S. (Ed.).(2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford : Symposium books.
- De Ketele, J.M. (2001). Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*, (pp. 102-108). Bruxelles : De Boeck.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 165,117-135.
- Doyle, K.O. Jr. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto : Lexington Books, D.C. Heath and Company.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. © European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki, 3rd edition. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.
- Garcia, S. (2008). L'expert et le profane. *Genèses*,1. 70, 66-87.
- Green, D. R. (1998). Consequential aspects of the validity of achievement tests: A publisher's point of view. *Educational Measurement*, 17, 2,16-19.
- Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris : P.U.F.
- Machel, D.F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9, (1-2), 41-50.
- Marsh, H. W., Fleiner, H. & Thomas, C. S. (1975). Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
- McKeachie, W.J. (1979). Students Ratings of Faculty : A Reprise. *Academe*, 384-397
- Mc Murtry, J. (1991). Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 209-217.
- Murray, H.G. (1984). The Impact of formative and sommative evaluation of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9, 2, 117-132.
- Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1979). Midterm Feedback from Students: Its Relationship to Instructional Improvement and Students' Cognitive and Affective Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck .
- Paivandi, S. (2013). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants, *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3): 145-173

- Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2: 89-113.
- Paivandi S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université, *Revue française de pédagogie*, 172 : 29-42.
- Pan, D., Tan, G.S.H., Ragupathi, K., Booluck, K., Roop, R., & Ip, Y.K. (2009). Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derived from Qualitative Feedback: Formative and Summative Applications. *Research in Higher Education*, 50 (1), 73-100.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. (2. Auflage). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ritzer, G. (1996). Mc University in the postmodern consumer society. *Quality in Higher Education*, 2, 3, 185-199.
- Romainville, M., & Coggi, C. (eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2, 3, 237-255.
- Sroufe, R., & Valsan, C. (2009). The student evaluation of teaching: its failure as a research program, and as an administrative guide. *The AMFITEATRU ECONOMIC Journal*, 11, 25, 125-150.
- Theall, M. (2000). Electronic Course Evaluation Is Not Necessarily The Answer. Technical Horizons in Education : The Source. Disponible sur : <http://horizon.unc.edu/TS/letters/2000-11.asp>.
- Theall, M. & Franklin, J.L. (1990). Student ratings of instruction: issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43. San Francisco: Jossey Bass.
- Theall, M. & Franklin, J.L. (1991). Effective Practices for Improving Teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, 48. San Francisco: Jossey Bass.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.) : *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.
- Younes, N & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3. 177-201.

Légitimité des experts-étudiants

De l'étudiant « consulté » à l'expert-étudiant : légitimité et valeur ajoutée des experts-étudiants dans les évaluations de programme en Belgique francophone

Angeline Aubert-Lotarski*, Thérèse Zhang**, Pierre Van den Eede***

* Université de Mons
Rue de Houdain, 9
7000 Mons
angeline.aubert@umons.ac.be

** AEQES
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles
info@aeqes.be
therese.zhang@eua.be

*** pierre.vandeneede@alumni.umons.ac.be

RÉSUMÉ. L'implication étudiante au sein des processus d'assurance qualité peut recouvrir diverses modalités, allant d'une implication en tant que public consulté, par exemple dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), à une contribution aux évaluations de programmes en tant qu'expert. L'expérience de l'agence qualité de la Communauté française de Belgique (AEQES) d'avoir intégré, dans la lignée des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG), un expert-étudiant au sein de ses comités nous a amenés à interroger d'une part, dans la littérature, les fondements d'une telle pratique et, d'autre part, sur le terrain, les perceptions des parties prenantes et des experts. Une acceptation majoritaire des experts-étudiants est constatée. Deux tendances se dégagent, l'une limitant l'apport des experts-étudiants aux « objets » spécifiques relevant de l'expérience étudiante (vie étudiante, EEE, communication, etc.), l'autre envisageant l'apport global des experts étudiants, tant sur les domaines évalués que sur le processus d'évaluation externe de la qualité, voire la démarche qualité interne à l'institution. Cette évolution dans l'assurance qualité externe interroge les agences qualité quant au(x) profil(s) et à la formation de ses experts-étudiants

MOTS-CLÉS : étudiant ; qualité ; expert ; évaluation ; Belgique ; enseignement supérieur ; compétence ; légitimité ; ESG

1. Introduction

L'implication étudiante au sein des processus d'assurance qualité peut recouvrir diverses modalités, allant d'une implication en tant que public consulté – par exemple dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) –, à une contribution aux évaluations de programmes en tant qu'expert. Cet article s'intéresse plus particulièrement au rôle d'expert-étudiant dans le contexte de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur (AEQES) de la Communauté française de Belgique.

L'AEQES a été fondée en 2002 par décret ministériel avec pour mission principale l'évaluation externe de la qualité des programmes Bacheliers et Masters des institutions habilitées par la Communauté française de Belgique¹. Ainsi, dans le cadre d'une approche formative et dans la lignée des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*, ESG), l'Agence rend compte de la qualité de l'enseignement supérieur et œuvre à son amélioration constante.

Dans la lignée des ESG, l'AEQES inclut systématiquement, depuis l'année académique 2013-2014, un expert-étudiant dans chacun de ses comités d'experts pour l'évaluation externe des programmes. Chaque comité est composé d'un panel d'experts aux profils diversifiés, œuvrant dans la complémentarité des regards, afin d'assurer objectivité de la démarche et respect de la diversité des réalités de terrain. Une attention particulière est portée à la question de l'indépendance des experts, que ce soit vis-à-vis des institutions évaluées ou vis-à-vis des structures officielles de la Communauté française et des pouvoirs organisateurs².

| Expert | Profil spécifique | Profil commun |
|-------------------------|--|--|
| Expert Pair | - Expérience reconnue dans l'enseignement supérieur et dans les grands sous-domaines du cursus examiné. - Expérience dans la mise en œuvre et/ou la conception de programmes d'études. | - Compétences personnelles et relationnelles telles l'écoute, l'implication, l'approche constructive en lien avec celle visée par l'Agence et son référentiel d'évaluation, la courtoisie, l'assertivité. Compétences et connaissances considérées comme des atouts : - avoir déjà fait partie de ce type de panel d'évaluation - avoir participé à la mise en œuvre de procédures de gestion de la qualité - la connaissance du système d'enseignement supérieur en Communauté française et en Europe (et notamment des objectifs et des modalités de mise en œuvre du processus de Bologne). |
| Expert de la profession | - Connaissance des divers débouchés professionnels, exerçant de préférence en Belgique. | |
| Expert de l'éducation | - Expertise en matière de méthodes innovantes, d'aide à la réussite, d'e-learning, de méthodes d'évaluation, etc. | |
| Expert de la qualité | - Connaissance des différentes approches et outils de la gestion de la qualité - Expérience dans leur mise en œuvre dans une organisation, de préférence d'enseignement | |
| Expert-étudiant | - Personne en parcours d'études au moment de l'évaluation externe, en Belgique ou à l'étranger. - L'implication au sein de conseils consultatifs et/ou décisionnels dans un établissement d'enseignement supérieur constitue un atout. | |
| Président du comité | - Expérience en gestion de la qualité (externe et/ou interne) - Très bonnes capacités d'expression écrite et orale - Expérience en matière de gestion d'équipe - Personne correspondant au moins à un des profils ci-dessus (excepté expert-étudiant) | |

Tableau 1. Profils des experts AEQES (d'après www.aeqes.be/experts_selection.cfm)

¹ Voir http://www.aeqes.be/agence_contexte_cf.cfm et http://www.aeqes.be/agence_missions.cfm.

² Le pouvoir organisateur est l'autorité, personne physique ou morale, publique ou privée, qui organise et assume la responsabilité d'un ou plusieurs établissements.

Ces caractéristiques, de même que les missions confiées, peuvent être mises en perspective avec la définition de l'expert proposée par J.-Y. Trépos (2002 ; p.8) : « *L'expert agit ponctuellement grâce à des compétences spécifiques, avec pour mission de formuler un jugement, ou d'offrir une solution dans une situation troublée³. Le caractère ponctuel de la mission d'expertise est essentiel, car c'est à ce niveau qu'il se différencie du professionnel (qu'il est peut-être, par ailleurs, en tant que scientifique), sans doute excellent comme lui, mais qui exerce sa compétence dans des conditions d'exercices routinisées, protégée par son appartenance à un corps. Il se différencie aussi de l'intellectuel (qu'il peut rêver d'être), si l'on suit la définition de Jürgen Habermas : l'intellectuel est celui qui traduit (éventuellement de façon critique) et met en forme des résultats ou des diagnostics d'experts à destination du reste de la société. En définitive, l'expert articule : un savoir-faire, c'est-à-dire un répertoire de clés d'action ; un savoir-comprendre, c'est-à-dire un moyen d'apprécier jusqu'à quel point il faut mobiliser les savoir-faire ; un savoir-combiner, c'est-à-dire une stratégie pour disposer les différentes phases de son intervention.* »

Le recrutement des experts de l'AEQES se fait selon différentes voies : candidatures spontanées, proposition de listes par les établissements et leurs représentants via l'ARES⁴, appel à des organismes belges et internationaux (agences qualité, etc.). Les candidatures sont ensuite examinées et vérifiées quant à leur recevabilité, en termes d'indépendance, d'expertise actualisée et de maîtrise de la langue française. Un groupe de travail (GT Experts) est mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES pour établir cette validation et sélectionner les candidatures d'experts sur base de critères et d'une jurisprudence explicite publiée sur le site de l'Agence.

On relèvera que le candidat expert-étudiant ne peut évaluer un programme relevant d'un cycle supérieur à celui dans lequel il est inscrit au moment de l'évaluation (ainsi, par exemple, un étudiant inscrit en bachelier ne peut évaluer un programme de master). Il doit étudier dans un cursus relevant du même secteur que celui du cursus évalué⁵. Enfin, l'étudiant ne peut participer à l'évaluation externe d'un établissement dans lequel une partie ou la totalité de ses études a été réalisée.

L'ensemble de cette procédure a pour but d'assurer aux futurs experts une reconnaissance de leur légitimité aux yeux des entités visitées, la sélection permettant de choisir les experts dont les compétences requises sont le plus en lien avec le cursus évalué. Ainsi, aux côtés d'académiques et de professionnels, l'expert-étudiant est amené, au même titre et avec le même statut que les autres experts, à évaluer collégialement un cursus de formation et la démarche qualité qui le soutient sur base d'un dossier d'auto-évaluation de l'institution, de consultations de documents et d'entretiens avec les parties prenantes.

Les travaux de Hurteau *et al.* (2012) se sont intéressés au rôle de la « crédibilité » dans le processus d'évaluation de programmes et à son impact sur la prise en compte des recommandations par les parties prenantes. Des balises méthodologiques sont apportées, par exemple concernant les données, l'argumentation mais aussi la participation des acteurs. On relèvera surtout la mise en évidence de compétences spécifiques dans le chef des évaluateurs et l'importance de la confiance des parties prenantes envers le processus et les évaluateurs.

Ces recherches, croisées avec la littérature sur l'EEE qui investigate la validité du jugement des étudiants sur leurs enseignements, incitent à explorer les perceptions que peuvent avoir les différentes parties prenantes quant à la présence d'étudiants dans la composition des comités d'experts.

Après avoir tracé, dans un contexte européen, l'évolution de l'implication des étudiants dans les évaluations de la qualité, nous présenterons et discuterons les résultats de l'enquête menée en Communauté française de Belgique.

³ Rappelons que, dans le cas qui nous occupe, les experts sont mandatés pour une mission d'évaluation externe des programmes.

⁴ Organisme d'intérêt public, l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) est une fédération des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française, chargée de garantir l'exercice des différentes missions d'enseignement supérieur, de recherche et de service à la collectivité, conformément aux objectifs généraux, et de susciter les collaborations entre les établissements. L'ARES exerce ses différentes missions sans porter préjudice à l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. (Décret dit « Paysage » du 7/11/2013).

⁵ Ensembles regroupant plusieurs domaines d'études : sciences humaines et sociales ; santé ; sciences et techniques ; art. (Décret dit « Paysage » du 7/11/2013, art. 83 §2).

2. Des experts-étudiants au sein d'évaluations de la qualité par les pairs : des expériences européennes

Nous présenterons dans cette section trois étapes successives dans le développement de l'implication des étudiants dans les démarches qualité.

2.1. Les étudiants consultés dans la démarche qualité

« L'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants (EEE) a progressivement acquis droit de cité dans les universités, malgré les nombreuses résistances qui se sont manifestées à son égard. » indiquent M. Romainville et C. Coggi (2009 ; p. 7). Ainsi en France, ce n'est qu'en date du 9 avril 1997 qu'un Arrêté instaure officiellement la participation des étudiants dans les procédures d'évaluation. En Belgique francophone, l'EEE est obligatoire dans les Hautes Écoles par décision décrétole⁶ depuis 2008 mais reste laissée à l'appréciation des universités qui, dans la pratique, la mettent en œuvre sous des formes et des procédures variées. L'EEE reste un sujet polémique. Les réticences envers la participation étudiante aux processus qualité, et aux processus de gouvernance au sens large s'ancrent en particulier sur une conception traditionnelle de l'étudiant qui reçoit le savoir de « ceux qui savent », ceux qui détiennent le savoir. D'où une certaine difficulté, selon les pays et les systèmes d'enseignement supérieur, à concevoir les étudiants comme pleinement acteurs de la gestion, à un quelconque niveau, de leur processus d'apprentissage aussi bien que de la gouvernance institutionnelle.

Pour autant, P. Detroz et J-G. Blais concluent ainsi leur revue de la littérature sur les avis des parties prenantes : « la plupart des acteurs sont bienveillants ou neutres au sujet de l'EEE et au sujet de l'implication des étudiants dans les dispositifs d'évaluation des enseignements mais une minorité, surtout à chercher parmi la population des enseignants, y reste farouchement opposée. » (2012, p. 25). Même si de nombreux dispositifs d'EEE mériteraient d'être revus pour garantir leur efficacité (cf., par exemple, les balises formulées par H. Bernard, 2011), la validité des opinions étudiantes comme une des sources d'informations dans le cadre des EEE semble acquise quand certaines conditions sont remplies. En conséquence, des travaux menés au sein de services de pédagogie universitaire cherchent à renforcer la dimension formative de l'EEE pour les enseignants en développant guides et outils d'interprétation (Berthiaume et al. ; 2011) . Le focus, renforcé dans les ESG 2015, sur l'apprentissage centré sur les étudiants (Student-centered Learning), plaide de manière accrue pour la pleine prise en compte de l'expérience et de l'avis de ces derniers.

2.2. Les étudiants concernés par la démarche qualité

Cependant, souligne L. Endrizzi (2014), on peut s'interroger sur la volonté de certains étudiants de s'impliquer dans les procédures qualité de leur établissement. Des facteurs limitants objectifs existent si des garanties ne sont pas apportées quant au respect de l'anonymat des étudiants. Par ailleurs, dans le cadre du projet QUEST⁷, l'*European Students' Union* (ESU ; 2013), par le biais des syndicats nationaux d'étudiants, a relevé quelques raisons qui expliqueraient le manque d'investissement des étudiants dans ce domaine. Les tendances sont communes quel que soit le pays : un manque d'informations sur l'assurance qualité au sein de la population étudiante (60%), des processus perçus comme inutiles car sans conséquences visibles (60%), des étudiants qui ne sont pas considérés comme membres à part entière de la communauté universitaire (52%), des processus opaques et des rapports difficilement accessibles (48%).

D'autres travaux questionnent les retombées réelles de l'EEE sur l'évolution des pratiques enseignantes (Endrizzi, 2014). A un niveau plus global, l'enquête menée par l'ESU (2012) auprès des syndicats nationaux d'étudiants montre que 89% considèrent l'évaluation de la qualité comme utile pour améliorer les conditions d'étude, mais également comme moyen de responsabiliser les institutions d'enseignement supérieur (71%) ainsi que le contrôle public. Les bénéfices de l'information aux étudiants et à la société ont également été jugés importants par les syndicats nationaux d'étudiants (61%). On nuancera peut-être cet état des lieux en prenant en considération que les membres des syndicats étudiants constituent un public particulier au sein de la population générale étudiante, en particulier en ce qui concerne les niveaux d'implication et d'information.

⁶ Décret dit « Réussite » du 18/07/2008, art. 5

⁷ Ce projet mené de 2010 à 2013 s'est appuyé sur une enquête européenne auprès d'étudiants pour identifier comment ils définissent la qualité de l'enseignement supérieur et ses aspects-clés. Un deuxième volet s'est attaché à renforcer la marge d'action des étudiants grâce à des modules de formation ciblés.

2.3. Les étudiants impliqués dans l'évaluation de la démarche qualité

Selon Endrizzi (2014), au niveau des instances nationales de représentation étudiante, la volonté de peser dans les décisions qui non seulement influencent directement leur vie étudiante mais également leur approche des enseignements, est clairement affirmée. Pour ce faire, l'implication des étudiants ne se limite pas à leur consultation ou à leur participation aux processus décisionnels en tant que « représentants étudiants ». C'est aussi le sens de la position officielle de l'ESU qui est une des organisations impliquées dans la rédaction des ESG⁸. Comme l'indique Zhang (2013), la participation des étudiants dans les processus d'évaluation de la qualité a été reconnue dans les ESG depuis 2005. Cette participation est renforcée et précisée dans les ESG 2015. Ainsi la référence 2.4 Évaluation par les pairs est formulée comme suit : « L'assurance qualité est menée par des groupes d'experts externes incluant un ou plusieurs étudiant(s). » Précédemment (référence 3.7 des ESG 2005), il était noté que l'évaluation externe était conduite par un groupe d'experts comportant, si approprié, un ou plusieurs étudiants. L'ensemble des agences qualité s'inscrivant dans la mise en œuvre des ESG doit dès lors, si ce n'est pas déjà le cas, faire évoluer la composition de ses panels en conséquence. En 2015, avant même l'entrée en vigueur des nouvelles ESG, une étude de l'ESU auprès de 38 fédérations étudiantes nationales a mis en évidence que pour 29 d'entre elles, des étudiants étaient déjà membres de droit des comités d'experts. Par ailleurs, parmi les 34 pays disposant d'une Agence qualité, 28 permettaient la participation active de représentants étudiants à leur gouvernance, notamment en tant que membres de l'instance décisionnelle (dans 22 pays).

L'ESU pointe deux niveaux de contribution des étudiants :

1) au niveau institutionnel : les étudiants peuvent être source d'information (enquêtes, focus groups...), acteurs de la préparation des rapports d'auto-évaluation, et membres des instances en charge des processus d'assurance qualité.

2) au niveau externe : les étudiants sont cités comme source d'information mais aussi comme membres de comités d'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur et /ou des programmes.

Les ESG 2015 clarifient la position des experts-étudiants comme celle d'un partenaire, impliqué dans un processus de *peer-review* et donc acteur effectif de l'évaluation externe. Se pose dès lors la question des domaines dans lesquels ils peuvent pleinement exercer ce rôle. Les autorités académiques interrogées par l'ESU (2012) perçoivent généralement la présence d'étudiants dans les comités comme un atout pour traiter des problématiques plus spécifiquement liées aux étudiants, ou alors pour interroger les étudiants rencontrés. Leur « utilité » dans des thèmes non-spécifiquement liés aux étudiants fait moins l'unanimité, chez les étudiants comme chez les autorités académiques.

En ce qui concerne le mode de recrutement des experts-étudiants, Zhang (2013) relève, chez les experts étudiants mêmes, deux conceptions. D'une part, certains étudiants pensent qu'il est important que les syndicats étudiants nationaux décident qui doit participer et « représenter les étudiants » dans les évaluations ; d'autre part, d'autres estiment que les étudiants devraient être choisis uniquement en fonction de leur CV et de leur motivation à intégrer un processus d'évaluation de la qualité. En Communauté française de Belgique, contrairement à ce que l'on peut observer dans d'autres pays européens, les syndicats étudiants ont à ce jour peu investi ce domaine d'action. Les candidatures sont toujours faites et examinées à titre individuel même si, on l'a vu, l'implication au sein de conseils consultatifs et/ou décisionnels dans un établissement d'enseignement supérieur peut constituer un atout. Enfin, on soulignera la position de principe selon laquelle les experts-étudiants bénéficient du même statut et des mêmes modalités de rémunération que les autres catégories d'experts, présidents de comité exclus.

La participation d'étudiants dans les comités d'experts semble donc s'inscrire dans une continuité de la réflexion sur l'évaluation qualité des établissements d'enseignement supérieur, que ce soit de la part des politiques ou des agences qualité. Cependant, on peut s'attendre au sein des établissements, comme dans le cas de l'EEE, à certaines résistances. L'ampleur de ces dernières est importante à considérer dans la mesure où elles risqueraient de fragiliser la démarche d'évaluation externe, dans sa légitimité comme dans la prise en compte des recommandations qui en sont issues.

⁸ Le lecteur trouvera ici les deux versions des ESG ainsi que leur comparaison : <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

3. Des experts-étudiants au sein d'évaluations de la qualité par les pairs : investiguer les perceptions en Belgique francophone

3.1. Cadre de recherche

La question de recherche à l'origine de cet article⁹ était formulée ainsi : Que pensent les différentes parties prenantes de la présence d'étudiants dans la composition des comités d'expertise de la qualité de l'enseignement supérieur ? Les perceptions des experts et des parties prenantes au sein des établissements peuvent être spécifiées en termes de compétences, de légitimité et de valeur-ajoutée des experts-étudiants.

Dans sa définition de l'expert, J-Y. Trépos met ainsi en avant l'existence de **compétences** spécifiques. Detroz et Blais (2012) posent la question des compétences des étudiants à contribuer à l'EEE dans le cadre de différentes acceptions du concept de compétences : de l'approche de sens commun (connaissance approfondie, reconnue) à l'approche compétences faisant référence à des familles de situations-problèmes, des ressources mobilisables, un savoir-agir en situation (Le Boterf, 2002). Dans le cadre de cette recherche auprès des parties prenantes de l'évaluation externe, ce sont les représentations des compétences qui seront approchées et analysées.

Dans une perspective psychosociale, les **représentations sociales** d'un phénomène ou d'un objet, matériel ou immatériel informent sur l'objet/phénomène tout autant que sur les porteurs de ces représentations. On se référera par exemple aux quatre fonctions des représentations sociales identifiées par J-C. Abric (1994) : fonction de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation et fonction justificatrice. La question de la **Qualité de l'enseignement supérieur**, tant en termes de définition qui lui est donnée que d'utilité perçue, est envisagée comme un premier facteur explicatif possible du regard porté sur les experts-étudiants. En outre, l'avis des parties prenantes sur les compétences des experts-étudiants sera utile pour identifier les tâches et les domaines dans lesquels ces derniers peuvent intervenir. Il sera également révélateur de l'attitude, positive ou négative, des répondants vis-à-vis des experts-étudiants.

En complément, on s'intéressera aux sources de la **légitimité** des étudiants à exercer un rôle d'expert. Une synthèse des apports théoriques de Max Weber (1991), Jacques Coenen-Hunter (2005) et Baranger (2013) nous a conduit à formaliser la typologie suivante :

- *Légitimité légale* : légitimité conférée par des réglementations. Le cas présent, le cadre légal définissant la participation et la représentation des étudiants dans l'enseignement supérieur en Communauté française justifie la présence des experts-étudiants.
- *Légitimité traditionnelle* : légitimité de fait, s'inscrivant dans l'histoire ou la tradition. Ici, les étudiants étant concernés par la qualité de leur formation, c'est la pratique habituelle en Europe de les inclure aux évaluations de la qualité.
- *Légitimité compétence* : légitimité acquise par la reconnaissance de compétences intrinsèques à la fonction. Il est alors reconnu aux étudiants des compétences pertinentes pour l'exercice de missions d'expertise, ils apportent un plus qualitatif aux évaluations.

En conséquence, il est intéressant de caractériser l'éventuelle **valeur-ajoutée** apportée par les étudiants. En particulier, Zhang (2013) relève la possibilité pour les experts-étudiants d'apporter un focus plus spécifique sur les problématiques étudiantes. Experts de l'expérience étudiante, ils comprendraient mieux les attentes et doléances des étudiants et ils poseraient un regard différent des autres membres du comité sur les réalités de terrain. Cette valeur ajoutée perçue est cependant à relativiser vis-à-vis d'une autre conception exprimée dans les enquêtes menées par Zhang (2013), qui consiste à envisager la participation étudiante comme pertinente pour tous les champs de l'évaluation, y compris sur des thématiques qui sont habituellement considérées comme du ressort de pairs expérimentés (gouvernance et en particulier finances, organisation de la recherche, etc.). Cette conception défend l'idée que les étudiants, pour être considérés comme experts de l'évaluation à part entière et à valeur égale des autres experts, ne devraient pas être cantonnés à l'expertise de l'expérience étudiante, exprimée principalement en termes de bien-être ou de ressources d'apprentissage disponibles.

Enfin, Zhang (2013) note des **limites évoquées quant** à l'expertise des étudiants en termes de domaines de l'évaluation, de contraintes (manque de disponibilité, non-indépendance par rapport à son établissement

⁹ Cet article s'appuie sur le mémoire de fin de Master en Sciences de l'éducation de Pierre Van den Eede, soutenu en juin 2015 à l'Université de Mons.

d'origine) ou de capacités transversales (manque de rigueur ou d'objectivité, difficultés de posture ou de communication).

La question de recherche peut donc être opérationnalisée en quatre hypothèses de travail, qui ont structuré l'élaboration du questionnaire (cf. 3.2) et le traitement des données :

- La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci.
- Les représentations varient selon le type de partie prenante.
- Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité dans l'enseignement supérieur qu'ont les personnes interrogées.
- Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées.

3.2. Dispositif d'enquête

Le questionnaire a été adressé, par voie électronique, à l'ensemble des experts et des parties prenantes concernées¹⁰ : membres de la direction, du personnel administratif et technique, des enseignants, des étudiants, des jeunes diplômés ainsi que des partenaires extérieurs (maîtres de stage, employeurs, politiques, etc.).

| Années Académiques | Groupe cible | Nombre de questionnaires transmis | Nombre de réponses | Taux de réponses |
|--------------------|-------------------|-----------------------------------|--------------------|------------------|
| 2011-2015 | Parties prenantes | 8687 | 2510 | 28,89 % |
| 2011-2015 | Experts | 297 | 131 | 44,11 %. |

Tableau 2. Présentation de la population et des deux sous-échantillons

En termes de proportion par cursus, la représentativité n'est pas formellement assurée dans la mesure où les taux de réponse par cursus varient entre 11,87 % et 49,25%. Le format des données de contact communiquées par l'Agence ne permettait pas d'identifier les catégories de parties prenantes (excepté pour les experts). Par conséquent, il n'est pas possible de vérifier la représentativité par quota en fonction des parties prenantes. Cependant, compte tenu de la taille de l'échantillon traité (cf. tableau I), la marge d'erreur lors du dépouillement peut être considérée comme inférieure à 3% (Albarello, 2004).

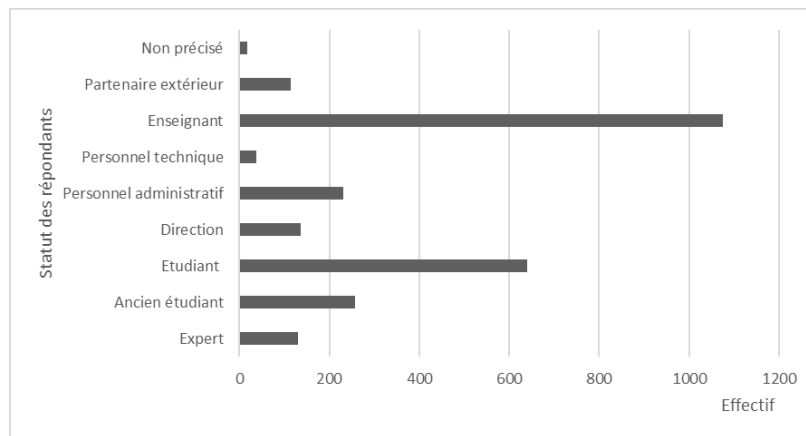


Figure 1. Présentation des deux sous-échantillons – ventilation selon le statut du répondant

Les proportions observées sont cohérentes avec la composition des panels d'entretiens pendant les visites sur site. Le personnel en charge de la qualité relève, selon les établissements, du personnel administratif ou du personnel enseignant (charge partielle).

Les années académiques se distinguent par l'absence (2011-2012 et 2012-2013) ou la présence (2013-2014 et 2014-2015) d'un expert-étudiant au sein des comités d'experts.

¹⁰ Pour les parties prenantes, il s'agit de l'ensemble des personnes rencontrées par les experts au cours d'entretiens collectifs lors de leur visite dans l'établissement.

Le questionnaire était composé de questions à choix multiples et d'échelles d'opinion relatives à :

- La conception de la Qualité dans l'enseignement supérieur (en référence à la typologie de Harvey et Green, 1993)
- Un avis sur la légitimité des experts-étudiants
- Un avis sur les apports spécifiques des experts-étudiants
 - Un avis sur les compétences des experts :
 - leur capacité à réaliser les tâches d'une évaluation
 - les domaines dans lesquels les experts sont compétents
- Un avis sur les limites des experts-étudiants
- Des informations relatives au statut du répondant ; son expérience concrète de l'évaluation externe ; son implication dans la démarche ; l'utilité perçue de l'évaluation.

4. Résultats

Avant un retour sur les hypothèses précédemment exposées, nous ciblerons quelques tendances-clefs à défaut d'une présentation exhaustive des réponses à chacune des questions.

4.1. Tendances-clefs

4.1.1. Quelle légitimité pour les experts-étudiants ?

| | Avis des experts | Avis des parties prenantes |
|---------------------------|------------------|----------------------------|
| Légitimité légale | 15,38 % | 22,99 % |
| Légitimité traditionnelle | 28,46 % | 31,95 % |
| Légitimité compétence | 51,54 % | 38,61 % |
| non réponse | 4,62 % | 6,45 % |

Tableau 3. Raison principale de la présence des experts-étudiants dans les comités.

Les répondants ont été sollicités quant à la raison principale de la présence des experts-étudiants au sein des comités de l'AEQES. Une seule réponse était possible et, en premier lieu, on remarquera qu'à la gradation des légitimité (de l'obligation légale à la justification par les compétences des étudiants) correspond une gradation des réponses. En effet, le type de légitimité le plus « favorable » aux étudiants est celui le plus fréquemment cité, tant par les parties prenantes que par les experts. Le test du Khi2 montre des liens significatifs (32,579 ; .001) entre le statut du répondant au sein des parties prenantes et le type de légitimité retenue. Ainsi, la « Légitimité légale » est sur-représentée chez les enseignants et les membres du personnel (direction, administratif et technique) alors que la « Légitimité compétence » est significativement plus fréquente dans les réponses des étudiants et anciens étudiants. Les experts, qu'ils aient ou non déjà travaillé avec un étudiant, sont, en proportion, nettement plus nombreux à choisir l'item « Légitimité compétence ».

4.1.2. Quelles sont les compétences reconnues aux experts-étudiants ?

La perception des connaissances a été étudiée sous deux aspects : les domaines de compétences et les tâches des experts.

Jusqu'à dix **domaines** pouvaient être sélectionnés par les répondants, liés à la communication (2), les enseignements et les programmes (3), le suivi et la charge de travail des étudiants (1), les ressources et le fonctionnement (2), la qualité (1) et la gouvernance (1). Les parties prenantes reconnaissent des compétences aux experts-étudiants dans l'ensemble des domaines cités, mais dans des proportions variables. Les étudiants sont surtout positionnés comme compétents dans les domaines dans lesquels ils sont directement impliqués : 61 à 88% des parties prenantes sélectionnent les domaines relatifs à la communication, aux enseignements et au suivi des étudiants. Cette proportion tombe dans une fourchette de 41 à 53 % dans les domaines qui concerne les programmes (élaboration et régulation), les ressources et le fonctionnement ainsi que la qualité. Enfin, la compétence dans le domaine de la gouvernance n'est reconnue aux étudiants que par 28% des parties prenantes. La même question, posée aux experts, obtient des résultats similaires dans les choix mais plus élevés dans les proportions constatées (de 40% pour la gouvernance à 93% pour la communication interne et le suivi/charge de travail). Des différences statistiquement significatives sont constatées entre les réponses des étudiants et anciens étudiants vs. les réponses des enseignants et personnels, quant au nombre et au type de compétences reconnues aux experts-étudiants.

De plus, les répondants pouvaient indiquer s'ils considéraient les experts-étudiants à même d'accomplir certaines de six tâches propres à une évaluation. Les avis se répartissent ainsi :

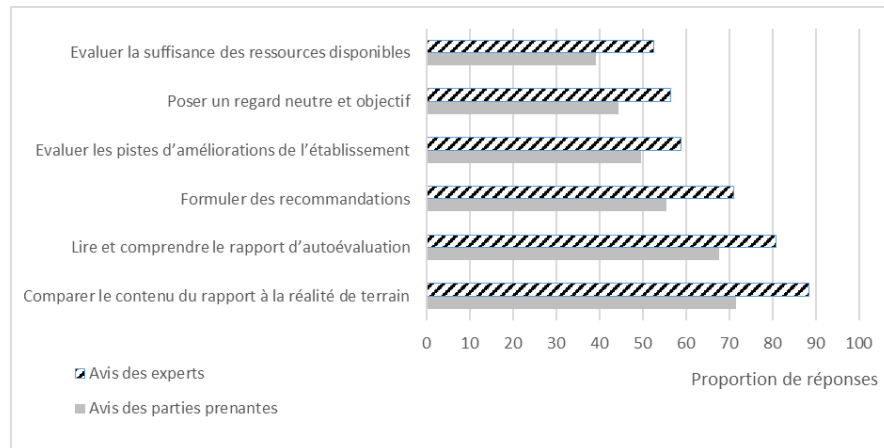


Figure 2. Avis quant aux compétences-tâches des experts-étudiants.

De nouveau, les avis des parties prenantes et ceux des experts suivent les mêmes tendances mais on soulignera que les opinions des experts sont sensiblement plus positives que celles des parties prenantes quant aux compétences des experts-étudiants.

4.1.3. Les domaines de valeur ajoutée reconnue

Interrogés quant à/aux apport(s) spécifique(s) que peut offrir un expert-étudiant, les répondants ont exprimé les opinions ci-dessous (plusieurs réponses possibles).

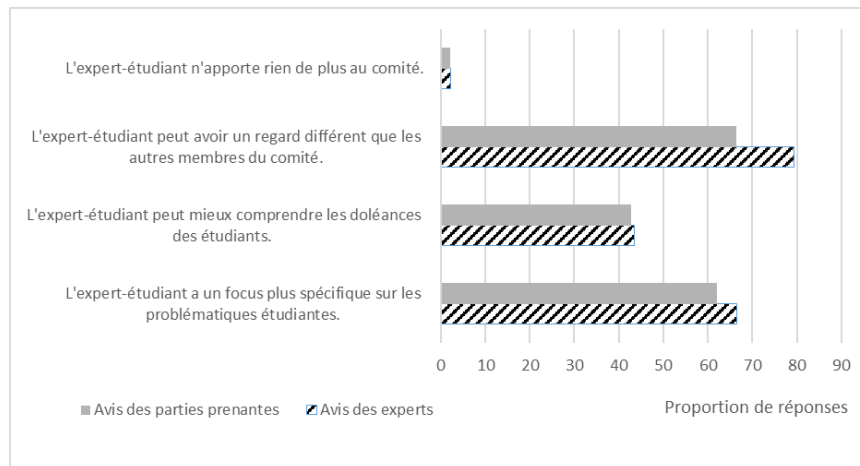


Figure 3. Avis quant à la valeur-ajoutée des experts-étudiants.

L'existence d'un apport spécifique aux profils d'experts-étudiants semble acquise, tant chez les experts que chez les parties prenantes. Cependant, la formulation des items ne permet pas de lever toutes les ambiguïtés dans l'interprétation, notamment sur la notion de « regard différent ». Notons par ailleurs que la faculté d'une meilleure compréhension des doléances des étudiants est la moins citée dans l'enquête : par près de 40 % des enseignants et 50% des étudiants. Il est difficile de savoir si ce qui est mis en question est le fait de devoir être étudiant pour comprendre les doléances étudiantes ou la capacité même des experts-étudiants en la matière.

L'enquête s'est également intéressée aux limites rencontrées par les experts-étudiants. 32% (experts) à 38% (parties prenantes) choisissent l'item « connaissance limitée de certains domaines de l'évaluation ». La constitution des comités d'experts intègre ce facteur, sans le limiter aux experts-étudiants, en portant une attention particulière à la complémentarité des profils des experts en présence. D'autres limites sont évoquées (manque d'expérience, d'indépendance, d'objectivité, etc.), mais dans de faibles proportions. De nouveau, d'aucuns évoqueraient les mêmes limites possibles pour les autres catégories d'experts et ces éléments sont effectivement intégrés au code de déontologie signé par les personnes mandatées par l'Agence.

Dans la même perspective, on relèvera que les étudiants sondés par Zhang (2013) quant aux défis rencontrés lors de la réalisation de la mission d'évaluation ont cité le fait d'adopter la bonne attitude et le ton ; le fait d'atteindre une compréhension appropriée à leur position d'évaluateur ; la préparation ; la langue de l'évaluation¹¹ ; la compréhension du contexte du pays où l'évaluation est menée ; les défis liés à des sujets tels que la gouvernance ; et le défi d'être nouveau dans le processus combiné avec le fait d'être étudiant. En effet, tandis que d'autres nouveaux membres du comité peuvent éprouver les mêmes difficultés qu'un étudiant, ce dernier ressentirait plus le besoin de prouver sa valeur ajoutée, en sur-jouant son rôle et/ou en relativisant ses difficultés.

4.2. Retour sur les hypothèses

4.2.1. La représentation de la légitimité des experts-étudiants est liée à la représentation de la compétence de ceux-ci.

Le test du Khi2 effectué entre plusieurs questions, tant pour le sous-échantillon des parties prenantes que pour celui des experts, met en évidence des liens significatifs entre les représentations des répondants de la légitimité et des compétences des experts-étudiants.

Au niveau des parties prenantes, on soulignera en particulier le lien fort entre le type de légitimité choisi et le nombre de compétences reconnues aux étudiants.

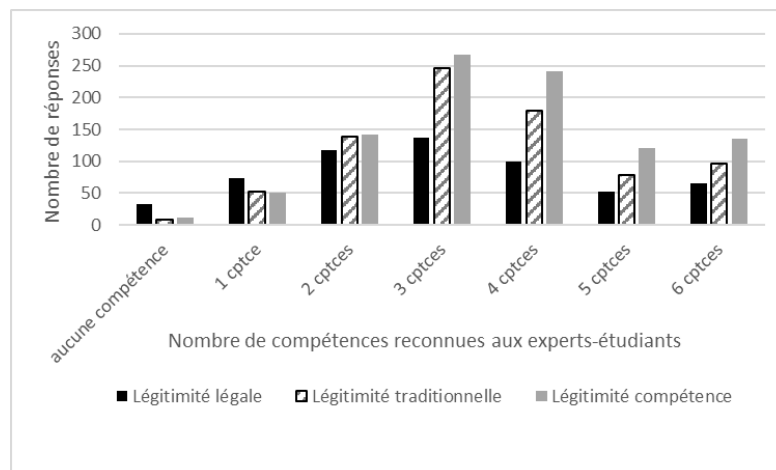


Figure 4. Croisement, pour l'échantillon des parties prenantes, des variables relatives à la raison de la présence des experts-étudiants (légitimité) et au nombre de compétences-tâches reconnues aux experts étudiants.

Ainsi, les tenants de la « Légitimité légale » optent pour moins de compétences, et principalement des compétences directement liées à l'expérience étudiante, que les tenants de la « Légitimité compétence » (38,61% de l'échantillon).

4.2.2. Les représentations varient selon le type de partie prenante.

Le test du Khi-deux met en lumière des liens très significatifs (à .005) entre le statut des différentes parties prenantes au moment de l'évaluation (cf. figure I) et leurs réponses au reste du questionnaire. On pointera par exemple, les résultats concernant les conceptions de la Qualité dans l'enseignement supérieur (définies en référence à la typologie de Harvey et Green, 1993) : les plus fréquentes sont le « Fitness for purpose » et « Quality as Transformation »¹² (effectifs de respectivement 1321 et 781). Le « Fitness for purpose » est surreprésenté chez les membres de la direction, les enseignants et le personnel administratif alors que la

¹¹ Il convient de rappeler que l'enquête a été menée auprès d'étudiants ayant participé au programme d'évaluation institutionnelle (*Institutional Evaluation Programme*, IEP) de l'Association européenne de l'Université, entre 2009 et 2013. Toutes les évaluations de l'IEP, à de rares exceptions près, sont menées en anglais, et tous les comités sont internationaux (pas de nationaux du même pays au sein d'un comité, pas d'expert issu du pays où l'évaluation est menée).

¹² La conception *Fitness for purpose*, dans laquelle s'inscrit l'AEQES, envisage la qualité du point de vue de l'adéquation (des pratiques, des ressources, etc.) aux objectifs. La conception *Quality as Transformation* met l'accent sur l'expérience étudiante comme source de développement et émancipation.

« Quality as Transformation » est surreprésentée chez les étudiants et les enseignants (qui tendent à rejeter les 3 autres modèles proposés).

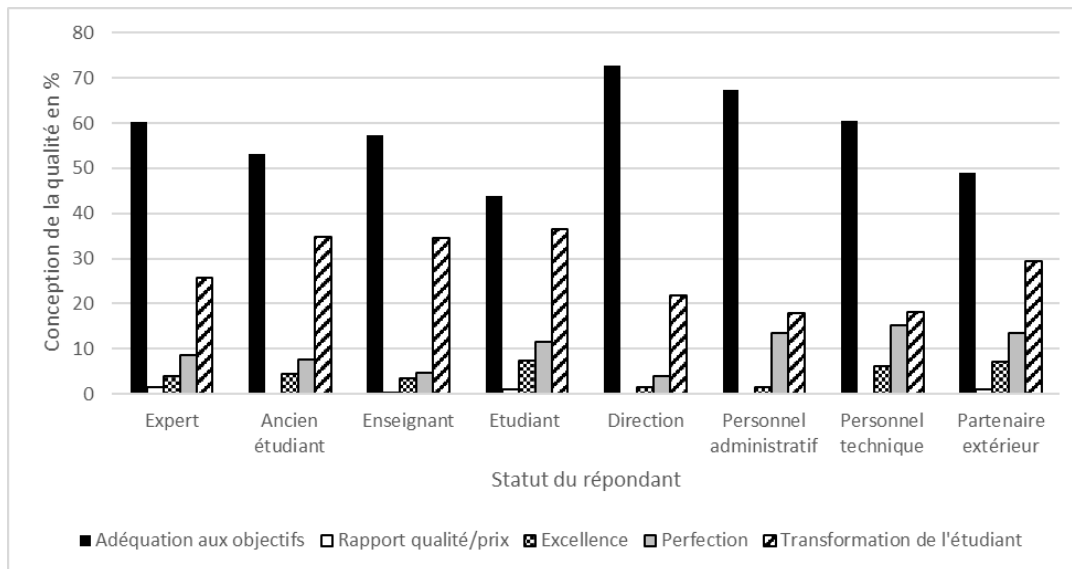


Figure 5. Ventilation des choix de conception de la qualité (exprimés en pourcentage) pour chaque statut de répondant.

4.2.3. Les représentations varient en fonction de la conception de la qualité qu'ont les personnes interrogées.

Deux conceptions dominent chez les répondants (environ 85% de l'échantillon opte pour l'une des deux) et cette répartition des opinions affaiblit les conclusions que l'on pourrait tirer des Khi-deux significatifs constatés. Tout au plus pointerait-on le lien significatif (à .005), chez les parties prenantes, entre la conception de la qualité et l'utilité perçue de l'évaluation externe.

4.2.4. Les représentations varient selon l'expérience concrète d'une évaluation qualité qu'ont eue les personnes interrogées.

Enfin, on s'est intéressé au lien possible entre le fait d'avoir vécu une évaluation externe comportant un expert-étudiant et les représentations que les répondants ont des experts-étudiants et de l'évaluation de la qualité. On ne constate globalement pas de lien significatif à ce niveau alors que l'attente allait dans le sens d'une meilleure visibilité et reconnaissance des compétences et valeur ajoutée des experts-étudiants lorsqu'ils avaient participé à l'évaluation externe. Le test de cette hypothèse à travers une enquête de ce type est méthodologiquement discutable. D'une part, les évaluations sans expert-étudiant sont plus anciennes que celles avec expert-étudiant ; les personnes ont été interrogées 3 à 4 ans après la visite du comité d'experts. D'autre part, dans la pratique, les parties prenantes rencontrent le comité moins d'une heure, dans le cadre d'un entretien collectif. Tous les experts n'ont pas toujours l'opportunité d'y intervenir et leur fonction pendant les panels est principalement de poser des questions et non de faire part de leurs analyses. Ainsi, la majeure partie du travail d'expertise, notamment le savoir-combiner pointé par J.-Y. Trépos (2002), n'est pas visible pour les acteurs des établissements.

Des constats similaires ont été posés par Kazoka et Zhang (2014) dans le cadre des évaluations IEP. Ainsi elle relève que la majorité des établissements évalués et sondés ne perçoivent pas forcément de plus-value de la participation étudiante dans les comités, en termes d'incidence sur les résultats de l'évaluation. La présence des étudiants est toutefois vue d'un bon œil : elle peut sembler contribuer à ce que le comité garde une approche plus proche de la réalité du terrain. Certains établissements ont également noté que la présence d'un étudiant dans le comité rendait l'ambiance de l'évaluation moins « formelle », plus détendue. Enfin, plusieurs établissements ont déclaré que c'était pour eux une opportunité de stimuler la participation de leurs propres étudiants dans les organes de gestion interne, car la composition du comité d'évaluation suggérait, en quelque sorte, la bonne pratique en miroir que serait l'implication des étudiants dans la gouvernance de l'institution.

5. Conclusion

L'expérience de l'agence qualité de la Communauté française de Belgique d'intégrer, dans la lignée des ESG, un expert-étudiant au sein de ses comités nous a amenés à interroger d'une part, dans la littérature, les fondements d'une telle pratique et, d'autre part, sur le terrain, les perceptions des parties prenantes et des experts. Le travail de master à l'origine de cet article avait probablement pour ambition cachée de prouver la valeur-ajoutée et les compétences des experts-étudiants. Réfléchir en termes de représentations sociales fixe un premier cadre interprétatif aux données recueillies. De plus, il nous a fallu tenir compte des limites du dispositif méthodologique (délai entre l'évaluation externe et l'enquête ; réalité des échanges possibles, ou non, entre les parties prenantes et l'expert-étudiant ; modalités de diffusion de l'enquête) et de l'outil de recueil de données, notamment concernant la variété de modalités de réponses offertes et les choix opérés dans l'encodage des données.

Ces limites posées, l'échelle à laquelle l'enquête a été menée permet de constater une acceptation majoritaire des experts-étudiants. Les résultats peuvent être mis en perspective avec les deux tendances identifiées dans la littérature et le contexte européen : l'une limitant l'apport des experts-étudiants aux « objets » spécifiques relevant de l'expérience étudiante (vie étudiante, EEE, communication, etc.), l'autre envisageant l'apport global des experts-étudiants, tant sur les domaines évalués que sur le processus d'évaluation externe de la qualité, voire la démarche qualité interne à l'institution.

Ainsi, il est possible d'envisager la participation étudiante comme indispensable à une évaluation de type *peer-review*, car eux aussi sont des *peers* au titre de partie prenante (et la plus importante numériquement parlant) d'une institution. En d'autres termes, et ce fait est renforcé par l'accent mis sur le *Student-centered Learning* dans les ESG 2015, une évaluation *peer-review* ne peut vraiment l'être qu'à la condition d'inclure une participation étudiante au côté des pairs académiques et des professionnels de l'éducation/administration universitaire (souvent présents en tant qu'experts de la qualité ou de l'éducation).

En conséquence, cette évolution dans l'assurance qualité externe interroge les agences qualité quant au(x) profil(s) et à la formation de ses experts-étudiants. En particulier, les critères de sélection des experts (mandat étudiant ? année ou cursus d'étude ? études en cours ou diplômé récent ? même secteur d'études ou profil transversal ?) pourraient nécessiter des adaptations compte tenu d'attentes différentes ou renforcées. Par ailleurs, les agences doivent s'attacher à soutenir le développement des compétences des experts-étudiants pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle dans l'assurance qualité. A cet effet, il serait pertinent d'envisager dans quelle mesure la fonction d'expert « à part entière » implique une formation commune à tout le comité ou, au contraire, nécessite un renforcement spécifique pour les étudiants.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Baranger, D. (2013). *Le droit constitutionnel*. Paris : PUF
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Coenen-Huther, J. (2005). Pouvoir, autorité, légitimité. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIII, n°131, p. 135-145
- Detroz, P. & Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35 n° 3, p. 5-30.
- Endrizzi Laure (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- ESU (2012). *Quest for Quality for Students. Going back to basics*. Bruxelles : European Students' Union.
- ESU (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance..* [Page Web]. Accès : www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Student-Handbook-on-Quality-Assurance/
- ESU (2015). *Bologna with Student Eyes 2015.* [Page Web]. Accès : www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE-2015-online.pdf
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation. Higher Education*, Vol. 18 No.1, 9-34.

- Hurteau, M., Houle, S., & Guillemette, F. (Éds.). (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kažoka, A. & Zhang, T. (2014). Five years of student participation in IEP. In *EUA, A Twenty-Year Contribution to Institutional Change*. [Page Web]. Accès : http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/20_years_of_IEP
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres*, n° 41, p. 20-22.
- Romainville, M. & Coggi, C. (dir.) (2009), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Trépos, J.-Y. (2002). L'expertise comme équipement politique de la société civile. *Questions de communication*, 2 , p. 7-18.
- Weber, M. (1991), La domination légale à direction administrative bureaucratique. In Tessier, R. & Tellier, Y., *Théories de l'organisation. Personnes, groupes, systèmes et environnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zhang, T. (2013). *Students as external evaluators in peer-review based EQA Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme*. [Page Web]. Accès : http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2013/IVb_4_Zhang.sflb.ashx

L'évaluation des enseignements au supérieur : attitudes des étudiants et contextualisation

Etude comparative entre deux facultés de pédagogie francophones au Liban

Wassim El-Khatib*, Fadi El-Hage**

* Université Libanaise

Faculté de Pédagogie

wassimelkhatib@hotmail.com

** Université Saint-Joseph

Faculté des sciences de l'éducation

fadi.el-hage@usj.edu.lb

RÉSUMÉ. Cet article rend compte d'une enquête exploratoire portant sur l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants, dans deux Facultés de pédagogie francophones au Liban : Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph. Cette étude comparative vise à faire émerger les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ et à analyser l'influence du contexte dans la formation de ces attitudes. La méthodologie adoptée s'est appuyée sur le recueil et l'analyse des données issues d'un questionnaire remis aux étudiants des deux Facultés. Les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants de deux institutions témoignent de l'importance de l'ÉEÉ et revendiquent le droit d'y participer, mais qu'ils remettent en question l'utilité de l'ÉEÉ vu le dysfonctionnement du dispositif, le manque de feedback et l'influence des facteurs administratifs et ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant. Les résultats de l'enquête fournissent également des éléments de réponse quant à l'influence du contexte sur l'ÉEÉ, mais les limites de cette enquête montrent que d'autres paramètres devraient être pris en considération en vue d'aboutir à des résultats plus concluants.

MOTS-CLÉS : Évaluation des Étudiants par les Étudiants (ÉEÉ), variables contextuelles, attitudes, assurance qualité

1. Introduction

L'analyse de l'abondante littérature portant sur l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (dorénavant ÉÉE) révèle que cette évaluation pratiquée depuis des décennies en Amérique du Nord et en Australie tend à se généraliser en Europe, en Asie et en Extrême Orient (Chen et Hoshower, 2003) et qu'elle devient un élément incontournable dans tout processus d'assurance qualité. Toutefois, les recherches et études conduites n'accordent pas la même importance aux différentes problématiques de l'ÉÉE se focalisant sur deux questions centrales : les méthodes utilisées et les effets de cette évaluation (Colet et Durand, 2005). Si les questions relatives à la validité et à l'utilité de ÉÉE, ainsi qu'à l'analyse des effets de l'ÉÉE du point de vue de l'enseignant semblent accaparer l'attention des chercheurs, celles relatives aux représentations, aux conceptions et aux attitudes des étudiants ne mobilisent que très peu de recherches. Ce constat amène Younès et al. (2012) à affirmer qu'il est temps que la recherche s'intéresse à cette problématique clé et qu'elle commence à documenter et à examiner les représentations, les conceptions et les croyances des étudiants sur l'ÉÉE. Ces auteurs plaident aussi pour que l'enseignement supérieur tienne compte de l'émergence d'un nouvel acteur qu'est « l'étudiant-évaluateur », souvent « oublié et négligé dans l'aventure de l'ÉÉE » (Ibidem, p.16). Marlin (1987) pointe également le manque de recherches sur les croyances des étudiants au sujet de l'ÉÉE. Ces dernières, constituent, à son avis, une des problématiques centrales de l'ÉÉE, puisque si les étudiants doutent du dispositif, les résultats de l'ÉÉE seront inutiles : « if students have no faith in the system and put little thought and effort into their evaluations, then, regardless of the sophistication of the techniques used to test the validity of evaluation results, the results will be useless » (Marlin, 1987, p. 705).

Les recherches sur l'ÉÉE en cours, mettent l'accent, par ailleurs, sur la nécessité d'une « approche écologique » de l'ÉÉE, prenant en considération les « caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu » (Younès, 2015, p.81). Younès affirme qu'il faut repenser l'ÉÉE entre « généricité transculturelle et spécificités contextuelles » (ibidem). Les conclusions de Younès et al. (2012, p.17) vont dans ce sens, en incitant à la prise en compte de la « culture locale, des situations et des circonstances et de leurs spécificités ». Detroz et Blais (2012), de leur côté, trouvent que les dispositifs d'ÉÉE interfèrent avec les « écologies locales » et les « variables contextuelles ». La prise en compte du rôle du contexte serait donc un élément déterminant pour assurer une meilleure compréhension de l'ÉÉE et de sa mise en œuvre.

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude présentée dans cet article visant à faire émerger les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉE et à analyser l'influence du contexte dans la formation de ces attitudes dans deux facultés de pédagogie francophones au Liban : Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph.

2. Le contexte de la recherche

L'enseignement supérieur au Liban est très développé. Dans ce petit pays de quatre millions d'habitants, comme le souligne le directeur général de l'enseignement supérieur, il existe 44 établissements d'enseignement supérieur (environ une université par 100 000 habitants) : une seule université publique (l'Université Libanaise) et 43 établissements privés (32 universités et 11 instituts) (Jammal, 2015). Le nombre d'étudiants s'élève à 191780 étudiants, soit près de 5000 par 100000 habitants (71440 à l'Université Libanaise et 120348 dans les universités et instituts privés) (Ibidem). Le contexte universitaire mondial en mutation, poussant à l'internationalisation et à l'homogénéisation de l'enseignement supérieur, selon Kabbanji (2012), a amené les universités libanaises à engager des réformes structurelles importantes et à adhérer aux principes de l'assurance qualité. C'est ainsi qu'un bon nombre de ces universités et instituts appliquent, d'une manière volontaire, les principes et les recommandations de Bologne et sont impliqués dans des projets européens visant notamment l'implémentation d'une culture de qualité au sein de l'enseignement supérieur au Liban. Les chiffres officiels sont très significatifs à cet égard : les universités libanaises ont bénéficié entre 2006 et 2013 de 58 projets européens Tempus, dont dix sur le thème de la qualité, incluant deux études pilotes (Jammal, 2015). Il est à noter aussi que sur le plan national, le Parlement a voté la loi de réglementation de l'enseignement supérieur et de l'enseignement supérieur privé, qui affirme le besoin d'une agence d'assurance qualité nationale ainsi que l'importance du processus d'assurance qualité interne. Cette forte adhésion à la culture de la qualité a permis la généralisation des outils telle que l'ÉÉE au sein de l'enseignement supérieur. Mais les pratiques qu'en font les universités sont loin d'être homogènes, d'où la nécessité de préciser le contexte de l'ÉÉE dans les deux Facultés où s'est déroulée l'enquête : la Faculté de pédagogie de l'Université libanaise qui est une université publique,

laïque et gratuite¹ et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth qui est une Université privée, jésuite, payante² et autonome³.

2.1. La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise (dorénavant FdP)

Les dispositifs de l'assurance qualité à l'Université Libanaise comprenant 16 Facultés et trois écoles doctorales, sont centralisés et gérés par la « Commission centrale pour la qualité, la planification et de l'accréditation » (décret 675 du 20 mars 2012). Le processus d'évaluation des « enseignants universitaires » a été lancé conformément à un décret ministériel qui « exige de l'Université Libanaise de mettre en place un système d'évaluation de tous les membres du corps enseignant » (Circulaire n°36 en date du 05 novembre 2015).

L'ÉÉÉ se fait à partir d'un questionnaire intitulé : « Questionnaire autour de la performance de l'enseignant universitaire »⁴ utilisé dans toutes les Facultés y compris la FdP. Ce questionnaire est remis, en version papier, aux étudiants, toutes spécialisations et tous cycles confondus, vers la fin du semestre par les bons soins du personnel administratif et en l'absence de l'enseignant. Les résultats des évaluations sont communiqués aux chefs de départements, censés transmettre les résultats aux enseignants. Les visées de cette évaluation ne sont pas explicitées, mais les circulaires relatives à l'ÉÉÉ portent à croire que cette évaluation se fait dans une perspective de contrôle. C'est ce qui ressort de la circulaire n°36 (op. cit.) où il est demandé à toutes les unités et sections de remettre au Rectorat de l'Université Libanaise un rapport sur le nombre d'évaluations effectuées ainsi qu'une « une copie de chaque évaluation dont les résultats ont été négatifs [...] sous enveloppe scellée⁵ ». Les pratiques de l'ÉÉÉ suscitent beaucoup de controverses à la FdP ; en témoignent les réactions vives à son sujet lors des rencontres formelles et informelles. Certains enseignants trouvent que les étudiants ne sont pas en mesure d'évaluer les enseignants et que l'outil utilisé à savoir « le questionnaire autour de la performance de la performance de l'enseignant » n'est pas pertinent, notamment les items C4 et C5 : « [l'enseignant] paraît maîtriser son module », « [l'enseignant] poursuit l'évolution de la connaissance ». D'autres estiment que l'ÉÉÉ ne doit pas constituer le seul moyen d'évaluation de l'enseignant universitaire et suggèrent d'autres types d'évaluation prenant en considération les résultats des étudiants, l'implication de l'enseignant dans la vie universitaire, l'activité de recherche et de l'encadrement scientifique, etc. D'aucuns enfin se plaignent du manque de feedback auprès des enseignants. Il est à noter que les résultats des recherches conduites à la FdP qui ne sont pas encore rendus publics confirment ces constats.

2.2. La Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph (dorénavant FSédu)

L'évaluation de l'enseignant à l'USJ a été signalée dans les Statuts de l'université dès 1975 sans pour autant qu'elle soit déclinée en un système structuré et outillé, jusqu'en 2014. Certaines institutions procédaient à des évaluations des enseignements par les étudiants sans une procédure claire de la part de l'Université et de manière non systématisée ; les outils étant développés par les responsables pédagogiques (départements/programmes). Certaines Facultés mentionnaient les résultats de l'ÉÉÉ, lors du renouvellement du contrat des enseignants cadrés.

En 2006-2007, le laboratoire de pédagogie universitaire de la FSédu – Laboratoire qui regroupait des représentants de toutes les institutions de l'Université – a élaboré une grille numérique pour l'ÉÉÉ. Elle a été informatisée, systématisée et rendue accessible à toutes les institutions. Ces dernières avaient toujours la liberté de procéder à l'ÉÉÉ selon leur politique propre (obligation de l'évaluation comme condition préalable aux examens ou à l'accès aux attestations ou relevés officiels).

En juin 2014 le Conseil de l'Université a voté le nouveau Code de l'enseignant qui dans son article 9 détaille la question de l'évaluation en précisant que l'ÉÉÉ est des outils d'évaluation de l'enseignant-chercheur.

Jusque là, et en dehors de l'outil d'ÉÉÉ, revu et allégé en 2014-2015, et le format du rapport d'activités, il n'y a ni une grille d'observation proposée « aux pairs » ni une grille d'appréciation tenant compte de tous ces éléments, pour permettre une prise de décision basée sur des critères clairement énoncés. Actuellement, à la FSédu, deux types d'ÉÉÉ sont pratiqués : une évaluation formative, dite de « mi-cours » et une évaluation

¹ Seuls, les frais de droit d'inscription sont exigés.

² Des frais de scolarité sont exigés.

³ Les universités privées, au Liban, sont tenues de respecter les réglementations générales mais elles restent libres quant à certaines procédures concernant la gestion, le système d'évaluation, etc.

⁴ Notre traduction

⁵ Idem.

administrative de « fin de cours ». L'évaluation de « mi-cours » consiste en une fiche simple à quatre questions ouvertes distribuée aux étudiants, en version papier, au milieu du semestre. Une synthèse et un feedback constructif sont attendus de la part de l'enseignant. Quant à l'évaluation de « fin de cours », elle consiste en une grille informatisée comportant quatre axes déclinés en 18 questions fermées et deux questions ouvertes, autour des thèmes suivants : résultats d'apprentissage et contenu, démarches pédagogiques, attitude de l'enseignant et appréciation générale. Les étudiants sont tenus de compléter cette grille, en ligne, à la fin de chaque semestre de cours. Le sens, les objectifs et éventuellement la grille d'évaluation sont présentés en début d'année (ou de semestre au besoin), lors de l'assemblée générale, aux enseignants et aux étudiants. Le responsable du cursus ou le doyen/directeur s'entretient avec l'enseignant au besoin. Il peut lui proposer des pistes de remédiation, dont un accompagnement pédagogique. Un feedback est donné aux délégués des étudiants. Tous les trois ans, à l'échéance du contrat, l'enseignant présente son portfolio, au Responsable de l'institution qui étudie la synthèse des évaluations des étudiants et du portfolio de l'enseignant selon une grille et un entretien avec l'enseignant concerné. Un rapport pour décision de renouvellement du contrat (ou pas), signé par le Responsable de l'institution, est envoyé au Recteur. Evidemment, l'ÉÉÉ constitue à l'Université Saint-Joseph un des outils de l'évaluation de l'enseignant. L'ÉÉÉ continue à être remise en question, à la FSédu, quant à son utilité et à son impact sur le changement des pratiques enseignantes.

3. Cadre théorique

3.1. Attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ

Les travaux de recherche montrent que les étudiants considèrent que l'ÉÉÉ est importante, qu'ils prennent au sérieux cette évaluation et qu'ils essaient d'être justes et précis dans leurs réponses (Martinson et Ryan, (1981) ; Marlin, (1987) ; Abott et al (1990), Thivierge et Bernard (1996), Chen & Hoshower (1998), Ravelli (2000), Younes (2007b), Harris et Twiname (2012)).

Par contre, cette littérature révèle que, du point de vue des étudiants, l'ÉÉÉ présente des limites qu'il nous paraît important de souligner.

Il s'agit tout d'abord des doutes exprimés par les étudiants quant à l'utilité et l'efficacité de cette évaluation pour améliorer les enseignements. Martinson et Ryan (1981) dans une étude conduite à l'université de *West Virginia* et plus particulièrement à la Faculté de journalisme, montrent que les étudiants croient que les enseignants n'utilisent pas les évaluations pour améliorer leurs enseignements et que les administrateurs ne prêtent pas attention à ces évaluations. Les conclusions de l'étude de Marlin (1987) conduite également aux États-Unis dans deux facultés d'économie vont dans ce sens. L'étude de Marlin révèle que les étudiants croient que personne n'accorde suffisamment d'attention aux résultats de l'ÉÉÉ : « Students believe that even though that machinery exists and is used to inform the faculty and administrators of student opinion, nobody pays much attention nor does much as a result of the outcome of the evaluation process » (Marlin, 1987, p. 714). Les résultats de l'étude de Thivierge et Bernard (1996) rejoignent et confortent ces conclusions. C'est ce qui fait dire à Bernard plus tard (Bernard, 2012) que les étudiants ont vite compris qu'ils n'exerçaient plus de contrôle sur cette évaluation et encore moins sur ses conséquences. Il serait bon de rappeler, dans cet article portant sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ, que cette pratique fut au départ l'affaire des étudiants. Le *Confidential Guide to course* publié par un groupe d'étudiants de l'Université de Harvard à partir de 1924 et les *Black Books* élaborés par les étudiants de certains campus canadiens dans les années 1960, constituent les premières tentatives d'évaluation des enseignements par les étudiants. Ce n'est que plus tard que les enseignants et les autorités universitaires se sont emparés de cette pratique à des fins d'amélioration individuelle de l'enseignement ou à des fins administratives : pression pour stimuler l'amélioration individuelle des enseignements, promotion ou renouvellement de contrat.

Outre les doutes quant à l'utilité et l'efficacité de l'ÉÉÉ pour améliorer les enseignements, la littérature révèle que les étudiants soulignent l'inadéquation du calendrier des évaluations privilégiant celles de fin de semestre. Ce point est soulevé par Martinson et Ryan (1981), Marlin (1987), Abott et al (1990), Ravelli (2000) Brown (2008). Martinson et Ryan (1981) et Marlin (1987) indiquent que les étudiants se plaignent des évaluations qui surviennent en fin de semestre car elles ne leur permettent pas de bénéficier ou d'observer les changements suite à leurs commentaires. Abott et al (1990) trouvent regrettable le fait que l'évaluation la plus privilégiée à savoir celle de fin de semestre, soit la plus jugée inadéquate par les étudiants et de conclure que les étudiants développent des attitudes plus favorables à l'égard des évaluations de mi-cours. Dans ce sens, Brown (2008) montre que les étudiants apprécient les évaluations de mi-cours et les enseignants qui effectuent ce type d'évaluation : « [The teacher who uses Mid Semester Evaluations (MSEs)] has clear teaching goals, is

committed to teaching, is fulfilling his responsibility and has a desire to see students succeed” (Brown, 2008, cité par Harris Twiname, 2012, p. 148). Ravelli (2000) soutient l'idée que les étudiants apprécient d'être en mesure d'évaluer un cours pendant qu'ils y sont : « students enjoy commenting on a class while they are still in it ». Les résultats de l'étude qu'il a menée au *Mount Royal College* au Canada confirment son hypothèse. Son étude révèle que les étudiants estiment que l'évaluation d'un cours pendant qu'ils y sont, est meilleure que l'évaluation traditionnelle effectuée en fin de semestre. Ravelli (2000) précise que les étudiants reconnaissent l'importance de l'évaluation de fin de semestre mais souligne le fait qu'ils ne peuvent pas bénéficier des résultats de cette évaluation.

La littérature fait apparaître, en dernier lieu, que les étudiants pointent une limite de l'ÉÉÉ ayant trait au manque voire à l'absence de feedback aux étudiants. L'étude de Harris et Twiname (2012) conduite à l'université de Nouvelle Zélande apporte un éclairage important sur cette question. Cette étude a mis en évidence que les étudiants de troisième année en gestion de ressources humaines participant à une recherche action sur l'ÉÉÉ, indiquent qu'un feedback sur les résultats des évaluations devrait être communiqué aux étudiants. Malgré le faible pourcentage des étudiants ayant soulevé ce point, Harris et Twiname estiment que cette question mérite d'être prise en considération car, selon eux, la « boucle de rétroaction » devrait être bouclée avec ceux qui ont fourni les données autrement dit les étudiants : « Obviously, we are not very good at communicating evaluation processes, or at closing the feedback loop to those who provide data » (Harris et Twiname, 2012, p.154). Il est à noter que l'objectif des étudiants, comme le précisent les auteurs, n'est pas de prendre des décisions quant au choix du cours et de l'enseignant, mais d'avoir un aperçu général sur les résultats.

En ce qui concerne les outils à utiliser pour sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ, la littérature sur la question montre que dans la quasi majorité des cas, le questionnaire a été adopté comme outil de recherche. Force est de préciser toutefois que certaines études ont eu la particularité d'associer les étudiants à la conception de l'outil d'évaluation : Heine et Maddox (2009), Younes (2007b) Gangloff-Ziegler et al. (2010) et Harris (2012).

Sur le plan national, la question de l'évaluation en général et de l'ÉÉÉ en particulier, semble intéresser les chercheurs, au Liban. En témoigne le nombre important de communications aux colloques de l'ADMEE depuis 2014, date de la création de la section ADMEE-Liban⁶. Mais comme c'est le cas sur le plan international, les recherches visant à sonder les attitudes des étudiants sur l'ÉÉÉ se font très rares. En effet, une seule recherche exploitable a pu être repérée. Il s'agit d'une recherche collective conduite dans cinq universités⁷ anglophones privées et intitulée : « Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process » (Hejase et al. 2013). Cette enquête vise à s'enquérir sur les perceptions et les attitudes à l'égard de l'ÉÉÉ. Dans cette enquête exploratoire, 418 étudiants ont répondu à un questionnaire formé de 32 items. Les résultats de la recherche montrent que la majorité des étudiants développe des attitudes positives au sujet de l'ÉÉÉ, mais fait apparaître des différences statistiquement significatives entre les différentes universités. L'étude montre, par ailleurs, que les étudiants croient que les facteurs tels que le genre, l'apparence, et le rang du professeur, le type de cours, la charge de travail de cours, n'affectent pas leur évaluation. Par contre, les résultats obtenus révèlent que les étudiants croient que leur évaluation pourrait être affectée par les traits de personnalité de l'enseignant. L'étude fait apparaître, en dernier lieu, que les étudiants pensent que les enseignants changent de comportement en vue d'obtenir des scores plus favorables et qu'ils peuvent être amenés à sanctionner les étudiants si les résultats de l'ÉÉÉ sont défavorables.

3.2 Approche écologique de l'ÉÉÉ

La recherche sur l'ÉÉÉ aujourd'hui, comme il a été susmentionné, accorde une importance toute particulière à l'influence du contexte et prône une « approche écologique » prenant en considération les spécificités, les caractéristiques et la culture propres à chaque contexte. Mais quels sont les facteurs contextuels susceptibles d'exercer une influence sur l'ÉÉÉ ?

Il s'agit, selon Bernard (2011) qui s'adosse sur les travaux de Marsh (1987, 2007), de Feldman (1990), de Centra (1993) et de Braskamp et Ory (1994) de trois grandes catégories de variables: celles associées aux cours, aux professeurs et aux étudiants et appelées à juste titre : « variables contextuelles ». Pour Younès et

⁶ L'ADMEE-Section Liban a été créée par Fadi El-Hage, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph, en septembre 2014. Cette section regroupe des enseignants chercheurs de toutes les universités francophones libanaises et constitue un véritable carrefour d'échanges autour de la thématique de l'évaluation.

⁷ Ces universités sont : the American University of Beirut (AUB), the Lebanese American University (LAU), the American University of Science and Technology (AUST), the Lebanese International University (LIU), and Haigazian University (HU).

Romainville (2012, p.183), c'est l'ensemble de « variables situationnelles d'ordre interne aussi bien qu'externe ». Younès et al. (2012) citant Detroz (2010), mettent l'accent également sur le « climat institutionnel » susceptible d'exercer une influence sur l'ÉÉÉ à des fins de régulation, autrement dit l'ÉÉÉ à visée formative (Younès, 2007). Detroz et Blaiz (2012) évoquent, par ailleurs, la nature du dispositif (formatif vs administratif) comme étant de nature à influencer les attitudes sur l'ÉÉÉ. Ce dernier facteur ayant trait à la nature et aux visées des dispositifs d'ÉÉÉ, pourrait constituer, à notre sens, un angle intéressant pour appréhender les attitudes des étudiants à l'égard de ce type d'évaluation dans le contexte libanais. En effet, les pratiques de l'ÉÉÉ sont relativement récentes au Liban et répondent, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, à une tendance à l'internationalisation et à l'homogénéisation de l'enseignement supérieur. De plus, l'enseignement supérieur, lui-même, offre un paysage hétérogène voire paradoxal sur tous les plans : le secteur de l'enseignement (public/privé), la vocation de l'université (laïque/religieuse), la langue de l'enseignement (arabe/français/ anglais), etc. S'intéresser à l'influence des visées affichées ou sous-entendues des dispositifs de l'ÉÉÉ sur les perceptions et les attitudes des étudiants, dans ce contexte, pourrait apporter, à notre sens, un éclairage fort important sur cette question. De plus, la question des visées des dispositifs, renvoie à une des problématiques clés, celle de la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation administrative. Les différences relevées au niveau des visées et des conceptions de ces deux types d'évaluation montrent qu'ils s'appuient sur deux visions du monde, sur deux paradigmes opposés qu'il faut distinguer pour éviter toute confusion, ou tout « glissement non contrôlé » (Vial, 1997). Ardoino et Berger (1989) ne disent pas autre chose en invitant à repérer et à expliciter le « projet-visée » (politique) et le « projet programmatique » (efficacité), sinon c'est l'occasion de toutes les manipulations possibles et l'absence de consensus et d'enthousiasme, seuls capables de mobiliser et d'unifier les volontés et les énergies.

Nombreuses sont les recherches sur l'ÉÉÉ qui s'inscrivent dans le prolongement de cette problématique. Les travaux de Younès (2007a et b, 2015) en sont un bon exemple. Outre la distinction qu'elle opère entre l'ÉÉÉ à visée d'amélioration dite aussi formative et l'ÉÉÉ à visée de contrôle dite aussi administrative, Younès pointe les contradictions et l'ambiguïté de l'institution quant au positionnement entre ces deux visées et conclut avec Rege Colet, Detroz et Sylvestre (Younès et al., 2012) à la nécessité d'explicitier les visées de l'ÉÉÉ et de concevoir même les dispositifs de l'ÉÉÉ en fonction de ces visées préalablement définies et acceptées. Toujours est-il que la littérature sur l'ÉÉÉ met l'accent sur les vertus de l'ÉÉÉ à visée formative quant à l'adhésion des acteurs, en l'occurrence les étudiants, et quant au développement des attitudes positives à l'égard de l'ÉÉÉ. L'étude de Chen et Hoshower (2003) met en évidence que les étudiants considèrent que les objectifs de l'ÉÉÉ à visées formatives sont plus importants que ceux à visées administratives. Les résultats de cette étude montrent qu'il existe un rapport très étroit entre la motivation des étudiants à participer à l'ÉÉÉ et l'explicitation des visées de cette évaluation, notamment si ces dernières concernent l'amélioration des enseignements : « [...] If [...] students are kept ignorant of the use of teaching evaluations or if teaching evaluations are used for purposes that students do not value or if they see no visible results from their participatory efforts, they will cease to give meaningful input » (Chen et Hoshower, p. 84).

Kember, Leung & Kwan (2002) s'interrogeant sur la baisse de participation des étudiants à l'ÉÉÉ, identifient cinq facteurs susceptibles de causer cette baisse. Un des ces facteurs est, à leurs yeux, l'emploi de l'ÉÉÉ à visées administratives. Pour Colet et Berloz (2007), l'adhésion des acteurs et l'adoption des conceptions favorables à l'endroit de l'évaluation est une condition *sine qua non* à l'émergence de la culture de la qualité. Cette idée est partagée par Gangloff-Ziegler et al. (2010) qui adoptent une démarche reposant sur le principe que l'enseignement s'analyse comme un service co-construit par l'enseignant et l'étudiant. Ainsi l'association de l'utilisateur du service en l'occurrence l'étudiant au travail d'ingénierie des dispositifs de l'ÉÉÉ, permet de lui offrir des outils d'appréciation qui ont une signification pour lui.

4. Questions de la recherche

S'appuyant sur les pistes dégagées de l'analyse de la littérature sur les attitudes des étudiants vis à vis de l'ÉÉÉ et eu égard aux caractéristiques contextuelles propres aux deux Facultés de pédagogie des universités choisies, notre étude vise à apporter des éléments de réponses au questionnement suivant :

- Comment les étudiants perçoivent-ils le processus de l'ÉÉÉ adopté, dans deux Facultés de pédagogie, au Liban ?
- Dans quelle mesure le contexte influe-t-il sur l'attitude des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ ?

5. Méthodologie

La méthodologie adoptée dans cette enquête à visée exploratoire s'est appuyée sur le recueil et l'analyse des données issues d'un questionnaire remis aux étudiants de la FdP et de la FSédu. L'enquête s'est déroulée en deux temps :

- Juin 2015-septembre 2015 : passation, dépouillement et analyse des résultats du questionnaire remis aux étudiants de la FdP. Il est à noter que les résultats de cette enquête ont fait l'objet d'une publication par un de deux auteurs du présent article⁸.

- Février 2016- avril 2016 : passation, dépouillement et analyse des résultats du questionnaire remis aux étudiants de la FSédu, puis analyse comparative des résultats de deux enquêtes.

5.1 Questionnaire

À l'instar des études visant à sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ relevées dans la littérature, le choix du questionnaire comme outil d'enquête, a été adopté. Le questionnaire renferme les rubriques suivantes : participation des étudiants à l'ÉÉÉ ; feedback aux ÉÉÉ ; effet des ÉÉÉ ; capacité et droit à l'ÉÉÉ et implication dans ce processus ; facteurs qui influent l'ÉÉÉ ; qualité des moyens et des outils. Toujours-est-il que pour des raisons purement techniques, et dans le but de prendre en considération la particularité du dispositif de l'ÉÉÉ mis en place à la FSédu, une section relative à l'évaluation « mi-cours » a été rajoutée au questionnaire remis aux étudiants de cette Faculté. À noter également que les questions étaient des questions fermées de type binaire ou des questions à choix multiples. Seule, la dernière question : « *Auriez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉÉÉ ?* » était une question ouverte et facultative. Ce questionnaire a été administré, en ligne, à tous les étudiants, dans les deux Facultés concernées.

5.2 Échantillonnage

L'enquête étant exploratoire, elle ne visait pas la représentativité. Toutefois, le taux de participation dans les deux cas : 12,5 % (250/2000 étudiants) à la FdP et 25,3 % (62/245 étudiants) à la FSédu, bien que faible par rapport à nos attentes, nous a permis d'opérer les traitements statistiques nécessaires. Cette faible participation pourrait être expliquée par le fait que la culture des enquêtes en ligne n'est pas encore suffisamment ancrée ; encore moins les pratiques réflexives autour de la question de l'évaluation. Par ailleurs, il est admis que les enquêtes en ligne engendrent moins de participation que celles en version papier : « [...] online surveys do not achieve response rates that are even close to what is achieved with paper-based surveys » (Nulty, 2008, p. 302).

5.3 Traitement des résultats

Les données recueillies ont été consignées dans le logiciel SPSS et ont fait l'objet de deux types d'analyse : descriptive et comparative. Vu la nature des variables : qualitative nominale ou qualitative ordinale, le test statistique : Chi deux a été utilisé pour effectuer l'analyse comparative et le seuil de signification des différences a été fixé à $p < 0.05$ ⁹.

Pour ce qui est des données qualitatives : les réponses des étudiants à la seule question ouverte et facultative : « *Auriez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉÉÉ ?* », elles ont été analysées selon une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977). Le corpus sur lequel a porté l'analyse était formé de remarques qui se sont avérées pertinentes : 32 à la FSédu (24 portant sur l'évaluation de fin de semestre et 16 concernant celle de mi-cours) et 23 à la FdP. Une fois le corpus constitué, un codage *a posteriori* (post-codage) a été réalisé. Ainsi, 10 catégories basées sur des « unités de sens » ont-elles pu être identifiées.

6. Présentation et analyse des résultats

La présentation et l'analyse des résultats reprennent la structure du questionnaire présentée ci-dessus et se divisent en deux parties : résultats concernant l'évaluation de fin de semestre dans les deux Facultés et résultats

⁸ El-Khatib, W. (2016). Les représentations des étudiants à l'égard de l'évaluation des enseignements : le cas de la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise. *Revue des recherches pédagogiques*, pp. 68-86, Faculté de Pédagogie-Université Libanaise.

⁹ Marqué par un astérisque (*) dans les tableaux.

de l'évaluation de mi-cours, propre à la FSédu. A noter également que vu le faible nombre de répondants à la question ouverte et facultative, l'analyse de contenu a été intégrée aux résultats quantitatifs juste comme des explicitations supplémentaires.

6.1 Résultats de l'évaluation de fin de semestre dans les deux Facultés

6.1.1 Participation des étudiants à l'ÉÉÉ

| | % Faculté | | Sig. |
|-------|-----------|----------|--------|
| | FSédu | FdP | |
| Oui | 97 % | 79 % | 0.001* |
| Non | 3 % | 21 % | |
| Total | 100.00 % | 100.00 % | |

Tableau 1. Participation des étudiants à l'ÉÉÉ

À la réponse à la question : « Avez-vous eu l'occasion d'évaluer l'enseignement de l'un des cours ? », les résultats (Tableau 1) montrent que le taux de participation des étudiants est très important : 97 % à la FSédu et 79 % à la FdP, mais qu'il existe des différences statistiquement significatives (sig. = 0.001) entre les deux facultés, avec un plus grand pourcentage d'étudiants qui évaluent les enseignements, à la FSédu. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que cette évaluation en fin de cours, n'est pas seulement obligatoire à la FSédu, mais c'est une condition pour avoir le droit de présenter l'examen final de la matière concernée ; ce qui n'est pas le cas à la FdP.

6.1.2 Feedback auprès des étudiants

| | % Faculté | | Sig. |
|-------|-----------|----------|-------|
| | FSédu | FdP | |
| Oui | 6.50 % | 2 % | 0.115 |
| Non | 93.50 % | 98 % | |
| Total | 100.00 % | 100.00 % | |

Tableau 2. Feedback auprès des étudiants

Les réponses des étudiants à la question : « Recevez-vous un feedback sur les résultats de l'évaluation des enseignements ? », mettent en évidence une lacune importante dans la mise en place du système d'évaluation des enseignements dans les deux facultés, à savoir le manque, voire l'absence de tout feedback auprès des étudiants sur les évaluations effectuées. En fait, seuls 6.50 % des étudiants de la FSédu et 2 % de ceux de la FdP affirment avoir reçu un feedback de cette évaluation. Ces résultats pourraient paraître, d'emblée logiques du fait que l'évaluation de fin de semestre rend difficile la communication des résultats aux étudiants. Mais les étudiants, eux, semblent ne pas être insensibles à cette question. L'analyse de contenu montre que les étudiants pointent le manque de feedback dans leurs commentaires, notamment ceux de la FSédu. Il nous semble important de souligner que l'analyse de contenu révèle également que les étudiants expriment leur insatisfaction à l'égard de l'évaluation de fin de semestre qui ne leur permet pas de bénéficier des résultats de l'ÉÉÉ. Sans vouloir établir un lien de cause à effet entre le manque de feedback auprès des étudiants et leur insatisfaction à l'égard de l'évaluation de fin semestre, nous trouvons que ce point mérite d'être considéré sérieusement.

6.1.3 Capacité et droit à l'ÉÉÉ et implication dans ce processus

| | | % Faculté | | Sig. |
|---|-----|-----------|------|--------|
| | | FSédu | FdP | |
| A votre avis, l'étudiant a-t-il le droit d'évaluer les enseignements? | Oui | 100.00 % | 94 % | 0.081 |
| | Non | 0.00 % | 6 % | |
| A votre avis, l'étudiant est-il capable d'évaluer les enseignements? | Oui | 99 % | 89 % | 0.015* |
| | Non | 1 % | 11 % | |
| Êtes-vous d'accord que l'étudiant doit être impliqué dans le processus d'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements ? | Oui | 89 % | 95 % | 0.071 |
| | Non | 11 % | 5 % | |
| Participerez-vous personnellement à l'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements si vous en avez l'occasion ? | Oui | 63 % | 78 % | 0.020* |
| | Non | 37 % | 22 % | |

Tableau 3. Capacité et droit à l'ÉÉÉ et implication des étudiants dans ce processus

Les réponses aux questions de cette rubrique (Tableau 3) montrent que les étudiants, en très grande majorité dans les deux Facultés, se jugent capables (99 % à la FSédu et 89 % à la FdP) et en plein droit (100 % à la FSédu et 94 % à la FdP) d'effectuer ce type d'évaluation. Les réponses révèlent également que les étudiants pensent à 89 % à la FSédu et 95 % à la FdP qu'ils doivent être impliqués dans le processus d'élaboration des outils pour l'ÉÉÉ et qu'ils se montrent à 63 % à la FSédu et 78 % à la FdP, prêts à y participer personnellement.

Toutefois, des différences statistiquement significatives sont observées. C'est le cas de la question n°2 : « A votre avis, l'étudiant est-il capable d'évaluer les enseignements? » (Sig. = 0.015). Ces différences pourraient être dues au fait que les étudiants à la FSédu, sont sollicités davantage à participer à l'ÉÉÉ à mi-cours et en fin de semestre et sont donc peut-être plus confiants en eux-mêmes et en leur capacité et légitimité d'évaluer un enseignement. Il en est de même pour la question n°4 : « Participerez-vous personnellement à l'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements si vous en avez l'occasion ? » (Sig. = 0.020). Les différences observées avec un plus grand pourcentage d'étudiants motivés à participer à l'élaboration des outils pour l'ÉÉÉ à la FdP, relèveraient du contexte propre à la cette faculté. Les étudiants de la FdP sont très motivés à participer parce qu'il n'ont pas souvent l'occasion d'être impliqués dans les dispositifs mis en place du fait de la grande taille de la Faculté et de la centralisation des procédures.

6.1.4 Facteurs qui influent l'ÉÉÉ

| | | % Faculté | | Sig. |
|---|-----|-----------|------|--------|
| | | FSédu | FdP | |
| Est-ce que les facteurs administratifs peuvent entraver l'évaluation des enseignements? | Oui | 73 % | 93 % | 0.000* |
| | Non | 27 % | 7 % | |
| Est-ce que les représentations de l'enseignant peuvent entraver l'évaluation des enseignements? | Oui | 66 % | 97 % | 0.000* |
| | Non | 34 % | 3 % | |
| Est-ce que les représentations de l'étudiant peuvent entraver l'évaluation des enseignements? | Oui | 74 % | 98 % | 0.000* |
| | Non | 26 % | 2 % | |

Tableau 4. Facteurs qui influent l'ÉÉÉ

L'analyse des réponses aux trois questions de cette rubrique (Tableau 4) révèle que les étudiants, dans les deux institutions, trouvent que les facteurs administratifs et ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant peuvent exercer une influence sur l'ÉÉÉ. Les étudiants de la FdP se montrent plus sévères à cet égard.

En réponse à la question : « Est-ce que les facteurs administratifs peuvent entraver l'évaluation des enseignements? », les étudiants de la FdP pensent à 93 % contre 73 % de ceux de la FSédu que ces facteurs sont susceptibles d'influer l'ÉÉÉ. Parmi les items proposés : « faibles ressources humaines et financières » ; « grands effectifs des profs et des étudiants » ; « absence d'une réelle volonté pour le changement » ; « incapacité à prendre des mesures catégoriques » ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « absence d'une réelle volonté pour le changement » (32 %, FdP) et « tout ce qui précède » (42 %, FSédu).

Il en est de même pour les réponses à la question : « Est-ce que les représentations de l'enseignant peuvent entraver l'évaluation des enseignements ? » : 97 % des étudiants de la FdP contre 66 % de ceux la FSédu trouvent que les représentations de l'enseignant exercent une influence sur l'ÉÉÉ. Parmi les items proposés : « Considérer que l'étudiant n'a pas le droit d'évaluer le prof. » ; « considérer que l'étudiant n'a pas la capacité d'évaluer le prof. », « l'enseignant ne tient pas compte de résultats » ; « le support que peut obtenir le prof.

(piston) »; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « le support que peut obtenir le prof. (piston)» (19.5 %, FdP) et « l'enseignant ne tient pas compte de résultats » (42 %, FSédu).

La même attitude est observée dans le cas de la troisième question de cette rubrique : « *Est-ce que les représentations de l'étudiant peuvent entraver l'évaluation des enseignements ?* » : 98 % des étudiants de la FdP contre 74 % de ceux de la FSédu sont d'accord pour affirmer que les représentations des étudiants influent l'ÉEE. Parmi les items proposés : « incapacité de l'étudiant d'évaluer le prof. » ; « considérer que c'est inutile » ; « manque de sérieux de la part de l'étudiant » ; « impact de la « personne » et du statut du prof. sur les résultats » ; « craintes de répercussions négatives sur les résultats » ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « considérer que c'est inutile » (33 %, FdP) et « tout ce qui précède » (30.5 %, FSédu).

Les différences statistiquement significatives seraient dues, à notre avis, à l'influence des facteurs contextuels, notamment le climat institutionnel et les visées attribuées aux dispositifs de l'ÉEE. Il serait bon de rappeler que la FdP est une des facultés de l'Université Libanaise, seule université publique au Liban qui accueille plus de 32 % de la population estudiantine dans ce pays. Il paraît, à notre avis, tout à fait normal que les étudiants d'une grande université publique croient plus que ceux d'une université privée à l'impact de différents facteurs sur l'ÉEE. Les items qui ont recueilli les valeurs les plus élevées à la FdP : « absence d'une réelle volonté pour le changement », « le support que peut obtenir le prof. (piston) », « considérer que c'est inutile », confirment, à notre sens, ce constat. Les résultats de l'analyse de contenu apportent un éclairage supplémentaire sur ce sujet. Les étudiants de la FdP soulignent la nécessité de prendre en considération les résultats de l'ÉEE et formulent des critiques véhémentes vis à vis de certaines pratiques enseignantes faisant fi, de leurs plaintes et cherchant à les influencer en vue d'obtenir de meilleurs scores à l'ÉEE. Cette attitude sévère des étudiants de la FdP renforce, à notre avis, l'idée que les étudiants croient vraiment que plusieurs facteurs peuvent influencer l'ÉEE. A cela s'ajoute le fait que le dispositif de l'ÉEE à la FSédu prévoit, comme il a été susmentionné, que le sens, les objectifs et éventuellement la grille d'évaluation soient présentés en début d'année (ou de semestre au besoin), lors de l'assemblée générale, aux enseignants et aux étudiants. Ces derniers percevant plus les finalités du dispositif à la FSédu, se montrent moins sévères à l'égard de l'ÉEE.

6.1.5 Qualité des outils

| | | % Faculté | | Sig. |
|--|-----|-----------|------|-------|
| | | FSédu | FdP | |
| Est-ce que vous considérez que le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements, en fin de matière, est un outil adéquat? | Oui | 84 % | 77 % | 0.359 |
| | Non | 16 % | 23 % | |
| Est-ce que vous considérez qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements, en fin de matière? | Oui | 84 % | 82 % | 0.853 |
| | Non | 16 % | 18 % | |

Tableau 5. *Qualité des outils*

Les réponses aux questions concernant la qualité des outils et la nécessité de recourir à d'autres types d'évaluation (Tableau 5), les résultats montrent que les étudiants jugent favorablement (84 % à la FSédu et 77 % à la FdP) le questionnaire utilisé, mais jugent (84 % à la FSédu et 82 % à la FdP) nécessaire le recours à d'autres types d'évaluation.

Parmi les moyens proposés : « discussion directe avec l'enseignant » ; « suivi permanent de la part de la direction » ; « discussion directe avec la direction » ; « visites de classe par un des responsables » ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », l'item « suivi permanent de la part de la direction » reçoit la valeur la plus élevée : 31 % à la FSédu et l'item « tout ce qui précède » est celui le plus choisi par les étudiants de la FdP : 36 %. Les étudiants semblent avoir jugés pertinents les moyens proposés puisque l'item « Rien de ce qui précède » ne reçoit que 4 % à la FSédu et 3 % à la FdP.

6.2 Résultats de l'évaluation de mi-cours propre la FSédu

Cette rubrique, comme il a été susmentionné, porte sur un type d'évaluation propre à la FSédu. Il s'agit de l'évaluation appelée « mi-cours » qui consiste, comme son nom l'indique, à recueillir le point de vue des étudiants en cours de semestre en vue d'effectuer les ajustements nécessaires.

Les résultats (Tableau 7) montrent tout d'abord une participation moins importante de la part des étudiants : 89 % de participation à l'évaluation de mi-cours contre 97 % de participation à l'évaluation de fin de cours et une fréquence de participation à l'évaluation moindre : 64.5 % contre 90 % à l'évaluation de fin de cours.

| Questions | | % | Sig. ¹⁰ |
|--|-----|--------|--------------------|
| Avez-vous eu l'occasion d'évaluer l'enseignement de l'un des cours, au milieu du semestre (évaluation mi-cours)? | Oui | 89 % | 0.163 |
| | Non | 11 % | |
| Évaluez-vous régulièrement les enseignements, à mi-cours? | Oui | 64.5 % | 0.001* |
| | Non | 35.5 % | |
| Recevez-vous un feed-back sur les résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours? | Oui | 22.5 % | 0.020* |
| | Non | 77.5 % | |
| Est-ce que l'enseignant change ses pratiques enseignantes (contenu, méthode, système d'évaluation, etc.), suite aux résultats de l'évaluation des enseignements, à mi-cours? | Oui | 40 % | 0.856 |
| | Non | 60 % | |
| Est-ce que vous trouvez que l'évaluation des enseignements, à mi-cours, est utile ? | Oui | 74 % | / |
| | Non | 26 % | |
| A votre avis, l'enseignant peut-il chercher à influencer les résultats de l'évaluation des enseignements, à mi-cours ? | Oui | 42 % | / |
| | Non | 58 % | |
| Est-ce que vous considérez que le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements à mi-cours, est un outil adéquat ? | Oui | 72.5 % | 0.839 |
| | Non | 27.5 % | |
| Est-ce que vous considérez qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements, à mi-cours? | Oui | 82 % | 0.811 |
| | Non | 18 % | |

Tableau 7. Évaluation mi-cours à la FSédu

Les résultats révèlent, aussi, que les étudiants reçoivent plus de feedback sur ce type d'évaluation : 22.5 % contre 6.5 % (sig. = 0.020) dans le cas de l'évaluation de fin de cours et qu'ils trouvent à 74 % que cette évaluation est utile. Ces résultats paraissent, à nos yeux, tout à fait logiques du fait de l'aspect moins contraignant mais plus formatif de l'évaluation mi-cours. Les étudiants participent moins à cette évaluation mais perçoivent mieux son utilité, grâce probablement au plus grand feedback reçu.

Par contre, les étudiants pensent à 40 % contre 43.5 % dans le cas de l'évaluation de fin de semestre, que l'enseignant change ses pratiques suite aux résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours et ils sont 42 % à estimer que l'enseignant peut chercher à influencer les résultats de l'ÉÉÉ à mi-cours. Ces résultats traduisant une moindre confiance quant au changement des pratiques enseignantes suite aux résultats de l'évaluation mi-cours, seraient dus à deux raisons : les enseignants ne sont pas convoqués systématiquement pour modifier leur pratique comme en fin de cours et ils ne présentent pas, comme prévu, une synthèse de cette évaluation aux étudiants.

Pour ce qui est de la qualité des outils, les résultats révèlent que les étudiants jugent à 72.5 % le questionnaire utilisé comme adéquat, mais trouvent à 82 % qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements. Les résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours révèlent de légères différences par rapport à ceux de fin de semestre, mais sans qu'il y ait toutefois de différence statistiquement significatives (Sig. = 0.839 et 0.811), ce qui laisse entendre que les étudiants trouvent que les outils utilisés dans l'évaluation de fin de semestre et dans celle de mi-cours sont pertinents.

L'analyse de contenu des remarques et des commentaires des étudiants provenant des réponses à la seule question ouverte et facultative de cette rubrique, montre que les étudiants soulignent l'importance de l'ÉÉÉ tout en avançant des propositions susceptibles d'améliorer le dispositif. Ces dernières ont trait notamment aux mesures pouvant assurer plus d'anonymat dans le cas de l'évaluation de mi-cours.

7. Discussion

Les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants de deux institutions témoignent de l'importance de l'ÉÉÉ, revendiquent le droit d'y participer et pensent qu'ils doivent être impliqués dans le processus de l'ÉÉÉ. Ces résultats rejoignent ceux des études effectuées par Martinson et Ryan (1981), Marlin (1987), Abott et al (1990), Thivierge et Bernard (1996), Chen & Hoshower (1998), Ravelli (2000), Younes (2007b), Harris et

¹⁰ La différence significative porte sur la comparaison fin de semestre/ mi-cours

Twinaime (2012), mais apportent, à notre sens, un éclairage supplémentaire sur l'influence que peut exercer le contexte sur les attitudes des étudiants à cet égard. Au vu des résultats obtenus, il nous semble que plus les étudiants sont sollicités à participer à l'ÉÉÉ, plus ils se montrent confiants en leur capacité et légitimité d'évaluer un enseignement.

Les résultats montrent également que les étudiants jugent favorablement les questionnaires utilisés pour évaluer les enseignements, se montrent très motivés à participer à l'élaboration des outils pour l'ÉÉÉ et trouvent, par ailleurs, nécessaire le recours à d'autres outils pour évaluer les enseignements. Associer dès lors les étudiants à l'élaboration des outils comme c'est le cas dans les études de Heine et Maddox (2009), Younes (2007b) Gangloff-Ziegler et al. (2010) et Harris (2012), paraît une option très pertinente.

L'enquête révèle par ailleurs que les étudiants jugent l'évaluation de mi-cours à la FSédu plus utile que celle de fin de semestre grâce probablement au plus grand feedback reçu. Les limites de notre recherche ne nous autorisent pas à établir un lien de cause à effet entre le feedback reçu auprès des étudiants et la satisfaction de ces derniers envers l'évaluation des enseignements. Toutefois, nous pensons que les résultats des données quantitatives mettant en évidence un manque de feedback critique auprès des étudiants sur les résultats de l'ÉÉÉ ainsi que l'analyse des commentaires et des remarques des étudiants pointant l'inadéquation du moment de l'évaluation et le manque de feedback, permettent de formuler des hypothèses dans ce sens. Nos résultats rejoindraient ainsi l'étude de Harris et Twinaime (2012) qui indique que les étudiants pensent qu'un feedback sur les résultats de l'ÉÉÉ devrait être communiqué aux étudiants. Nous souscrivons par ailleurs à l'idée de Harris et Twinaime soutenant que la « boucle de rétroaction » devrait être bouclée avec ceux qui ont fourni les données, autrement dit les étudiants.

Par contre, les résultats montrent que les étudiants ne paraissent pas confiants quant au changement des pratiques enseignantes suite aux résultats de l'évaluation mi-cours et qu'ils pensent que les enseignants peuvent chercher à influencer les résultats, et ce malgré les visées d'amélioration de l'enseignement attribuées au dispositif de l'ÉÉÉ dans cette Faculté. Les résultats obtenus confortent les conclusions de la seule étude repérée à l'échelle nationale (Hejase et al. 2013), conduite dans cinq universités anglophones privées et indiquant que du point de vue des étudiants, les enseignants changent de comportement en vue d'obtenir des scores plus favorables et qu'ils peuvent être amenés à sanctionner les étudiants si les résultats de l'ÉÉÉ sont défavorables. Ces différents résultats nous amènent à nous demander si les enseignants dans l'enseignement supérieur au Liban ont des appréhensions quant aux visées de l'ÉÉÉ, ce qui les conduit à influencer les résultats et à se montrer plus résistants au changement. Nous adhérons à l'idée que l'implémentation de la culture de l'évaluation nécessite, comme le soulignent Colet et Durand (2005), une « longue appropriation » et que les enseignants devraient être rassurés quant aux visées de l'ÉÉÉ et soutenus dans leur démarche, mais nous pensons, toutefois que le manque de confiance des étudiants quant à l'utilité de l'ÉÉÉ d'améliorer les enseignements pourrait mettre en cause tout le dispositif.

Le manque de confiance, voire le doute des étudiants quant à l'utilité de l'ÉÉÉ peut être décelé de leurs réponses au sujet des facteurs pouvant entraver l'évaluation des enseignements. En effet, l'enquête met en évidence que les étudiants croient que les facteurs administratifs ainsi que ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant sont susceptibles d'entraver l'ÉÉÉ. Ces résultats amènent, à notre sens, à s'interroger sur la validité des résultats de cette évaluation. La mise en garde de Marlin (1987) prend, à notre avis, tout sens ici. Si, en effet, les étudiants doutent des dispositifs mis en place, quelle que soit la sophistication des techniques utilisées pour tester la validité des résultats de l'évaluation, les résultats seront inutiles. Il est à noter que notre étude montre que les croyances des étudiants à ce sujet pourraient varier en fonction des éléments contextuels. Les différences statistiquement significatives observées entre les deux Facultés en ce qui concerne l'avis des étudiants sur les facteurs susceptibles d'influer l'ÉÉÉ, sont le signe pour nous de l'influence du contexte sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ. Il s'agirait, dans la présente étude, du climat institutionnel et des visées attribuées aux dispositifs de l'ÉÉÉ qui feraient que les étudiants d'une grande université publique croient plus que ceux d'une université privée à l'influence de l'ensemble des facteurs administratifs et ceux relatifs à l'étudiant ou à l'enseignant sur l'ÉÉÉ. Les résultats obtenus notamment ceux relatifs à l'influence que pourraient exercer les visées attribuées aux dispositifs de l'ÉÉÉ sur les perceptions et attitudes des étudiants, font écho, à nos yeux, aux conclusions de Chen et Hoshower (2003) et de Kember, Leung & Kwan (2002) suggérant que les visées de l'ÉÉÉ devraient être explicitées pour une meilleure adhésion des étudiants.

8. Conclusion

Cette étude visant à sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ dans deux facultés de pédagogie francophones au Liban et à déceler l'influence des variables contextuelles sur la formation de ces attitudes, a

fourni, à notre sens, des éléments de connaissance susceptibles d'apporter un éclairage important sur cette question. Les résultats les plus saillants indiquent que les attitudes des étudiants sur l'ÉEE dans les deux facultés se ressemblent à bien des égards mais qu'il existe des différences significatives liées probablement au contexte propre à chacune de deux institutions. Les résultats convergents concernent notamment l'importance accordée par les étudiants à l'ÉEE et au rôle qu'ils doivent jouer dans l'ingénierie des dispositifs de cette évaluation et leur point de vue sur la qualité des outils utilisés. Les étudiants de deux facultés témoignent, en effet, de l'importance de l'ÉEE, revendiquent le droit d'y participer et jugent favorablement les questionnaires de l'ÉEE, tout en trouvant nécessaire le recours à d'autres types d'évaluation et l'implication de l'étudiant dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation des enseignements. Parmi les résultats convergents figure également le manque, voire l'absence du feedback auprès des étudiants, signe pour nous, d'un fonctionnement à perfectionner dans la mise en place des dispositifs de l'ÉEE dans les deux institutions. Les résultats divergents les plus importants ont trait à l'attitude des étudiants à l'égard des facteurs pouvant exercer une influence sur l'ÉEE. Si les étudiants dans les deux facultés trouvent que les facteurs administratifs et ceux relatifs à l'étudiant et à l'enseignant sont susceptibles d'entraver l'ÉEE, les étudiants de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph se montrent beaucoup moins sévères que ceux de la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise à l'égard de l'influence de ces facteurs pour des raisons liées probablement au climat institutionnel et à l'explicitation des visées des dispositifs à l'Université Saint-Joseph et leur caractère plutôt formatif.

Il convient d'évoquer également, dans ce paragraphe conclusif, les résultats de la rubrique : « évaluation de mi-cours », propre à l'USJ. Ces derniers mettent en évidence que cette évaluation à visée formative fournit plus de feedback aux étudiants mais révèlent en même temps que les étudiants formulent des doutes quant à l'efficacité de cette évaluation et son effet sur l'amélioration des pratiques enseignantes.

Il apparaît clairement au vu des résultats obtenus que l'étudiant est bel et bien un des acteurs clés qui ne peut pas être négligé si l'on veut mieux comprendre le mécanisme interne d'une démarche ÉEE. La prise en considération du point de vue de l'étudiant, de ses appréhensions et de ses suggestions, est de manière à assurer son adhésion à un dispositif dont il est le principal bénéficiaire. De plus, les variables contextuelles semblent jouer un rôle non négligeable dans la formation des attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEE. Malgré les résultats non concluants de la présente étude à ce sujet, il s'avère primordial que les éléments contextuels susceptibles d'exercer une influence sur l'ÉEE soient repérés, analysés et atténués, dans la mesure du possible, pour une meilleure compréhension de l'ÉEE et de sa mise en œuvre. L'analyse des pratiques de l'ÉEE du point de vue des étudiants dans les deux principales facultés de pédagogie francophones au Liban en offre un bon exemple en apportant des éléments de compréhension importants sur la spécificité de l'évaluation des enseignements dans le contexte libanais. Ce type d'expérience étant relativement récent au Liban et obéissant davantage aux contraintes de l'internationalisation et de l'homogénéisation de l'enseignement supérieur explique dans une large mesure que la culture de l'évaluation des enseignements est encore à instaurer dans ce contexte.

En somme, les problématiques relatives aux attitudes des étudiants et à l'influence du contexte sur la formation de ces attitudes forment, à notre sens, un axe de recherche très prometteur et méritant d'être exploré davantage.

Références Bibliographiques

- Abbott, R. D., Wulff, D. H., Nyquist, J. D., Ropp, V. A., & Hess, C. W. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction : The student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 201.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Andsha-Matrice.
- Balam, E., & Shannon, D. (2010). Student ratings of college teaching : A comparison of faculty and their students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 209- 221.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (éd. 8e édition corrigée : 1996). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? : guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Groupe de Boeck.
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.

- Bloom, B. S., Hastings, T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation for student learning*. New York : Mac Graw-Hill Book CO.
- Bonniol, J. J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Brown, M.J. (2008). Student perceptions of teaching evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 177-181.
- Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness : An assessment of student perception and motivation. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(1), 71-88.
- Desjardins, J., & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants: État de la recherche et perspectives. ENS Éditions.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Detroz, P. et Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35, n° 3, 2012, p. 5-30.
- Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S., & Abid-Zarrouk, S. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : Le point de vue des apprenants. *Questions Vives. Recherches En Éducation*, 6(12), 61-76.
- Gangloff, C. & Abid-Zarrouk, S. (2010). Évaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Harris, T., & Twiname, L. (2012). Student evaluations of teaching : The students' perspective. *Studies In Learning, Evaluation, Innovation & Development*, 9(1).
- Heine, P. and Maddox, S. (2009). Student perceptions of the faculty evaluation process : An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10.
- Hejase, A., Al Kaakour, R., Halawi, L. et Hejase, J. (2013). Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process. *International J. Soc. Sci. & Education*, Vol.3 (3), 565-575.
- Jammal, A. (2015). L'avenir de l'enseignement supérieur au Liban – vers un système de qualité. *Le Safir francophone*. Récupéré le 20 avril 2016 du site : <http://assafir.com/Article/433794>.
- Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, (131), 127-145.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Marlin, J.W. (1987). Student perceptions of end-of-course evaluations. *The Journal of Higher Education*, 58(6), 704-716.
- Martinson, D.L., & Ryan, M. (1981). What do J-students think about teacher evaluations? *Journalism Educator*, 36(2), 53-55.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.
- Ravelli, B. (2000). Anonymous online teaching assessments: Preliminary findings. Paper presented at Annual National Conference of the American Association for Higher Education, Charlotte, North Carolina.
- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes. Rapport pour le rectorat. Genève : Université de Genève.
- Rege Colet, N., & Borloz, C. (2007). Évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève : bilan de 10 ans d'évaluation en Faculté des sciences économiques et sociales. Rapport pour le rectorat. Genève : Université de Genève.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation, in Stake, R. (dir.) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally.
- Sojka, J., Gupta, A. K., & Deeter-Schmelz, D. R. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences. *College Teaching*, 50(2), 44-49.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et Evaluation en Education*, 18(3), 59-84.
- Vial, M. (1997). Essai sur le processus de référencement. L'évaluateur en habits de lumière. Dans J.-J. Bonniol, & M. Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Weisser, M., Gangloff-Ziegler, C., & Hermann, H. (2014). Perception de la qualité d'une formation universitaire par les étudiants : étude comparative selon le mode d'orientation et l'ancienneté dans le cursus. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 83-108.
- Younès, N. (2007a). L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Strasbourg : Actes du congrès AREF. En ligne, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/A_REF2007_Nathalie_YOUNES_347.pdf, consulté le 16 mai 2016.
- Younès, N. (2007b). À Quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue Française De Pédagogie. Recherches En Éducation*, (161), 25-40.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 79-90.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P., Sylvestre, E. (2012). La dynamique paradoxale de l'EEE. Romainville, M. ; Goasdoue, R; Vantourout, M. E. *Évaluation et enseignement supérieur*, DeBoeck, 2012. <hal-01121467>
- Younès, N., & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 177-201.

Signes de qualité d'une formation

Signes de qualité d'une formation ou d'un enseignement : analyse de l'expression du ressenti des étudiants lors de focus groupes à l'aide du logiciel Tropes

Marc Weisser

*Université de Haute-Alsace
FLSH 10, rue des Frères Lumière
68093 Mulhouse
Marc.Weisser@uha.fr*

RÉSUMÉ. La systématisation de l'Évaluation des Formations par les Étudiants, tant dans le système universitaire français dont il sera traité ici que dans les autres pays, nécessite la mise en forme de questionnaires de satisfaction. L'option retenue dans notre établissement a été de sonder les étudiants eux-mêmes pour la création de cet outil. Le présent texte analyse ainsi les représentations qu'ils se font de la qualité d'une formation ou d'un cours. Il convient en effet de les interroger sur ce point, en ce qu'ils sont les usagers premiers mais non uniques du service public qu'est l'enseignement supérieur. Nous posons les deux hypothèses suivantes : les signes de qualité retenus dépendent de la sélectivité de la filière et de l'ancienneté dans le cursus. L'analyse à l'aide du logiciel Tropes du corpus recueilli par la technique du focus groupe permet de mettre en évidence les nuances qui se font jour, tant au niveau des attentes en termes de professionnalisation chez les étudiants recrutés sur dossier ou sur concours qu'à celui de la position plus décentrée adoptée par les plus anciens, entre autres traits saillants.

MOTS-CLÉS : signes de qualité, étudiants usagers, focus groupes, analyse cognitivo-discursive

1. Qualité de l'enseignement supérieur et position des étudiants

Dans la poursuite de son projet d'autonomisation des établissements universitaires, l'État français a progressivement remplacé leur contrôle direct par une attention accrue portée à leurs outputs. Il se limite dès lors à définir des axes privilégiés et à fournir un certain nombre de moyens. Il attend en retour « de ces établissements qu'ils soient responsables, vis-à-vis de leurs étudiants et du public dans son ensemble, de la qualité de leurs prestations et de l'utilisation de leurs ressources » (Martin & Stella, 2007 p.26). Ce ne sont donc plus les compétences des personnels ou les ressources mises à disposition qui sont considérées a priori comme gages de l'efficacité d'une formation. « Ce n'est plus la surveillance directe qui contraint, mais le flux tendu et les résultats pour satisfaire les clients qui poussent les individus et les collectifs de travail à s'autocontrôler plus qu'à obéir » (Floris & Ledun, 2005 p.127).

L'une de conséquences de ce nouveau mode de gestion publique sur la gouvernance des universités est l'adoption d'une définition de la qualité en termes d'adaptation aux objectifs (Canard, 2006). Ce n'est plus une perfection normée – et donc commune à tous – qui est visée, mais l'atteinte de buts spécifiques fixés en relation avec les contraintes et les choix politiques locaux. L'évaluation de la qualité devient de ce fait très marquée par le contexte de production du service lui-même.

Il est certain de ce point de vue que la position des acteurs impliqués va différer selon leur statut : l'enseignant sera sensible au lien entre recherche et formation, l'étudiant se focalisera sur les démarches pédagogiques et l'environnement, les professionnels s'intéresseront aux compétences acquises, ... (Martin & Stella, 2007 p.36). Ce qui pose par conséquent la question de savoir qui est précisément le destinataire de ce service public. La situation est en effet plus complexe que dans le cas du secteur privé, ne serait-ce que parce que l'étudiant « client » de l'université ne paie pas l'intégralité du coût de ce dont il use (Bartoli & Hermel, 2006 p.16).

Nous allons dans ce qui suit restreindre notre propos à ce que ces usagers directs que sont les étudiants reconnaissent comme signes de qualité d'une formation, dans une perspective de réflexion plus globale sur l'évaluation des enseignements et des formations – EEE / EFE désormais. Dans le cadre d'une approche formative, destinée à améliorer continuellement les pratiques pédagogiques (Perellon, 2005 p.67), les enseignants eux-mêmes reconnaissent l'intérêt du jugement des étudiants (Bernard et al., 2000 p.633). Ces derniers sont les destinataires de la prestation du professeur, et même les co-producteurs de ce service (Canard, 2006 ; Abramovici & Bachiri, 2006 p.46) : en effet, l'objectif n'est pas tant de donner des cours que de les voir assimilés par les apprenants. En l'absence de ce processus de co-production, le service disparaît purement et simplement, ce qui légitime la participation des étudiants à la démarche d'EEE / EFE. Mais d'un autre côté, la seule recherche de satisfactions individuelles immédiates ne pérennise pas le service public ; l'action de l'État vise le futur citoyen, et pas seulement à court terme (Albert, 2006 p.7).

Ces réserves étant posées, et nous y reviendrons, il n'en reste pas moins que le point de vue de l'étudiant est un élément central dans la recherche de la qualité d'une formation. Ce concept est d'usage courant en ergonomie, pour signifier « que l'utilisateur 'ne voit pas' l'artefact, conçu ou à concevoir, du même œil que le concepteur, selon la même perspective » (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p.257). Ce qui ne l'empêche pas d'agir en fonction de ce qu'il ressent personnellement de la situation, quel que soit le degré de subjectivité de ses impressions. Des écarts de jugement apparaissent alors entre les catégories d'acteurs impliqués, sources d'ambiguïté, de mécompréhensions. Les classes d'objets mobilisés dans le discours des uns et des autres (Marchand & Monnoyer-Smith, 2006 p.21) témoignent de ce que leur activité productive, observable, se double – et est précédée en général – d'une activité constructive, cognitive, d'anticipation puis d'évaluation de la situation (Grangeat & Munoz, 2006 p.79). Il est donc nécessaire de recueillir et d'analyser ces points de vue des usagers pour accéder aux thèmes qui leur tiennent à cœur et qui motivent leurs actions, leur type d'investissement dans la co-production du service. Ce travail de formalisation des discours (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p.277) prend tout son sens dans la conception des outils d'EEE / EFE, à condition de saisir ce qui relève du générique, de la perception commune à une catégorie donnée d'étudiants (Garric & Légise, 2005 p.101).

2. Des profils contrastés ?

L'appel au point de vue du client d'un service public va ainsi induire un certain nombre d'innovations (Albert, 2006 p.6), va avoir pour effet de « combattre la standardisation et le caractère impersonnel des prestations traditionnelles » (Bartoli & Hermel, 2006 p.14), va amener les acteurs à transformer leurs stratégies et à reformuler leurs cadres cognitifs et normatifs (Muller, 2006 p.2). Et c'est précisément le cas dans l'EEE /

EFE telle que nous la concevons. Pour échapper à une vision classique de la qualité, « basée sur des critères normatifs techniques, sans prise en compte de l'avis des usagers » (Bartoli & Hermel, 2006 p.15) et pour coller au plus près au contexte local, nous avons décidé d'associer les étudiants en amont du temps d'évaluation en lui-même (Younès, 2007 p.27), dès la rédaction du questionnaire.

Ce pour quoi nous avons retenu la technique du focus group. « La verbalisation, rappelons-le, est souvent nécessaire en ergonomie pour inférer les mécanismes mentaux. (...) Cette verbalisation joue un rôle d'autant plus important qu'elle permet un recensement exhaustif de l'information prise en compte pendant l'activité » (Wolff, Burkhardt & De La Garza, 2005 p. 254). Or, si les interviews en face à face peuvent recueillir les positions des uns et des autres, seul le recours aux interactions entre pairs dans des groupes homogènes va amener chaque interlocuteur à approfondir son avis en descendant de ses choix vers les arguments qui les étaient et même vers les principes qui les sous-tendent (Toulmin 1958).

Il a donc été fait appel à l'avis des étudiants par le biais de focus groups les interrogeant sur ce qui à leurs yeux était signe de qualité d'un enseignement, d'une formation. Les échantillons retenus sont représentatifs des deux variables que nous souhaitons travailler, à savoir l'ancienneté dans le cursus et l'inscription en filière sélective ou non. Les items sur lesquels seront ensuite interrogés leurs camarades seront rédigés à partir du dépouillement de ces entretiens collectifs (Weisser & Gangloff-Ziegler 2012). Si l'on définit la validité comme le fait qu'« un instrument donné mesure effectivement ce qu'il se propose de mesurer » (Detroz 2008 p.120), ce problème, pointé à propos de la majorité des questionnaires de satisfaction, ne se pose alors plus (Abernot, Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012 p.209) : les questionnaires d'EEE / EFE ne comporteront que les indicateurs auxquels les étudiants se sont révélés sensibles lors des entretiens collectifs. Et comme « les étudiants sont les seuls témoins constants de la prestation de l'enseignant » ((Bernard, Postiaux, Salcin 2000 p.627), ils constituent à ce titre une source privilégiée d'informations sur la clarté des exposés, sur les sollicitations dont ils sont les destinataires, sur la pertinence des supports utilisés, etc.

Cet article s'attache à l'analyse des focus groups. Nous avons pour cela retenu deux hypothèses :

- L'expression du sentiment de qualité dépend de la sélectivité de la filière
- L'expression du sentiment de qualité évolue avec l'ancienneté dans le cursus

L'université qui sert de support à cette étude est un établissement fortement professionnalisant. Elle compte quatre UFR classiques, mais aussi deux IUT et deux Écoles d'Ingénieurs. Nous travaillerons la première hypothèse de façon synchronique opposant d'une part les néophytes des trois types de composantes (L1 / DUT1 / Ing1), à d'autre part les anciens proches de la sortie vers le marché de l'emploi (M2 / L Pro / Ing3). La seconde donnera lieu à une analyse diachronique, en comparant les signes de qualité perçus par des étudiants de première / dernière année, soit L1 vs M2 (UFR), DUT1 vs L Pro (IUT), Ing1 vs Ing3 (Écoles d'Ingénieurs).

Afin d'avoir les avis de personnes impliquées dans la vie de l'établissement, de la composante d'origine, nous avons composé chacun de nos focus groups avec des étudiants élus aux conseils de perfectionnement, au Bureau de la Vie Étudiante, à divers clubs culturels, etc. Nous essayons ainsi, pour chacune des six strates de notre population, de donner la parole de préférence aux étudiants qui envisagent leurs études selon une « perspective compréhensive », centrée sur l'appropriation du savoir d'une manière personnalisée, plutôt que ceux qui sont adeptes d'une « perspective minimaliste », voire ceux qui seraient en situation de décrochage (Paivandi 2010). Ils ont été interrogés successivement sur ce qui selon eux est caractéristique d'un enseignement de qualité, puis d'une formation de qualité. Ils n'en demeurent pas moins représentatifs des deux variables dichotomiques retenues pour la présente étude.

3. Une analyse cognitivo-discursive des données

3.1. Méthode de traitement des données

Comme nous avons fondé notre dispositif de recueil d'informations sur l'interaction entre pairs, la seule analyse de contenu ne saurait suffire. En effet, nous considérons que les discussions étudiées ne reflètent pas un état du monde qui leur préexisterait, mais qu'au contraire, elles sont le signe d'une construction en train de se faire, par une articulation étroite entre l'image de la qualité que chacun se faisait initialement, les propositions qu'il utilise pour la présenter au groupe et le statut d'énonciateur qu'il se forge au fil de l'échange. « Il s'agit alors de prendre en charge à la fois les aspects liés à la cohérence référentielle (ce à quoi le texte se réfère : des substantifs, signes linguistiques qui renvoient à une réalité extra linguistique) et aussi ceux relatifs au contexte d'énonciation (comment est-ce dit : des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements) » (Fallery & Rodhain 2007 p.10). Le sens des propositions excède celui des mots qui les composent et se montre extrêmement sensible aux

effets contextuels. L'interprétation qu'en donne le chercheur doit tenir compte de ce phénomène (Weisser 2005). Et pour éviter une sorte d'effet Jourdain par lequel l'analyste, dans un traitement manuel, retrouve dans le corpus ce à quoi il s'attend *a priori*, nous avons décidé de faire appel au logiciel Tropes, qui « donne la possibilité de dégager les styles discursifs utilisés par les locuteurs, à l'aide de classifications élaborées sur différents indicateurs langagiers utilisés. (...) Ces indicateurs correspondent aux catégories de verbes (factifs, statifs, déclaratifs, performatifs), aux modalisations, aux connecteurs, aux catégories d'adjectifs (objectifs, subjectifs, numériques), définies par l'analyse propositionnelle du discours » (Wolff, Burkhardt & De La Garza 2005 p.262).

Chaque focus group, correspondant à l'une des catégories d'étudiants requises par nos hypothèses (type de composante de l'université x ancienneté dans la composante), a ainsi fait l'objet d'une retranscription intégrale. Les discussions ont duré aux alentours d'une heure à chaque fois, avec une moyenne de 7000 mots. Les interventions de l'animateur de la discussion ont ensuite été effacées, en ce qu'elles ne consistent qu'en reformulations des réponses des étudiants pour accuser réception de leurs dires et socialiser leurs réponses. Nous n'avons ainsi conservé que les déclarations des étudiants, par ordre chronologique.

Ces corpus ont alors fait l'objet d'une étude double à l'aide du logiciel Tropes : « a) une analyse linguistique de la forme, voire de la fréquence, des unités de la langue employées et b) une analyse du fonctionnement social de ces discours » (Garric, Léglise & Point 2006 p.9). On aura donc, à côté de l'identification, de la classification en champs sémantiques et de la quantification des termes utilisés, une attention portée à ce qui participe de la subjectivité du discours : modalisations (entre doute et certitude), prises en charge énonciatives (de la présence à l'absence de l'énonciateur dans ses énoncés), types de verbes (factifs, statifs, déclaratifs, performatifs) ou de connecteur (de conjonction / de disjonction, marques de causalité, ...).

3.2. Résultats de l'analyse

Notons pour commencer que l'analyse par le logiciel Tropes employé pour ce travail identifie bien six discours argumentatifs plutôt qu'énonciatifs (recherche d'influence), narratifs (récit) ou descriptifs (Wolff et al. 2005 p.264). Le locuteur argumente, explique ou critique pour essayer d'agir sur son interlocuteur. Les étudiants ne se sont donc pas trompés d'enjeu, ils veulent convaincre leurs interlocuteurs de la pertinence de leur position eu égard à la qualité des enseignements et des formations, et leur propos se présentent sous la forme idoine en recourant en particulier à verbes majoritairement statifs, qui expriment des états ou des notions de possession, à des connecteurs d'addition (*et, aussi, puis, ...* : énumération de faits ou de caractéristiques) et de cause (*parce que, donc, puisque, ...* : construction d'un raisonnement), à des modalisations de négation. Ce sont ces différents points que nous développons ci-dessous.

3.2.1. Les points de vue

Les six retranscriptions étudiées sont toutes prises en charge par leurs énonciateurs ce qui montre leur haut degré d'implication. Ils n'énoncent pas de vérités qu'ils présenteraient comme générales mais au contraire parlent en première personne. On aura par exemple en L1 : *Personnellement, pour moi un bon cours ce serait... (...) Je trouve ça assez appréciable (...) Je pense que c'est bien, cette présence du professeur, ou en Ing1 : Nous avons envie d'aller voir un peu plus loin (...) Je pense que les ouvrages, c'est vraiment un point de raccrochage (...) Oui, moi, je trouve que c'est bien aussi.* Ce premier point légitime notre recours à la théorie du point de vue (voir plus haut) : c'est bien en fonction de lui que les étudiants se positionnent.

Les résultats de dépouillement montrent en outre que les discours L Pro et Ing3 sont ancrés dans le réel. Il faut comprendre par là dans la terminologie de Tropes que le taux de verbes statifs y est encore plus élevé qu'ailleurs, ce qui permet aux étudiants d'exprimer ce qui a leurs yeux correspond à des états de fait, à des choses qui sont : L Pro : *Mais à l'université, il y a aussi les connaissances (...) C'est plus humain de travailler avec des professionnels dans l'entreprise (...) Enfin c'est quand même une bonne préparation pour après la vie professionnelle ; Ing3 : Ce qui serait vraiment très important en tout début de cours, c'est vraiment l'objectif général du cours (...) Il y en a certains, oui, où on a le plan au début (...) C'était complètement différent d'un professeur chercheur.*

L'analyse cognitivo-discursive identifie par ailleurs les champs sémantiques qui apparaissent le plus fréquemment, en repérant et en quantifiant les occurrences des termes les plus fréquents et en les regroupant ensuite par « univers de référence ». Le tableau 1 présente les six premières notions où se travaille la qualité selon chacun de nos groupes d'étudiants. On y constate des similitudes sur les sept ou huit premières lignes, leurs thématiques étant reprises dans la plupart des focus groups. Les dernières présentent quelques hapax que nous analyserons ci-dessous.

| L1 | M2 | DUT1 | L Pro | Ing1 | Ing3 |
|----------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|
| Éducation | Education | Éducation | Éducation | Éducation | Éducation |
| Emploi du temps | Année, semestre | Année, semestre | Année, semestre | Année, semestre | Année, semestre |
| Groupe, interactions | Groupe, interactions | | | Groupe, interactions | Groupe, interactions |
| Connaissances | | | Connaissances | Connaissances | Sciences, recherche |
| | Europe | Europe | Europe | | |
| | Communication, information | | Communication, information | Communication, information | |
| Métier | | | | Métier | Métier |
| | | | Entreprise | | Entreprise |
| | Jugement personnel | | | | |
| | | Technique, méthode | | | |
| | | Équipe pédagogique | | | |
| | | Succès | | | |
| Écrit, document | | | | | |

Tableau 1. Les six premiers univers de référence¹

Chacun de ces thèmes est introduit par des « propositions remarquables », parties de tours de parole qui proposent un nouveau sujet à la discussion. L'univers Éducation est par exemple introduit de la manière suivante dans le groupe Ing1 : On connaît les bureaux et on sait où ils se situent dans l'école. La proximité géographique et la disponibilité des enseignants hors des heures d'enseignement apparaissent ainsi comme certains des signes de qualité pédagogique les plus prégnants à cette population. Les M2 ont une position initiale bien différente mais très intéressante aussi : *On dit toujours : oui il faut motiver les étudiants ; mais je pense les enseignants aussi, il faut les motiver. Parce que si vous êtes là, si vous êtes près de la retraite et tout le monde vous dit « vous ne faites pas bien, vous ne faites pas bien »... c'est difficile... C'est là une sorte de réciprocité des acteurs qui est portée à la conscience des interlocuteurs ; leur expérience d'étudiants régulièrement évalués leur autorise sans doute cette empathie avec des enseignants qui devraient désormais faire l'objet de procédures analogues.*

Ce même univers est en relation avec les autres au sein des propositions énoncées. Par exemple, pour le groupe Ing1, l'univers Éducation est en relation privilégiée avec des notions comme le Temps (items de type Semestre, Année, Durée de stage, etc.), des aspects renvoyant aux contenus (Chimie et Science), d'autres enfin correspondant au projet professionnel (Technique, Entreprise et Catégorie professionnelle).

Sous l'identité des dénominations, certaines nuances sont néanmoins perceptibles d'une formation à l'autre. Ainsi en va-t-il de l'univers Europe. Dans cette université frontalière de l'est de la France, il est thématiquement par les DUT1 en termes de comparabilité des diplômes : *Ensuite si on veut aller à l'international, on a des Unités d'Enseignement à respecter si on veut des points, moi je m'attends quand même à ce qu'on ait le niveau équivalent par rapport à ce que les autres pays ont à un même stade de formation*, ce qui est bien dans l'esprit du processus de Bologne. Leurs aînés de L Pro élargissent le propos à l'acquisition de compétences : *(Les connaissances en langues) sont utiles parce qu'on a des cours d'anglais, parce qu'on a la macroéconomie en anglais, et puis dans le monde du tourisme, il faut parler d'autres langues ; donc oui, bien sûr, ça sert toujours, ce que les M2 spécifient en fonction de leurs propres besoins : Nous on se retrouve en Master avec des ouvrages qu'on doit lire en anglais, en italien, en allemand. Et quand on n'a pas eu la formation derrière pendant trois ans de langue de niveau suffisant qui nous permette de commencer tout de suite dès qu'on arrive, on est obligés de se remettre à niveau dans toutes les langues quasiment en même temps si on veut faire de la bonne recherche.*

La même remarque aurait pu être illustrée par l'univers Temps : alors que les cursus les plus avancés demandent une visibilité, un projet de formation en semestres et années, les L1 restent préoccupés par l'immédiat, par leur emploi du temps hebdomadaire (voir tableau 1).

À l'inverse, certains univers n'apparaissent que chez un seul groupe. Ils témoignent alors de soucis récurrents (puisque figurant parmi les six champs les plus fréquents) mais tout à fait spécifiques. Le thème du Succès

¹ Ces univers de référence sont certains des champs sémantiques proposés par Tropes, après toilettage des ambiguïtés (par exemple, « UE » compris comme « Union Européenne » et non comme « Unité d'Enseignement »).

apparaît uniquement dans le *focus group* DUT1 : *Je pense que c'est la réussite du diplôme parce qu'avant tout si on est venu c'est par rapport au taux de réussite. On sait qu'en IUT ou en BTS, le taux de réussite est supérieur à une licence. L'évocation de ce signe de qualité fait inmanquablement penser à la stratégie de ces étudiants qualifiés de minimalistes par Paivandi (2010). Les L1 sont eux frappés par autre chose, à savoir la nécessité de s'adonner à des lectures massives (univers Écriture) pour compléter les cours en présentiel : J'en ai eu pour 80 euros de livres hier que j'ai achetés à la Fnac, des choses qu'on nous a conseillées dans les deux derniers jours (...) La connaissance, quand on voit tous les livres qu'ils nous font acheter, elle est maintenant en ligne ou sur papier, mais un professeur serait un guide pour nous aider à nous retrouver dans cette jungle d'informations, donc le professeur ferait le tri là-dedans en nous montrant l'essentiel, par où commencer. Ce qui leur sert comme on le voit à préciser aussi les qualités qu'ils attendent en conséquence de l'enseignement universitaire.*

Relevons pour finir l'hapax caractéristique des M2 (univers Jugement) avec des énoncés comme : *Mais je pense que pour un cours, c'est plus général, parce que si vous évaluez l'enseignant, il peut toujours y avoir des avis très personnels sur un professeur.* Nous reviendrons dans la partie suivante sur cette finesse croissante des appréciations des uns et des autres.

Il nous reste pour l'heure à conclure ces premières analyses en revenant à nos hypothèses initiales. Outre une similitude dans le ton des discours, tous argumentatifs, outre leur prise en charge systématique par des énonciateurs qui s'affichent comme parlant en leur propre nom, les différentes filières sont en accord sur un certain nombre de points quelle que soit leur sélectivité ou l'ancienneté des étudiants dans le cursus.

Tout d'abord, et de façon prévisible, les leviers de progrès résident principalement dans les aspects immédiatement pédagogiques (univers Éducation et Groupe, interactions), à la fois durant les temps de cours mais aussi dans des relations plus individualisées. Aux yeux des étudiants, on n'est donc pas que professeur en amphithéâtre, mais aussi à son bureau, dans les temps interstitiels... ou durant ceux dévolus à la recherche.

Un second thème prégnant et partagé est figuré par tout ce qui a trait à la gestion du temps, jusqu'à la mise en projet à moyen et long terme. Et on s'aperçoit là que l'horizon s'élargit avec l'expérience de la vie étudiante. Les néophytes retiennent la clarté des emplois du temps comme signe de qualité, alors que leurs aînés ont plus le souci de se construire un parcours, de formation tout d'abord, avec un diplôme au bout, d'insertion professionnelle ensuite (univers Entreprise en L Pro et Ing3 seulement).

Le souci de l'insertion professionnelle, à travers l'obtention du diplôme (DUT1), si possible monnayables à l'international (DUT1), dans une perspective Métier (L1, Ing1, Ing3), Entreprise (L Pro et Ing3) semble bien être l'apanage des filières sélectives, et cela quelle que soit l'année de formation. Mais peut-être est-ce dû au fait que les filières à inscription de droit ne sont pas professionnalisantes ? Nous y reviendrons en conclusion.

L'apprentissage progressif du métier d'étudiant est quant à lui plus perceptible en UFR, entre des L1 qui découvrent la partie immergée de l'iceberg du travail universitaire et des M2 qui commencent à se sentir proches du statut de l'enseignant...

3.2.2. Les positionnements énonciatifs

L'examen des façons dont ces points de vue sont avancés, défendus, remaniés va nous permettre d'affiner encore le diagnostic. Intéressons-nous pour commencer aux différentes catégories de verbes distinguées par Tropes, et plus particulièrement à la répartition entre verbes statifs (qui expriment des états ou des notions de possession) et factifs (qui expriment des actions). Si l'on compare au moyen de calculs de khi deux les fréquences de ces verbes dans les six discours recueillis, on s'aperçoit que nous avons affaire à deux groupes bien distincts : d'un côté, les néo-bacheliers (DUT1 et L1) avec une majorité de verbes factifs (verbes d'action : « connaître, aimer, montrer, pointer, ... » L1), qui s'opposent (khi deux tous significatifs à $P < .05$) de l'autre aux plus anciens (L Pro, M2, Ing1 et Ing3) avec une majorité de verbes statifs (verbes d'état : « nous qui sommes déjà en master, voilà je pense qu'on soit pris au sérieux, ce qu'on dit, on a des critiques qui sont pas subjectives », M2). Le recul et l'expérience des formations post-bac (même en lycée : Classes Préparatoires aux Grands Écoles, CPGE, pour les Ing1) débouche sur des descriptions d'états de faits à partir desquels une opinion est construite, contrairement au temps de la découverte, marqué par une prégnance bien plus forte de l'action. Il s'agit là aussi d'une différence dans l'immédiateté des prises de position, d'une ouverture plus attentive aux positions d'autrui, nous y reviendrons.

La troisième catégorie de verbes, les déclaratifs qui expriment la position du locuteur, est répartie de façon plus uniforme sur les différents groupes d'étudiants. Par contre, les façons dont ils en usent diffèrent là encore. Les L1, plus prudents que les M2, utilisent régulièrement le conditionnel : *Chaque professeur devrait essayer de*

s'évaluer lui-même (...) *On dirait que c'est à nous de monter notre emploi du temps (...)* Ils **pourraient** faire des fiches (...) *Un bon cours, ce serait celui où le prof sait de quoi il parle.* Ils insistent aussi sur le savoir disciplinaire et le savoir-faire pédagogique qu'ils attribuent au professeur, ou qu'ils attendent de lui : *Aller un peu moins vite pour permettre aux élèves de mieux comprendre (...)* *Les profs peuvent nous les donner aussi, par exemple, des références (...)* *Un prof qui sait exactement où il va (...)* *En sachant de quoi il parle),* alors que les M2 se mettent en scène plutôt à titre personnel : *Oui, le cours, je pense que c'est important (...)* *Nous savons tous qu'il y a des professeurs qu'on aime bien et d'autres qu'on ne peut pas voir)* et sont plus prescriptifs : **Il faut que** le cours soit structuré (...) **Il faut quand même** que le cours soit vivant (...) **Faut pas que** le professeur, il lise sa feuille).

S'agissant des connecteurs, nous avons retenu ceux de condition, de cause, de but, d'addition et d'opposition. Pour fixer les idées, nous proposons une analyse de leur répartition entre L1 (figure 1) et M2 (figure 2).

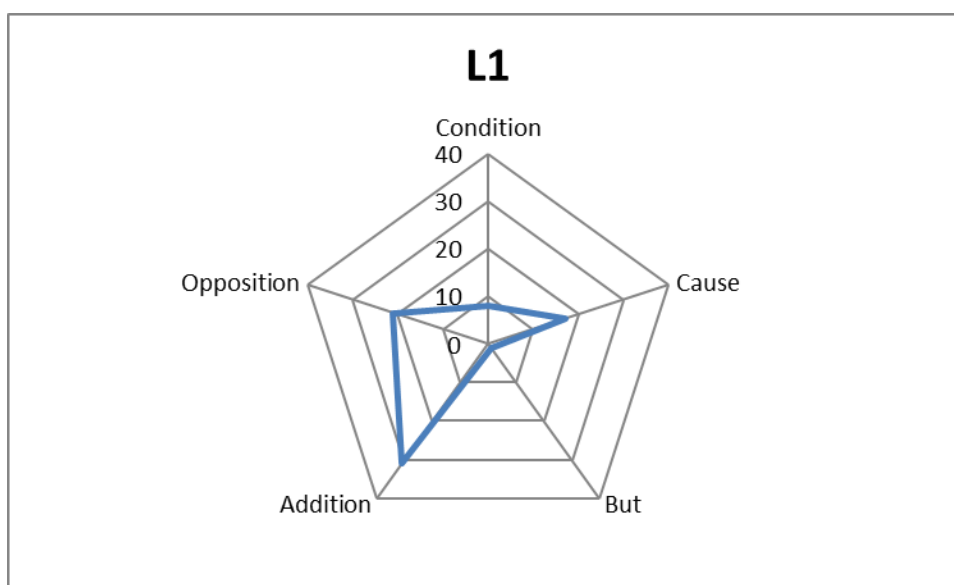


Figure 1. Répartition des connecteurs en L1

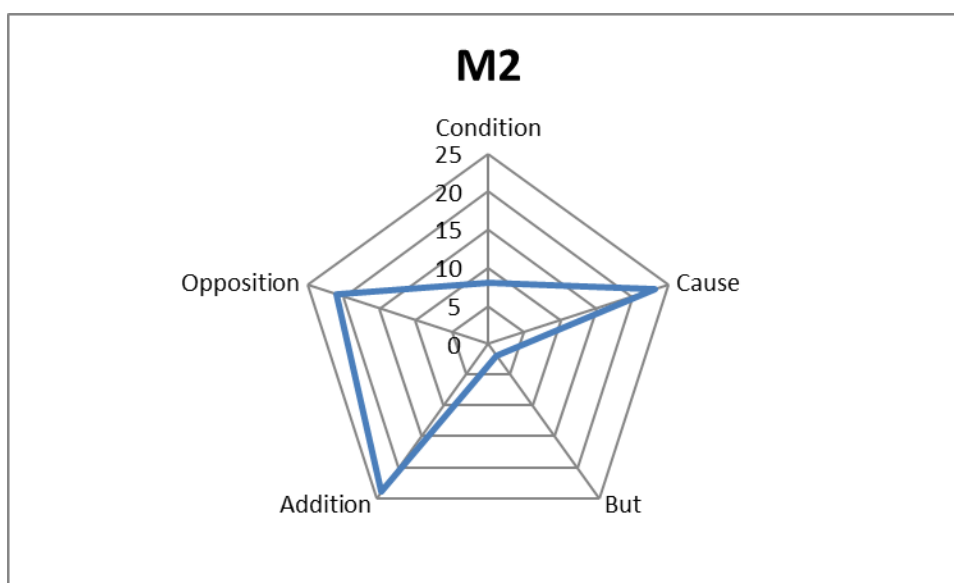


Figure 2. Répartition des connecteurs en M2

On voit dans les deux cas une égale prédominance des connecteurs de type Addition (*et, aussi, ensuite, ...*), signe du style argumentatif. Par contre, on constate une augmentation du nombre de recours à l'Opposition

(*mais, quand même, en tout cas, tandis que, ...*) avec l'ancienneté, phénomène qui se retrouve dans la comparaison néophytes / expert quelle que soit la composante concernée (UFR comme ici, ou IUT, ou École d'Ingénieurs). Avec entre autres exemples dans ces niveaux terminaux, en L Pro : *Mais nous, on a 4 h et on est obligés d'écrire durant 4 h pour finir le programme, ce n'est pas possible autrement. Nous, on a les heures, on est très restreints, on a des blocs de 4 h ou de 3 h, mais il nous les faut, sinon on ne boucle pas tout (...)* Après selon le secteur qu'on choisit, on est formé en fonction du secteur, **tandis que** là, nous, on est obligés de se tenir informés encore de tous les secteurs. **Autant** sur la vente **que** sur la gestion ; ou en M2 : *Il faut que le cours soit structuré, pas au mot près non plus. Il faut quand même que le cours soit vivant, il ne faut pas que le professeur lise sa feuille, sinon on perd tout intérêt pour la matière (...)* Parce que pour moi, c'est aussi l'engagement, que le prof, il ne vient pas en cours par obligation, parce que c'est son boulot, parce qu'il est payé, mais **quand même** qu'en dehors du cours, il y a **quand même** un engagement de sa part. Cette évolution montre que la pensée des étudiants s'affine, ils établissent un *distinguo* entre des circonstances différentes qu'ils opposent, là où précédemment ils n'auraient vu qu'un problème d'un seul tenant ; ils comprennent et donc ainsi acceptent des contraintes qu'ils auraient rejetées en arrivant dans l'enseignement supérieur.

On observe entre ces mêmes deux figures un accroissement de l'appel aux connecteurs de Cause. Cela se traduit dans les corpus étudiés par un plus grand nombre d'univers de référence reliés par de telles relations logiques. Nous retenons cette fois-ci l'exemple de l'évolution entre DUT1 (figure 3, quarante-deux occurrences) et L Pro (figure 4, soixante-et-une occurrences, soit la moitié de plus).

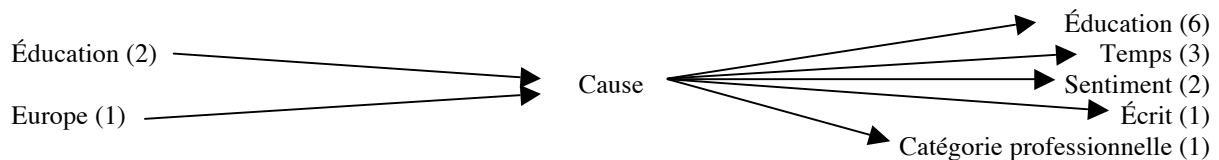


Figure 3. DUT1 : Liens de causalité entre univers de référence

Les énoncés des DUT1 (figure 3) portent surtout sur corps le enseignant : **Donc** moi, j'en ferais pas part au directeur (...) Et les enseignants, **parce que** s'ils ont des problèmes avec leur cours, il faut qu'ils changent les méthodes (...) Après il faut voir si nous on est apte à juger les méthodes d'enseignement d'un professeur **parce que** logiquement, un professeur, c'est quelqu'un qui a appris et sur la maîtrise du temps : Les cours sont extrêmement intéressants **parce qu'ils** passent extrêmement vite (...) Si jamais maintenant l'école, ça va nous brancher, on va **donc** passer une dizaine d'années à étudier. Mais on ne sait pas si ça va encore nous plaire dans quelques années, **alors qu'avec** le DUT, si jamais on ne veut pas continuer, dans deux ans on peut déjà s'arrêter.

Les L Pro quant à eux (figure 4) sont plus tournés vers l'acquisition de savoirs disciplinaires à vocation professionnelle : **Parce qu'il** y a en a beaucoup qui n'ont aucune connaissance en immobilier (...) **Donc** tout ce qui est économie, macroéconomie, mercatique..., et vers ce qui leur permettra une insertion sur le marché de l'emploi : **Donc** ce qu'on attend, c'est l'attitude plus pratique des enseignants et moins théorique **parce que** quand on sera en entreprise, on aimerait déjà avoir un savoir-faire plutôt qu'un simple savoir (...) **Parce que** pour mon futur, ça me permettra d'avoir un bon travail (...) C'est vrai que l'intervenant, c'est différent, mais quelque part après, c'est bien **parce que** l'intervenant c'est mieux, on comprend mieux le message, c'est du vécu (...) Nous, on a un gros stage en fin d'année, **donc** oui, ça, c'est bien pour se lancer après dans le monde du travail (...) Il y a certains intervenants qui n'ont aucune démarche pédagogique, **parce que** justement c'est des intervenants et ce n'est pas des enseignants. Il est à noter au passage (voir dernier exemple ci-dessus) que si le monde de l'entreprise est souvent survalorisé par les étudiants universitaires, la fréquentation régulière des intervenants professionnels les amène à mettre un peu d'eau dans leur vin, signe là encore que leur conception de la qualité est capable d'évoluer et le serait certainement plus encore si certains dispositifs de retour sur expérience pouvaient être mis en place.

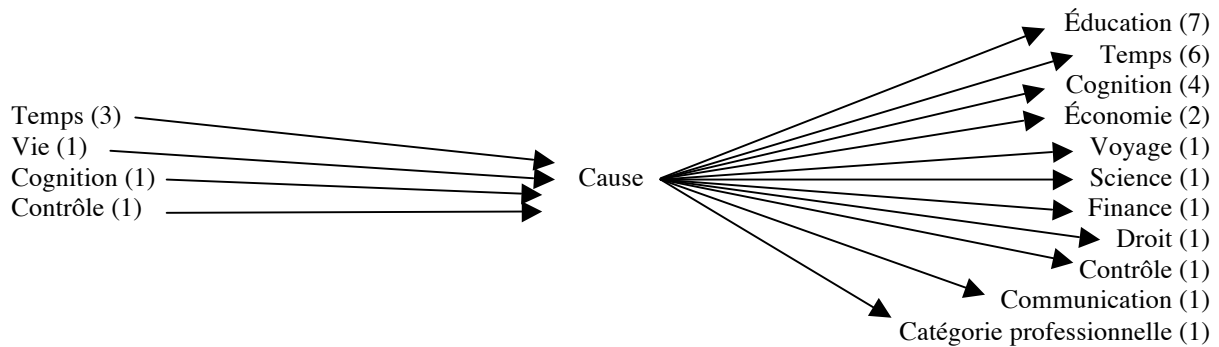


Figure 4. L Pro : Liens de causalité entre univers de référence

Passons enfin à l'étude comparative des modalisations, c'est-à-dire de la façon dont le sujet de l'énonciation exprime son attitude par rapport à son propre énoncé. Nous en retiendrons trois catégories : l'affirmation (*oui, vraiment, aussi, ...*), la négation (*non, ne ... pas, aucun, ...*), le doute (*peut-être, quasiment, apparemment, ...*). Là encore, un premier phénomène massif apparaît et confirme ce qui a été mis en lumière précédemment : quel que soit le type de modalisation considéré, le nombre d'univers de référence reliés croît avec l'ancienneté dans le cursus. La pensée des étudiants se fait ici aussi plus précise, plus analytique, ils découvrent de nouveaux domaines dans lesquels la qualité peut être travaillée.

Si nous allons plus dans le détail de ce facteur de caractérisation des postures énonciatives, nous nous apercevons que les Ing1 sont moins négatifs que les autres, c'est d'ailleurs le seul *focus group* dans lequel les modalisations affirmatives sont les plus nombreuses. Les comparaisons systématiques des fréquences avec les cinq autres groupes mènent à des khi deux tous significatifs à $P < .01$. Nous relevons des énoncés positifs comme : *La présentation Power Point c'est bien parce que c'est vrai que ça a un côté pratique (...)* *C'est vrai qu'on a des TP qui sont très, très expérimentaux (...)* *Un des points de la formation, c'est justement de développer ce côté associatif*. Si de plus l'on signale qu'en Ing3, le nombre de modalisations positives (127) est quasiment égal aux modalisations négatives (130), il est possible de conclure que cette tournure d'esprit est ici le propre de l'École d'Ingénieurs.

Les modalisations de doute sont bien moins nombreuses, dans un facteur de 1 à 10. Les étudiants montrent en cela qu'ils estiment avoir une légitimité à s'exprimer de façon nette sur la qualité des formations et des enseignements, dont ils sont finalement les premiers destinataires (Ricci 2009 p.39). Citons quelques exemples tout de même : en L1, *Peut-être au début préférer aller un peu moins vite pour permettre aux élèves de mieux comprendre* ; en M2, *Peut-être a contrario développer d'autres cours qui pourraient être plus utiles pour des gens qui vont en master (...)* *C'est vrai qu'on n'a peut-être pas assez de liens avec la vie professionnelle justement* ; en Ing3, *Cours adaptés au niveau des étudiants, peut-être une différenciation en fonction des filières d'accès à l'école (...)* *On a peut-être beaucoup de théorie, la pratique, on n'en a pas trop, mais bon*. La pensée se fait plus nuancée, plus empathique en une certaine mesure. Elle témoigne aussi d'une meilleure connaissance des contraintes de l'institution universitaire, d'une meilleure compréhension des intentions des équipes pédagogiques.

Pour conclure sur ce deuxième axe d'analyse de notre corpus, nous pouvons avancer l'idée que la posture énonciative des étudiants évolue davantage en fonction de leur avancée dans le cursus qu'en fonction de la sélectivité de la filière dans laquelle ils sont engagés. Après deux ou trois années d'expérience des études post-bac, les étudiants ont le sentiment de disposer d'un certain nombre de faits avérés à partir desquels ils vont prendre position en matière de qualité. Leur ressenti se caractérise alors par une prise de recul accrue, par une posture plus assurée mais aussi plus réflexive face aux actions des acteurs de la relation de formation.

Cette position plus distanciée se traduit par une capacité à distinguer de façon plus fine les contraintes des situations, les intentions des formateurs. Cela les conduit à comprendre les raisons de leurs choix pédagogiques et à accepter en connaissance de cause certains dispositifs astreignants.

Ils conçoivent également des réseaux plus riches, s'agissant des relations de cause en particulier, passant d'une attention préférentielle portée aux enseignants et à l'organisation de leur semaine, à une focalisation sur le plus long terme concernant leur future insertion professionnelle.

Leurs modalisations témoignent du même parcours vers une diversification, une ouverture des champs mis en relation. Un travail pédagogique suivi semble même pouvoir avoir un effet sur leur sentiment relativement à la

qualité, puisqu'il est significativement plus positif en École d'Ingénieur que dans les deux autres types de composantes (IUT et UFR).

4. Conclusion

Notre étude des retranscriptions des six focus groups nous a ainsi montré en quelle mesure nos hypothèses initiales pouvaient être validées. Le ressenti des étudiants en matière de qualité s'est bien montré sensible à la sélectivité des filières : si les questions pédagogiques d'interaction entre l'enseignant et le groupe d'apprenants, ou de structuration des formations dans le temps sont unanimement reprises, demander à s'inscrire en IUT, participer aux concours de recrutement des Écoles d'Ingénieurs sous-entend des attentes fortes en termes d'emploi, de validité internationale des diplômes visés.

Ce premier acquis nous ouvre quelques pistes de réflexion. La différence de perception de la qualité retenue ici ne dépend peut-être pas tant de la sélectivité des filières que de leur vocation professionnalisante. Notre plan expérimental ne permet pas de distinguer les deux variables : les composantes sélectives des universités françaises affichent toutes une ambition d'insertion sur le marché de l'emploi, alors que les UFR, non sélectives, offrent des formations généralistes en licence et souvent orientées vers la recherche en master. Ne pourrait-on alors, pour revaloriser ces dernières, insister davantage sur la prise de conscience par les étudiants (et par les enseignants) des compétences, valorisables professionnellement, acquises à l'occasion de ces formations en L et en M ? Un tel référentiel existe déjà (Raby 2012) mais est peu mis en application, ni au niveau de l'organisation modulaire des formations, ni même au niveau des suppléments au diplôme.

Les signes de qualité invoqués par les étudiants, et leurs variations, dépendent cependant bien plus encore de leur ancienneté dans le cursus. Avec l'augmentation de leur expérience du métier d'apprenant universitaire, on assiste à un élargissement de leur horizon, temporel tout d'abord (on passe de l'emploi du temps hebdomadaire à la projection vers une insertion professionnelle à moyen terme), cognitif ensuite et surtout. Le nombre et la variété des univers de référence mis en relation en témoignent à l'environnement. Cette position leur donne aussi plus d'assurance, le recul qu'ils s'autorisent dépassonne les débats, rend leurs ressentis moins dichotomiques, leurs attitudes plus compréhensives.

Ce point nous pousse à rappeler que les dispositifs d'EEE / EFE ne sont rien s'ils ne sont pas accompagnés par des conseils de perfectionnement et autres cercles qualité. Ces lieux institutionnels d'échange vont permettre de retravailler ces ressentis et de donner la parole à un interlocuteur absent jusque là, l'équipe pédagogique. Comme on l'a remarqué à travers notre analyse, les étudiants évoluent au fil du temps vers des positions de moins en moins égocentrées. Cet effet éducatif indirect du travail de l'amélioration continue de la qualité des formations nous semble de première importance.

Pourquoi ne pas aller plus loin alors en proposant de réels ateliers d'analyse des pratiques « professionnelles » des étudiants ? Ces techniques éprouvées dans le monde du travail mais aussi dans la formation des enseignants ou dans celle des professionnels de santé, conduiraient sans doute à faire évoluer de façon constructive leurs positions face aux exigences de qualité des enseignements et des formations et auraient pour effet de remettre au centre du débat ici engagé la question du destinataire réel du service public.

Il nous restera également à croiser la richesse des attentes des focus groupes d'étudiants mise en évidence dans ce qui précède avec le degré de satisfaction éprouvé par l'ensemble de leurs collègues au moment de l'EFE de fin d'année (voir par exemple Gangloff-Ziegler, Hermann, Weisser, 2014 pour une comparaison IUT / UFR), mais aussi avec leurs choix de poursuites d'études (le DUT n'est plus que très rarement un moyen d'accéder à un emploi) et leurs taux de réussite.

Références bibliographiques

- Abernot, Y., Gangloff-Ziegler, Ch., Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants. *Les cahiers du CERFEE* n° 32, pp. 189-221.
- Abramovici, M., Bachiri, N. (2006). Sécurité ferroviaire : du client menace au client ressource. *Vie et Sciences de l'entreprise* n° 172, pp. 39-58.
- Albert, D. (2006). Quelques enjeux contemporains de la relation de service public. *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 5-12.
- Bartoli, A., Hermel, Ph. (2006). Quelle compatibilité entre orientation-client et service public ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp.13-31.

- Baumgartner, E., Solle, G. (2006). Établissements universitaires : changements institutionnels et approche client. Quelle pertinence ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 123-143.
- Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI n° 3, pp. 625-650.
- Berthiaume, D. et al. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants. Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation* n° 67, pp. 53-72.
- Canard, F. (2006). La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. *Colloque « L'action publique au risque du client ? »*, Lille.
- Chauvière, M. (2006). Que reste-t-il de la ligne jaune entre l'utilisateur et le client ? *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 93-108.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* n° 165, pp. 117-135.
- Fallery, B., Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique, *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 juin.
- Floris, B., Ledun, M. (2005). Le marketing, technologie politique et forme symbolique du contrôle social. *Études de communication* n° 28, pp. 125-140.
- Gangloff-Ziegler, Christine, Hermann, Hélène, Weisser, Marc (2014c). Perception de la qualité d'une formation universitaire par les étudiants : effets du mode d'orientation et de l'ancienneté dans le cursus, *Mesure et Évaluation en Éducation*, n° 37-1, pp. 83-108.
- Garric, N., Léglise, I. (2005). La place du logiciel, du corpus, de l'analyste : l'exemple d'une analyse du discours patronal à deux voix », in G. Williams (coord.), *Linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires, pp. 101-113.
- Garric, N., Léglise, I., Point, S. (2006). Le rapport RSE, outil de légitimation ? Le Cas TOTAL à la lumière de l'analyse de discours, *Revue de l'Organisation Responsable* n° 2, pp. 5-19
- Grangeat, M., Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire, *Formation Emploi* n° 95, pp. 75-88.
- Marchand, P., Monnoyer-Smith, L. (2006). Les « discours de politique générale » français : la fin des clivages idéologiques ? *Mots* n° 62, pp. 13-30.
- Marion, G. (2006). Le marketing malade de l'orientation client. *L'Expansion Management Revue* n° 122, pp. 120-128.
- Martin, M., Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Muller, P. (2006). Le client-centrisme : une nouvelle forme de relation entre l'État et les citoyens. *Politiques et management public*, vol. 24 n° 3, pp. 1-4.
- Paivandi, S. (2010). La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants. *Colloque AREF, Genève*.
- Perellon, J.-F. (2005). Approche comparée de politiques d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 3, pp. 63-82.
- Raby, G. (2012). *Référentiels de compétences en licence*. Rapport à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Ricci, J.L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants, in Romainville et Coggi (2009), pp. 35-56.
- Romainville, M., Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Toulmin, S.E. (1958). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Éducation*, n° 18, pp. 115-129.
- Weisser, M., Gangloff-Ziegler, C. (2012). Évaluation des formations : utiliser l'expertise des étudiants. *Éducation et Formation*, n° e-297.
- Wolff, M., Burkhardt, J.-M., De La Garza, C. (2005). Analyse exploratoire de « points de vue » : une contribution pour outiller le processus de conception. *Le travail humain* vol. 68, pp. 253-286.
- Wolff, M., Visser, W. (2005). Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires. *@ctivités* vol. 2 n° 1.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie* n° 161, pp. 25-40.

Evaluation des enseignements par les étudiants

Que nous apprennent les évaluations d'enseignants identiques par des étudiants de facultés différentes ?

Marie Bocquillon*, **Antoine Derobertmeasure****, **Frédérique Artus***** & **Marc Demeuse******

* *Université de Mons*
Doctorante FNRS-FRESH
Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 Mons
marie.bocquillon@umons.ac.be

** *Université de Mons*
Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire
Place du Parc, 18
B - 7000 Mons
antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

*** *Université de Mons*
Service d'Appui Pédagogique
Rue du Rossignol, 1
"Verlaine" Building (1st floor)
B - 7000 Mons
frederique.artus@umons.ac.be

**** *Université de Mons*
Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 Mons
marc.demeuse@umons.ac.be

RÉSUMÉ. L'évaluation des enseignements par les étudiants est maintenant implantée dans bon nombre d'institutions d'enseignement supérieur. La recherche portant sur les réponses des étudiants est abondante, notamment en ce qui concerne les réponses des étudiants à des questions fermées. L'article suivant a la double particularité de (1) s'intéresser, sur la base d'une analyse thématique, à l'analyse des 699 réponses d'étudiants à une question ouverte, (2) de porter sur le cas particulier de 5 enseignants amenés à enseigner dans deux facultés de la même institution universitaire. Cette démarche de recherche permet d'étudier les caractéristiques génériques et spécifiques des évaluations des enseignements par les étudiants à travers l'étude des variations mais aussi des convergences (entre les EEE) d'un même enseignant dans des contextes (ici, facultés) différents. Les principaux résultats montrent une cohérence interfacultaire en ce qui concerne le degré de satisfaction des étudiants ainsi qu'au niveau du contenu de leur propos ; en effet, ce sont les mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage qui sont les plus commentés.

MOTS-CLÉS : Évaluation des enseignements, analyse thématique, commentaires, questions ouvertes

1. Introduction

L'élaboration d'un espace européen de l'enseignement supérieur (Rege Colet, 2010 ; Younès, Rege Colet, Detroz & Sylvestre, 2013) conduit à uniformiser certaines démarches en œuvre dans les institutions de formation. Ainsi, la tendance actuelle en Europe, notamment en contexte francophone, est à la généralisation de la procédure d'évaluation des enseignements par les étudiants (Daele, 2013 ; Romainville, 2009), celle-ci étant pratiquée depuis les années soixante dans les universités anglo-saxonnes (Younès, 2007).

Ce processus ne reçoit pas forcément un accueil positif de la part de tous les enseignants, certains construisant leurs résistances autour du principe de liberté académique et de la non-reconnaissance d'un statut d'évaluateur compétent en la personne de l'étudiant (Endrizzi, 2014, p. 23). La compétence évaluative de l'étudiant ne fait d'ailleurs pas non plus l'objet d'un consensus dans la littérature scientifique consacrée au sujet, comme l'avancent Felton, Koper, Mitchell et Stinson (2008), Freng et Webber (2009) et Worthington (2002). Selon ces auteurs, des variables telles que l'apparence physique de l'enseignant, la difficulté du cours et la sévérité de notation de l'enseignant, le statut de l'enseignant et sa reconnaissance nationale/internationale, son genre... entrent en ligne de compte lorsque l'étudiant est amené à formuler une évaluation de l'enseignement reçu. A ces éléments, nous semble important d'ajouter les propos de Detroz (2008, p.129) lequel indique que *« des méta-analyses mettant en œuvre des modèles statistiques performants relativisent la plupart du temps l'impact des résultats de ces études de laboratoire, soit en mettant en évidence l'inconstance des interactions mises à jour, soit en minimisant leur impact sur le score EEE. Les auteurs de ces études reconnaissent toutefois que, bien que faibles, certaines interactions peuvent influencer les résultats à l'EEE »*.

Dans une optique formative (Berthiaume & Sylvestre, 2012 ; Winer, Di Genova, Vungoc & Talsma, 2012 ; Zimmaro, Gaede, Heikes, Shim & Lewis, 2006), l'un des intérêts de ces évaluations consiste à fournir aux enseignants de l'enseignement supérieur un retour sur leur pratique en vue, *in fine*, d'améliorer la qualité de l'enseignement, la condition sine qua non à l'atteinte de cet objectif étant la mise en place de mesures concrètes notamment en ce qui concerne le soutien pédagogique à offrir aux enseignants (Bernard, 2011 ; Heyde, Ledjouis & Sylvestre, 2008).

Afin de dépasser le caractère parfois désorganisé leur étant attribué, il est nécessaire, pour le chercheur d'analyser de manière systématique (Le Duc, Dillenbourg & Ricci, 2012 ; Lewis, 2001), les commentaires des étudiants. Cet intérêt est d'autant plus grand que plusieurs auteurs (Alhija & Fresko, 2009 ; Zimmaro & al., 2006) ont mis en évidence le manque de recherches sur le contenu des commentaires des étudiants, les recherches étant davantage centrées sur l'analyse des réponses à des questions fermées, offrant un autre type d'informations à l'enseignant afin qu'il détermine les aspects de la situation d'enseignement-apprentissage à améliorer (Winer, Di Genova, Vungoc & Talsma, 2012 ; Zimmaro & al., 2006).

Plusieurs recherches ont déjà été effectuées au départ des données générées par l'analyse du contenu des commentaires rédigés par les étudiants dans le cadre de l'EEE à l'Université de Mons. L'une, (Bocquillon, et al. 2014), s'est intéressée à présenter, de manière descriptive, la manière selon laquelle les étudiants se positionnent, selon leur faculté et en regard de leur année d'études, dans le cadre de l'évaluation des enseignements. Les résultats montrent notamment que les étudiants peu avancés dans le parcours sont identifiés comme plus « sévères » dans leur évaluation que les étudiants de fin de master. Différents profils de répondants, liés à la faculté d'appartenance, ont également été identifiés. L'exploration de ces profils contrastés a fait l'objet d'un article (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus, Kozlowski, 2015), qui présente les résultats en ce qui concerne les réponses (N=550) des étudiants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et de la Faculté Polytechnique. Cette recherche a mis en avant des différences entre les étudiants de ces facultés en termes de focalisation sur certains aspects. A titre d'exemple, dans la catégorie des effets associés aux actions mises en place par les enseignants, les étudiants de sciences humaines ont formulé davantage de commentaires mettant en avant le caractère motivant (ou non) des enseignements proposés tandis que les étudiants de la faculté Polytechnique ont davantage focalisé leurs propos sur les apprentissages et réflexions engendrés (ou non) par les enseignements suivis. Une troisième publication questionnant davantage les compétences évaluatives des étudiants a été publiée (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus, Demeuse, 2015). Elle propose la mise en relation des réponses des étudiants aux critères d'efficacité de la pratique enseignante. Les principaux résultats montrent que les aspects majoritairement commentés par les étudiants (discours didactique, gestion de l'apprentissage, activités sur les contenus et choix et organisation des contenus) sont en totale cohérence avec les principales caractéristiques associées aux enseignants efficaces. L'article dont il est ici question ambitionne, à partir de la variable d'appartenance facultaire, identifiée comme intéressante à prendre en compte dans le cadre de ce type d'études (Kember & Leung, 2011), de mettre en relation les commentaires d'étudiants de facultés différentes

ayant cependant eu cours avec le même enseignant, considérant, comme le signalait déjà Marsh en 1987 que les évaluations des enseignements par les étudiants sont en lien avec la qualité pédagogique du cours.

Cette étude est réalisée sur la base de l'analyse thématique de 699 commentaires afin de répondre aux questions suivantes : les étudiants de deux facultés différentes ayant eu cours avec le même enseignant ont-ils la même perception de la prestation de celui-ci ? Leurs commentaires ont-ils la même polarité (« positif », « négatif », « recommandation », « neutre ») et portent-ils sur les mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage ? L'analyse des résultats met en évidence des éléments permettant d'étudier des caractéristiques génériques et spécifiques des évaluations des enseignements par les étudiants à travers l'étude des variations mais aussi des convergences (entre les EEE) d'un même enseignant dans des contextes (ici, facultés) différents. Ce texte présente tout d'abord le contexte au sein duquel la démarche d'EEE dont il est question est mise en place. Il présente ensuite brièvement le modèle théorique ayant permis de réaliser l'analyse thématique au cœur de cette recherche. La méthodologie et les principaux résultats sont ensuite présentés, d'un point de vue descriptif (ventilation générale des résultats) et d'un point de vue de leur contenu. L'article se termine par une conclusion ciblant les convergences relevées ainsi que les améliorations potentielles et les limites du dispositif d'évaluation mis en place dans l'institution concernée.

2. Contexte local

À l'Université de Mons, l'évaluation des enseignements par les étudiants a été généralisée en 2010 au niveau de toute l'institution. L'objectif de l'évaluation, est de recueillir un avis global sur la prestation d'un enseignant. Il s'agit d'une évaluation annuelle qui a lieu l'année qui suit la réussite de l'enseignement par l'étudiant. Elle comprend une question fermée : « Comment évalueriez-vous globalement les prestations pédagogiques de cet enseignant ? » à laquelle l'étudiant doit répondre en se positionnant sur une échelle de réponses à 5 valeurs : « excellentes », « bonnes », « satisfaisantes », « insuffisantes », « très insuffisantes ». Si l'étudiant répond « insuffisantes » ou « très insuffisantes », il est obligé de répondre à la question ouverte « Quels sont les points à améliorer ? ». Les étudiants qui ont répondu « excellentes », « bonnes » ou « satisfaisantes » peuvent également rédiger un commentaire (Bocquillon et al., 2014).

L'un des intérêts de la mise en place de cette démarche, consiste, pour l'institution, outre l'aspect strictement administratif, à fournir aux enseignants des informations quant à la qualité perçue de leurs enseignements, mettant ainsi à leur disposition une ressource mobilisable dans un processus formatif (Younès, 2007).

3. Modèle théorique

Afin de pouvoir « lire » et « décoder » ces commentaires en regard d'une grille de lecture et déterminer les objets de la situation d'enseignement-apprentissage sur lesquels les commentaires portent, le modèle de la situation d'enseignement-apprentissage de Derobertmeasure et Dehon (2012), adapté à partir des travaux consacrés aux commentaires des étudiants (Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Lewis, 2001 ; Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006 ; Younès, 2007) (figure 1) a été utilisé. Il a été utilisé dans le cadre de l'analyse thématique à partir de laquelle a été générée une partie significative des résultats présentés dans cet article.

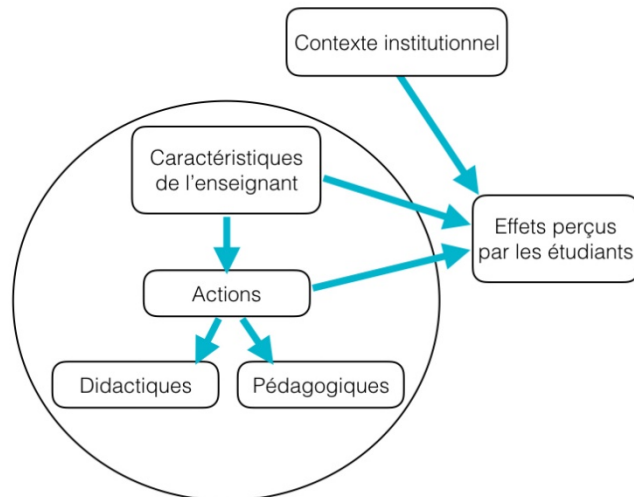


Figure 1. *Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage adapté pour l'analyse des commentaires des étudiants (Bocquillon, Derobertmasure, Artus, Kozlowski, 2015).*

Ce modèle propose quatre grandes catégories permettant de coder les réponses des étudiants dans le cadre de l'EEE. Une catégorie reprend l'ensemble des caractéristiques de l'enseignant en tant que « personne » (sympathie, humour...). Les commentaires peuvent également porter sur ce que l'enseignant met en place, c'est-à-dire, ses actions de nature didactique (sélection et organisation des contenus, transposition...) ou pédagogique (gestion des rythmes, du climat...). L'étudiant peut également commenter le contexte (horaire, locaux...) dans lequel l'enseignement prend place. Finalement, dans le cadre de ses commentaires, l'étudiant peut également formuler un propos relatif aux effets (motivation, apprentissage...) qu'il associe aux actions mises en place par l'enseignant.

4. Méthodologie

4.1. Échantillonnage

À partir d'une liste anonymisée des enseignants ayant donné cours dans deux facultés différentes en 2010-2011 et 2011-2012 à l'Université de Mons, nous avons retenu les 5 enseignants pour lesquels un minimum de 20 commentaires par faculté avait été rédigé par les étudiants de premier cycle lors des enquêtes pédagogiques, ce qui nous donne un total de 699 commentaires analysés (sur un total de 15 720 commentaires obtenus pour toutes les facultés de l'Université de Mons lors des enquêtes pédagogiques portant sur les années 2010-2011 et 2011-2012). Le tableau 1 présente la répartition des commentaires entre les enseignants et les facultés. Il est important de préciser que le nombre inscrit dans chaque case représente le nombre total de commentaires des étudiants d'une faculté reçus par un enseignant. Par exemple, l'enseignant 1 a reçu 21 commentaires de la part des étudiants de la faculté 1. Bien que parfois faibles ou présentant de grands écarts en fonction des facultés, ces nombres représentent le résultat de l'application des précautions méthodologiques explicitées ci-avant et ils représentent donc la totalité des commentaires formulés par les étudiants concernés par les prestations en question.

| Enseignant 1 | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Nombre de commentaires faculté 1 | Nombre de commentaires faculté 2 |
| 21 (7.7%) | 251 (92.3%) |
| Enseignant 2 | |
| Nombre de commentaires faculté 3 | Nombre de commentaires faculté 4 |
| 91 (71.1%) | 37 (28.9%) |
| Enseignant 3 | |
| Nombre de commentaires faculté 2 | Nombre de commentaires faculté 5 |
| 132 (77.6%) | 38 (22.4%) |
| Enseignant 4 | |
| Nombre de commentaires faculté 1 | Nombre de commentaires faculté 5 |
| 23 (44.2%) | 29 (55.8%) |
| Enseignant 5 | |
| Nombre de commentaires faculté 1 | Nombre de commentaires faculté 2 |
| 31 (40.3%) | 46 (59.7%) |

Tableau 1. Répartition des commentaires (N=699) entre les enseignants et les facultés.

4.2. L'analyse de contenu et le logiciel NVivo®

Bien que mobilisée dans de nombreux travaux, l'analyse de contenu est une méthode difficile à définir de façon exhaustive et consensuelle. On peut considérer que l'analyse de contenu d'un document consiste à « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document » (Mucchielli, 2006, p. 24) en limitant le recours à l'intuition et à la subjectivité (Derobertmeasure & Robertson, 2013).

Parmi plusieurs types d'analyses de contenu, c'est l'analyse de contenu thématique qui a été choisie. Ce type d'analyse se base sur un découpage du texte selon des unités de sens. Le chercheur doit donc associer un code à chaque unité du texte en fonction de son contenu.

Le logiciel NVivo® a été choisi, car il est fréquemment utilisé pour les analyses thématiques et de manière générale dans les recherches en sciences humaines, ce qui semble lui conférer une certaine reconnaissance dans le monde scientifique (Derobertmeasure & Robertson, 2013). De plus, dans le cadre présent, la fonctionnalité permettant de réaliser des matrices a été particulièrement utile.

4.3. Opérationnalisation du modèle théorique en une grille de codage

Lors de l'analyse de contenu, chaque commentaire (N=699) a été découpé en unités de codage (N=1536) (Bardin, 2001, p. 135). Dans le cadre de cette étude, étant donné qu'un même commentaire peut porter sur plusieurs thèmes, les unités de codage ont été découpées sur la base du critère sémantique (Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012).

Chaque unité de codage a d'abord été codée en fonction de son thème. Pour ce faire, le modèle théorique a été opérationnalisé en une grille de codage comprenant 8 catégories principales et 23 sous-catégories (tableau 2). Celle-ci est alimentée par une revue de la littérature reprenant les auteurs suivants : Lewis (2001), Zimmaro & al. (2006), Younés (2007), Alhija & Fresko (2009), Derobertmeasure (2012), Le Duc & al. (2012), Winer & al. (2012).

| Catégories | Sous-catégories |
|---|---|
| Actions didactiques et psychopédagogiques | Choix et organisation des contenus |
| | Discours didactique |
| | Support didactique |
| | Préparation du cours |
| | Actes de langage |
| | Activités sur les contenus |
| | Climat-espace |
| | Dynamique corporelle |
| | Gestion de l'apprentissage |
| | Rythme-temps |
| | Prise en compte du niveau/ profil de l'étudiant |
| Effets | Apprentissage/ raisonnement/ réflexion/ compréhension |
| | Motivation/ intérêt de l'étudiant |
| | Participation des étudiants |
| | Impact du cours |
| Caractéristiques de l'enseignant | |
| Contexte institutionnel | Horaires, durée |
| | Environnement physique |
| | Nombre d'étudiants |
| | Composition du « groupe-classe » |
| | Programme des cours |
| | Matériel disponible |
| Appréciation générale | Appréciation générale du professeur |
| | Appréciation générale du cours |
| Sentiments des étudiants | |
| Autres | |
| Illisible | |

Tableau 2. *Catégories de codage et sous-catégories.*

Ensuite, chaque unité de codage a été codée en fonction de sa polarité :

- la catégorie « positif » concerne les propos par lesquels les étudiants mettent en évidence les points positifs, les forces de la prestation de l'enseignant, sans proposer de pistes d'amélioration ;
- la catégorie « négatif » reprend les propos par lesquels les étudiants mettent en évidence les points négatifs, les faiblesses de la prestation de l'enseignant, sans proposer de pistes d'amélioration ;
- la catégorie « recommandation » concerne les propositions de pistes d'amélioration, qui sont souvent caractérisées par l'utilisation du conditionnel ;
- la catégorie « neutre » reprend les propos des étudiants qui déclarent ne pas pouvoir juger l'enseignant ou qui le font sur un ton neutre (ni positif, ni négatif).

Comme l'illustre l'exemple suivant, un commentaire peut comporter des unités relevant de plusieurs thèmes et polarités : « *Très disponible et dynamique* [caractéristiques de l'enseignant, positif], *mais support de cours insuffisant* [support didactique, négatif] *et explications parfois un peu brouillonnes* [discours didactique, négatif] *et difficiles à suivre* [apprentissage-compréhension, négatif] ».

4.4. Validation de la procédure de codage

Afin de limiter les biais associés à l'analyse de contenu, telles que la subjectivité du codeur, deux procédures de validation ont été retenues (Mukamurera & al., 2006) : la définition opérationnelle des catégories et des sous-catégories de codage et le contrôle de la fiabilité inter-codeurs (reproductibilité). Cette dernière a été calculée grâce à la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages / (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages). La fiabilité inter-codeurs est considérée comme satisfaisante à partir de 80 % d'accord. Dans le cadre de cette recherche, 50 unités ont été codées par un second chercheur qui disposait de la définition opérationnelle des différentes catégories et sous-catégories. Le résultat obtenu était de 94 % d'accord en ce qui concerne la polarité des unités et 78 % d'accord au niveau des thèmes de celles-ci. Après avoir discuté des désaccords, le résultat obtenu est de 100 % pour la polarité et 98 % pour les thèmes.

5. Analyse des résultats

5.1. Analyse descriptive

5.1.1. Valeurs attribuées aux prestations d'enseignement par les étudiants selon leur faculté d'origine

De manière générale, pour l'ensemble de l'université, les évaluations quantitatives des enseignants sont positives : 1% d'évaluations « très insuffisantes », 5% d'évaluations « insuffisantes », 23% d'évaluations « satisfaisantes », 43% d'évaluations « bonnes » et 28% d'évaluations « excellentes ».

Le tableau 3 présente, pour chacun des enseignants de l'échantillon, la répartition des réponses quantitatives (N=2290) en fonction de la faculté et des valeurs « très insuffisantes », « insuffisantes », « satisfaisantes », « bonnes » et « excellentes ».

Comme le montre ce tableau, on constate des convergences générales dans les évaluations quantitatives d'un même enseignant par des étudiants issus de facultés différentes. Ainsi, pour chaque enseignant, la valeur majoritairement attribuée par les étudiants d'une faculté (ex. : « bonnes » pour l'enseignant 1) n'est jamais éloignée de plus d'une valeur (sur l'échelle à 5 valeurs) de celle attribuée par les étudiants de l'autre faculté (ex. : « excellentes » pour l'enseignant 1). Malgré ces convergences générales, on remarque des décalages notamment au niveau des évaluations « excellentes » et « insuffisantes ». Par exemple, l'enseignant 3 a reçu 8,5% de réponses « insuffisantes » pour la faculté 2 contre 16,8% pour la faculté 5. Il est important de rappeler que ces constats sont élaborés sur la base d'un nombre de commentaires parfois très différent entre facultés et que certains résultats peuvent être impactés par ces différences, notamment dans le cas de très petits échantillons.

Cette première information est néanmoins, d'un point de vue de l'institution, plutôt rassurante : les enseignants amenés à intervenir dans différentes facultés obtiennent des appréciations proches, ce qui signifie que leur enseignement est perçu de manière globalement similaire par des publics issus de deux facultés.

| | Ens. 1 | | Ens. 2 | | Ens. 3 | | Ens. 4 | | Ens. 5 | | Total |
|---------------------------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | Fac 1 | Fac 2 | Fac 3 | Fac 4 | Fac 2 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 2 | |
| Très insuffisantes | 0 0% | 0 0% | 1 0,3% | 3 3% | 3 1% | 6 4,6% | 3 2,6% | 5 2% | 2 1,4% | 3 1,3% | 26 1,1% |
| Insuffisantes | 4 3,5% | 2 0,4% | 15 4,5% | 10 10% | 26 8,5% | 22 16,8% | 6 5,3% | 13 5,2% | 3 2,1% | 10 4,5% | 111 4,8% |
| Satisfaisantes | 9 8% | 14 2,4% | 72 21,6% | 28 28% | 130 42,3% | 64 48,9% | 50 43,8% | 97 39% | 11 7,8% | 51 22,9% | 526 23% |
| Bonnes | 58 51,3% | 164 28,3% | 164 49,3% | 46 46% | 114 37,1% | 31 23,7% | 49 43% | 108 43,4% | 56 39,7% | 112 50,2% | 902 39,4% |
| Excellentes | 42 37,2% | 399 68,9% | 81 24,3% | 13 13% | 34 11,1% | 8 6,1% | 6 5,3% | 26 10,4% | 69 48,9% | 47 21,1% | 725 31,7% |
| Total de réponses quantitatives | 113 100% | 579 100% | 333 100% | 100 100% | 307 100% | 131 100% | 114 100% | 249 100% | 141 100% | 223 100% | 2290 100% |

Tableau 3. Répartition, pour chaque enseignant, des réponses (N=2290) en fonction de la faculté et des valeurs « très insuffisantes », « insuffisantes », « satisfaisantes », « bonnes » et « excellentes ».

5.1.2. Ventilation des commentaires en fonction de la faculté d'appartenance et de la valeur attribuée aux prestations d'enseignement

Si l'on s'intéresse ensuite à la répartition des commentaires rédigés par les étudiants selon les valeurs attribuées à leur évaluation¹ (N=699) (tableau 4), on constate, en lien logique avec les résultats précédents, une répartition inégale des commentaires au sein des notes « très insuffisantes », « insuffisantes », « satisfaisantes », « bonnes » et « excellentes ». Par exemple, en ce qui concerne l'enseignant 1, il y a davantage de commentaires associés aux notes « insuffisantes » (19%) dans la faculté 1 que dans la faculté 2 (0,4%) où il y a davantage de commentaires associés aux notes « excellentes » (74,9% contre 57,1%).

| | Ens. 1 | | Ens. 2 | | Ens. 3 | | Ens. 4 | | Ens. 5 | | Total |
|-----------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|--------------|
| | Fac 1 | Fac 2 | Fac 3 | Fac 4 | Fac 2 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 2 | |
| Très insuffisantes | 0 0% | 0 0% | 1 1,1% | 3 8,1% | 3 2,3% | 3 7,9% | 2 8,7% | 2 6,9% | 2 6,5% | 2 4,3% | 18 2,6% |
| Insuffisantes | 4 19% | 1 0,4% | 10 11% | 8 21,6% | 23 17,4% | 19 50% | 6 26,1% | 7 24,1% | 3 9,7% | 9 19,6% | 90 12,9% |
| Satisfaisantes | 1 4,8% | 7 2,8% | 23 25,3% | 13 35,1% | 55 41,7% | 9 23,7% | 9 39,1% | 9 31% | 2 6,5% | 8 17,4% | 136 19,5% |
| Bonnes | 4 19,1% | 55 21,9% | 39 42,9% | 10 27% | 40 30,3% | 6 15,8% | 5 21,7% | 7 24,1% | 11 35,5% | 14 30,4% | 191 27,3% |
| Excellentes | 12 57,1% | 188 74,9% | 18 19,7% | 3 8,1% | 11 8,3% | 1 2,6% | 1 4,4% | 4 13,8% | 13 41,9% | 13 28,3% | 264 37,8% |
| Total de commentaires | 21 100% | 251 100% | 91 100% | 37 100% | 132 100% | 38 100% | 23 100% | 29 100% | 31 100% | 46 100% | 699 100% |

Tableau 4. Répartition, pour chaque enseignant, des commentaires (N=699) en fonction de la faculté et des valeurs « très insuffisantes », « insuffisantes », « satisfaisantes », « bonnes » et « excellentes ».

Pour une part, ce tableau reproduit les grandes tendances avancées dans le tableau précédent. L'analyse du contenu des commentaires permet d'en apprendre davantage sur les différents aspects couverts par ces commentaires (catégories et polarités).

¹ Dans quelques cas, on constate, pour les évaluations « très insuffisantes » et « insuffisantes » que le nombre de commentaires est inférieur au nombre d'évaluations y étant associées alors qu'une stricte égalité aurait dû être constatée étant donné que dans ces situations, les étudiants étaient obligés de formuler un commentaire. Dans les faits, certains étudiants ont contourné la consigne en utilisant certains subterfuges typographiques du type « slash », « points de suspension », « espaces » ... ce qui, d'un point de vue informatique, leur permettait de valider leur évaluation.

5.2. Analyse de contenu des commentaires

5.2.1. Polarité des commentaires

Le tableau 5 présente, pour chaque enseignant, la répartition des unités de codage (à l'exception des unités codées dans « Illisible ») (N=1528) en fonction de la faculté et de la polarité. Comme le montre ce tableau, on constate, pour chaque enseignant, des différences en ce qui concerne la polarité positive et négative des unités en fonction de la faculté considérée. Par exemple, pour l'enseignant 1, les étudiants de la faculté 2 ont rédigé des commentaires comprenant davantage d'unités positives (92,6%) que les étudiants de la faculté 1 (63,6%) dont les commentaires sont assortis de plus d'unités négatives (11,4% contre 3,3% pour la faculté 2) et « recommandations » (18,2% contre 3,1% pour la faculté 2). Concernant la catégorie « recommandations », il est d'ailleurs intéressant de souligner que cette catégorie devrait, théoriquement dans le cas d'une application stricte de la consigne donnée aux étudiants, être celle recueillant le plus d'unités de codage étant donné que la question posée est « Quels sont les points à améliorer ? ». Or, elle ne recueille en moyenne que 10,9% des commentaires et ne dépasse pas les 23,1% (enseignant 2, faculté 3) sur l'ensemble des résultats. On remarque également que les commentaires des étudiants sont généralement orientés, la catégorie « neutre » n'étant associée qu'à très peu de commentaires.

| | Ens. 1 | | Ens. 2 | | Ens. 3 | | Ens. 4 | | Ens. 5 | | Total |
|----------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | Fac 1 | Fac 2 | Fac 3 | Fac 4 | Fac 2 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 2 | |
| Positif | 28 63,6% | 536 92,6% | 80 40,2% | 24 30,8% | 98 33,1% | 5 8,5% | 8 22,9% | 10 20,8% | 46 61,3% | 48 41,7% | 883 57,8% |
| Négatif | 5 11,4% | 19 3,3% | 71 35,7% | 43 55,1% | 159 53,7% | 39 66,1% | 20 57,1% | 35 72,9% | 22 29,3% | 42 36,5% | 455 29,8% |
| Recommandation | 8 18,2% | 18 3,1% | 46 23,1% | 11 14,1% | 36 12,2% | 13 22% | 7 20% | 3 6,3% | 7 9,3% | 18 15,7% | 167 10,9% |
| Neutre | 3 6,8% | 6 1% | 2 1% | 0 0% | 3 1% | 2 3,4% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 7 6,1% | 23 1,5% |
| Total | 44 100% | 579 100% | 199 100% | 78 100% | 296 100% | 59 100% | 35 100% | 48 100% | 75 100% | 115 100% | 1528 100% |

Tableau 5. Répartition, pour chaque enseignant, des unités de codage (N=1528) en fonction de la faculté et de la polarité.

5.2.2. Répartition des unités de sens en fonction des facultés et des thèmes d'analyse

De manière générale, des éléments de convergence sont relevés dans le tableau 6. En effet, malgré quelques nuances en ce qui concerne l'importance attribuée aux actions pédagogiques et didactiques de l'enseignant, c'est toujours la catégorie la plus commentée par les étudiants. De la même manière, les éléments relatifs au contexte institutionnel, aux sentiments et à la catégorie « autres » sont également des points de convergence entre les différentes évaluations puisque ces catégories ne sont que peu commentées. Au sein des évaluations enseignant par enseignant, des convergences sont également identifiées, ainsi, les catégories « effets » et « caractéristiques de l'enseignant » sont toujours, quelle que soit la faculté considérée, abordées dans des proportions proches.

Malgré ces convergences générales, des divergences sont également relevées en ce qui concerne les thèmes généraux abordés en fonction de la faculté considérée (à l'exception du cas de l'enseignant 4). Ainsi, pour les enseignants 1 et 2, on constate que les commentaires des étudiants d'une des deux facultés (la faculté 2 dans le cas de l'enseignant 1 et la faculté 4 dans le cas de l'enseignant 2) sont davantage généraux (respectivement 22,5% et 24,4% des unités codées dans « appréciation générale ») que les commentaires des étudiants de l'autre faculté (la faculté 1 dans le cas de l'enseignant 1 et la faculté 3 dans le cas de l'enseignant 2), qui portent davantage sur les actions (respectivement 45,5% et 56,8% des unités) et les caractéristiques de l'enseignant (respectivement 29,5% et 17,6%). En ce qui concerne l'enseignant 3, on constate que les étudiants de la faculté 2 sont davantage sensibles aux actions de l'enseignant (45,9% contre 33,9% pour les étudiants de la faculté 5) et au contexte institutionnel (8,1% contre 3,4%) que les étudiants de la faculté 5, qui commentent davantage les caractéristiques de l'enseignant (18,6% contre 10,8%) et les effets (30,5% contre 23%). Enfin, pour ce qui est de l'enseignant 5, les étudiants de la faculté 2 commentent davantage le contexte institutionnel (10,4%) que les étudiants de la faculté 1 (1,3%). Ces résultats devraient, idéalement, concourir quelque peu à « rassurer » les enseignants réfractaires à la procédure qui pensent que les étudiants commentent plus leur « personnalité » que leurs compétences : on remarque ici que les caractéristiques de l'enseignant, à l'exception d'un cas sur les 10, ne

sonst niemals kommentiert zu einem Anteil von mehr als 20% der Einheiten der Codierung. Darüber hinaus, sehr wenige Einheiten wurden in die Kategorie « Gefühle » (z. B.: « *J'adore ce prof* »), was die Ergebnisse einer anderen Studie (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus & Kozlowski, 2015).

| | Ens. 1 | | Ens. 2 | | Ens. 3 | | Ens. 4 | | Ens. 5 | | Total |
|--|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | Fac 1 | Fac 2 | Fac 3 | Fac 4 | Fac 2 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 2 | |
| Actions didactiques et psycho-pédagogiques | 20 45,5% | 224 38,7% | 113 56,8% | 34 43,6% | 136 45,9% | 20 33,9% | 20 57,1% | 27 56,3% | 32 42,7% | 49 42,6% | 675 44,2% |
| Caractéristiques de l'enseignant | 13 29,5% | 110 19% | 35 17,6% | 10 12,8% | 32 10,8% | 11 18,6% | 5 14,3% | 8 16,7% | 14 18,7% | 17 14,8% | 255 16,7% |
| Appréciation générale | 5 11,4% | 130 22,5% | 17 8,5% | 19 24,4% | 33 11,2% | 6 10,2% | 4 11,4% | 6 12,5% | 16 21,3% | 19 16,5% | 255 16,7% |
| Effets | 5 11,4% | 92 15,9% | 31 15,6% | 15 19,2% | 68 23% | 18 30,5% | 5 14,3% | 7 14,6% | 12 16% | 11 9,6% | 264 17,3% |
| Contexte institutionnel | 0 0% | 4 0,7% | 1 0,5% | 0 0% | 24 8,1% | 2 3,4% | 0 0% | 0 0% | 1 1,3% | 12 10,4% | 44 2,9% |
| Sentiments | 0 0% | 13 2,2% | 1 0,5% | 0 0% | 1 0,3% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 15 1% |
| Autres | 1 2,3% | 6 1% | 1 0,5% | 0 0% | 2 0,7% | 2 3,4% | 1 2,9% | 0 0% | 0 0% | 7 6,1% | 20 1,3% |
| Total | 44 100% | 579 100% | 199 100% | 78 100% | 296 100% | 59 100% | 35 100% | 48 100% | 75 100% | 115 100% | 1528 100% |

Tableau 6. Répartition, pour chaque enseignant, des unités (N=1528) en fonction des facultés et des catégories principales.

5.2.3. Répartition des unités de codages de la thématique « actions de l'enseignant »

La comparaison peut être affinée si l'on s'intéresse à la répartition, pour chaque enseignant, des unités codées dans la catégorie « Actions » (N=675) en fonction des facultés et des différentes actions (tableau 7).

Comme le montre le tableau 7, certains éléments de convergence apparaissent : la préparation, les actes de langage et la dynamique corporelle sont quasiment passés sous silence par la plupart des étudiants tandis que le discours didactique recueille le plus d'unités de codage associées aux actions de l'enseignant.

De la même manière, des convergences apparaissent entre les étudiants de deux facultés lorsque des catégories identifiées comme étant de moindre importance, voire minoritaires au niveau de l'institution (Bocquillon et al. 2015), sont mobilisées dans le cadre de commentaires : c'est le cas de la référence aux activités sur les contenus qui apparaissent de manière importante pour l'enseignant 5, pour la faculté 1 et la faculté 2 ; cette logique est également retrouvée dans le cas de la gestion de l'apprentissage chez le même enseignant et dans le cas des références à la gestion du climat et de l'espace pour l'enseignant 4.

L'importance accordée à cette catégorie par les étudiants lorsqu'ils évaluent la prestation de l'enseignant 4 est intéressante dans la mesure où celle-ci a été très peu relevée dans notre échantillon précédent. En effet, elle occupait 1,4% des unités codées dans la catégorie actions (N=589) (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus, Kozlowski, 2015). L'échantillon précédent était constitué de 550 commentaires sélectionnés au hasard dans deux facultés de l'Université de Mons en 2010-2011. Ces résultats indiquent que certaines catégories qui étaient « marginales » dans notre étude précédente peuvent être plus saillantes lorsque l'on analyse les commentaires adressés à des enseignants en particulier plutôt qu'un échantillon de commentaires portant sur l'ensemble des enseignants.

C'est également le cas de la catégorie « Actes de langage », qui représentait 3,2% des unités codées dans la catégorie « Actions » dans notre étude précédente. Dans la présente étude, cette catégorie est assez bien commentée par les étudiants de la faculté 2 lorsqu'ils évaluent l'enseignant 3 (11,8%). Une logique identique peut être associée à la catégorie « Prise en compte du niveau et du profil des étudiants », qui a été peu relevée dans les commentaires composant notre échantillon précédent (2% des unités codées), et qui représente un cinquième des unités codées dans « Actions » pour les étudiants qui ont évalué l'enseignant 5 (18,8% pour les étudiants de la faculté 1 et 20,4% pour les étudiants de la faculté 2). Par contre, les catégories « Préparation » et

« Dynamique corporelle », qui étaient marginales dans l'étude précédente (respectivement 0,2% et 0% des unités codées dans « Actions ») le restent dans la présente étude.

Ce tableau permet également de s'interroger sur une éventuelle centration des étudiants sur certaines catégories en fonction de leur appartenance facultaire. En effet, les étudiants des facultés 1, 2 et 5 ont évalué au moins deux des enseignants ciblés par cette recherche. Ainsi, les étudiants de la faculté 1 ont évalué les prestations des enseignants 1, 4 et 5 ; ceux de la faculté 2 ont évalué les prestations des enseignants 1, 3 et 5 et ceux de la faculté 5 ont évalué les prestations des enseignants 3 et 4. Prendre en considération les catégories auxquelles ils ont attribué de l'importance permet de s'interroger sur une éventuelle focalisation de ces étudiants sur certaines dimensions de l'acte d'enseignement quelle que soit la prestation évaluée. A la lecture de certains résultats concernant notamment le « discours didactique » lorsqu'il est évalué par les étudiants de la faculté 1 (respectivement associé à 35%, 10% et 9,4% des unités relatives aux enseignants 1, 4 et 5) ou le « choix et organisation de contenus » pour la faculté 2 (respectivement associé à 4,9%, 25,7% et 10,2% des unités relatives aux enseignants 1, 3 et 5), il apparaît que les étudiants d'une même faculté ne concentrent pas, *a priori*, leurs commentaires sur certains aspects au détriment d'autres. Ce constat indique une capacité de discernement des étudiants dans le cadre des évaluations des enseignements, l'évaluation étant davantage liée aux diverses situations d'enseignement rencontrées qu'à une focalisation systématique sur certains aspects indépendamment de la situation observée.

| | Ens. 1 | | Ens. 2 | | Ens. 3 | | Ens. 4 | | Ens. 5 | | Total |
|------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|--------------|
| | Fac 1 | Fac 2 | Fac 3 | Fac 4 | Fac 2 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 5 | Fac 1 | Fac 2 | |
| Choix et organisation des contenus | 0 0% | 11 4,9% | 26 23% | 2 5,9% | 35 25,7% | 1 5% | 2 10% | 2 7,4% | 4 12,5% | 5 10,2% | 88 13% |
| Discours didactique | 7 35% | 67 29,9% | 32 28,3% | 16 47,1% | 33 24,3% | 7 35% | 2 10% | 7 25,9% | 3 9,4% | 6 12,2% | 180 26,7% |
| Préparation | 0 0% | 1 0,4% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 1 0,1% |
| Support didactique | 4 20% | 21 9,4% | 7 6,2% | 3 8,8% | 7 5,2% | 1 5% | 0 0% | 2 7,4% | 1 3,1% | 3 6,1% | 49 7,3% |
| Actes de langage | 0 0% | 2 0,9% | 0 0% | 0 0% | 16 11,8% | 4 20% | 1 5% | 5 18,5% | 0 0% | 0 0% | 28 4,2% |
| Activités sur les contenus | 5 25% | 30 13,4% | 22 19,5% | 6 17,6% | 8 5,9% | 1 5% | 0 0% | 0 0% | 10 31,3% | 11 22,5% | 93 13,8% |
| Climat-espace | 0 0% | 13 5,8% | 1 0,9% | 0 0% | 15 11% | 1 5% | 15 75% | 8 29,6% | 0 0% | 1 2% | 54 8% |
| Dynamique corporelle | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 1 0,7% | 0 0% | 0 0% | 1 3,7% | 0 0% | 0 0% | 2 0,3% |
| Gestion de l'apprentissage | 1 5% | 47 21% | 8 7,1% | 4 11,8% | 17 12,5% | 5 25% | 0 0% | 1 3,7% | 8 25% | 11 22,5% | 102 15,1% |
| Prise en compte du niveau-profil | 0 0% | 7 3,1% | 9 8% | 2 5,9% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 0 0% | 6 18,8% | 10 20,4% | 34 5% |
| Rythme-temps | 3 15% | 25 11,2% | 8 7,1% | 1 2,9% | 4 2,9% | 0 0% | 0 0% | 1 3,7% | 0 0% | 2 4,1% | 44 6,5% |
| Total | 20 100% | 224 100% | 113 100% | 34 100% | 136 100% | 20 100% | 20 100% | 27 100% | 32 100% | 49 100% | 675 100% |

Tableau 7. Répartition, pour chaque enseignant, des unités codées dans la catégorie « Actions » (N=675) en fonction des facultés et des différentes actions didactiques et psychopédagogiques.

6. Conclusion

Cette recherche a été réalisée à partir de l'ensemble des commentaires (N=699) issus de l'évaluation des enseignements de 5 enseignants de l'Université de Mons ayant donné cours dans deux facultés différentes en 2010-2011 et 2011-2012. À partir de ces données, différents résultats, du plus macro au plus micro ont été présentés dans cet article. Il s'agit (1) de la ventilation générale des évaluations (d'une prestation jugée « excellente » à « très insuffisante »), (2) de la ventilation des commentaires en fonction du niveau d'évaluation octroyé, (3) de la vue d'ensemble de la polarité assignée à chacune des 1528 unités de sens (contenues dans les 699 commentaires), (4) de l'analyse thématique des 1528 unités de sens en fonction du modèle de la situation d'enseignement apprentissage (voir figure 1), (5) de la focalisation de l'analyse thématique sur les sous-catégories composant la catégorie « actions de l'enseignant ». Certains effectifs à la base de cette étude sont

faibles, mais représentent l'ensemble des commentaires obtenus. Il s'agissait donc du seul échantillon disponible pour étudier le contenu des commentaires relatifs à une même prestation, mais formulés par des étudiants inscrits dans des facultés différentes.

L'analyse de ces commentaires permet d'avancer vers une meilleure connaissance des démarches évaluatives des étudiants (Pan & al., 2009). En effet, de nombreuses convergences sont observées dans le cadre des évaluations, quelle que soit la faculté d'appartenance des étudiants, lorsque l'on plonge réellement dans le contenu de ceux-ci : ils évaluent beaucoup plus les actions de l'enseignant que les caractéristiques intrinsèques de celui-ci, ils sont capables de justifier leur appréciation positive comme leur appréciation négative (et évitent les commentaires de polarité « neutre ») et ils ne semblent pas être influencés par un quelconque effet « facultaire » en ce qui concerne les objets sur lesquels portent leur évaluation. De manière plus globale, une convergence est également constatée en ce qui concerne la satisfaction générale par rapport aux enseignements, même si des décalages apparaissent entre les facultés : un écart apparaît au niveau des appréciations générales, notamment en ce qui concerne les catégories d'évaluations les plus extrêmes, à savoir « excellentes » et « insatisfaisantes » ce qui peut suggérer des attentes différentes des étudiants en fonction de leur faculté d'appartenance. Cette tendance est également mise en avant par Pan et ses collègues (2009) qui insistent sur l'importance de l'analyse des commentaires pour comprendre la signification des appréciations en fonction des différents groupes d'étudiants concernés. Le relevé de ces différences de notation entre les facultés n'est pas neuf et Felton et ses collègues (2008), à partir des contributions de Feldman (1978), Cohen (1981), Cashin (1990), Cerrito (2000) et Obenchain, Abernathy & West (2001) en proposent une synthèse explicitant les raisons pour lesquelles des différences d'appréciation sont presque systématiquement relevées entre les facultés selon leur composante « sciences humaines », « sciences appliquées » ou « sciences exactes ».

La centration de cet article sur cinq cas particuliers d'enseignants (et non plus sur une perspective macroscopique où les résultats sont étudiés au niveau de l'institution ou au niveau des facultés) souligne également l'intérêt de révéler des résultats auxquels l'approche globale étaient restée aveugle. Il s'agit de la mise en évidence de certaines thématiques identifiées comme marginales dans le cas de l'approche générale des commentaires alors qu'elles recouvrent parfois, au niveau individuel d'un enseignant, une importance non négligeable, voire majeure. Il en est par exemple le cas pour la « gestion du climat et de l'espace », peu (voire pas) présente selon une approche globale (Bocquillon, Derobertmasure, Artus, Kozlowski, 2015), mais représentant, pour l'enseignant 4, 75 % du contenu des commentaires évaluatifs rédigés par les étudiants de la faculté 1. Ce résultat plaide pour l'articulation des deux types de démarches : une démarche globale permettant de disposer d'une ligne de base de la ventilation des commentaires en regard des différents thèmes d'analyse et une démarche plus clinique, permettant de positionner chaque enseignant par rapport à ces dimensions et à la répartition « moyenne » des commentaires. Cette identification de cas particuliers(s), comme celui de l'enseignant 4 en ce qui concerne la gestion du climat et de l'espace, constitue également pour l'institution, disposant d'un service d'appui pédagogique ayant notamment pour mission de former les enseignants, un indicateur intéressant à prendre en compte dans l'élaboration du catalogue des formations proposées à ses enseignants. Elle permet par ailleurs à l'enseignant concerné, d'entamer une régulation de ses actions ciblée grâce à une analyse réflexive outillée.

Reste également à souligner que la procédure systématique, telle qu'elle est mise en place au sein de l'institution, si elle a le mérite d'exister, est tout à fait perfectible. L'amélioration du dispositif d'EEE pourrait ainsi être réalisée en amont, comme le suggère Svinicki (2001), en formant les étudiants à la rédaction de feedbacks pertinents à destination de leurs enseignants. Cette potentielle amélioration des commentaires pourrait notamment se traduire par une plus grande proportion de commentaires de l'ordre de la recommandation aux enseignants. Les résultats fournis aux enseignants sont, pour assurer l'anonymat des répondants (dans le cadre de cours en petits effectifs par exemple), rendus à l'enseignant de manière globale en fonction du niveau des étudiants (bachelier ou master). La communication de ces feedbacks pourrait être améliorée, comme le suggère Lewis (2001), en connectant la ventilation des appréciations globales sur l'échelle à cinq niveaux aux commentaires y étant associés.

La question posée aux étudiants induit également une diversité des commentaires relativement grande à traiter par les enseignants lorsqu'ils lisent les résultats de leurs enquêtes ; cette question se limitant à demander aux étudiants les améliorations qu'ils proposeraient à leur enseignant. Une focalisation de certaines questions sur des aspects spécifiques de l'enseignement-apprentissage permettrait certainement de réduire cette diversité et d'augmenter, ainsi, la lisibilité des réponses.

Parallèlement à cette procédure automatisée et générale de collecte des appréciations des étudiants, les enseignants (ou les autorités), peuvent solliciter une évaluation de type approfondie. Depuis 2010, seule une

faculté a procédé à une évaluation approfondie de ses cursus et quelques quatre-vingt enseignants en ont bénéficié individuellement. Le caractère récent de la procédure approfondie n'a sans doute pas encore permis de faire entrer cette démarche dans la culture de l'institution (du moins dans les facultés où elle n'était pas pratiquée avant d'être imposée par l'institution).

Il convient sans doute d'encore préciser que si l'anonymat des répondants est totalement garanti dans les procédures au sein de l'Université de Mons, le résultat des évaluations, peut, dans le cadre de renouvellements de mandats ou de promotions être consulté par une commission d'évaluation, ce qui place la question de l'évaluation des enseignements dans une perspective particulière, bien différente de celle dans laquelle, hypothétiquement, pourrait se placer l'enseignant s'il la réalisait, de manière plus personnelle, en recourant à des outils tels que le suivant développé en Suisse (<http://eval-cours.poloSoft.ch/>). En effet, à l'aide de ce type d'outils, l'enseignant peut, au moment où il le désire, avec le groupe qu'il désire, réaliser de manière proactive, une évaluation de ses cours sur la base d'un nombre variable de questions préétablies (et il s'agit là de la seule contrainte de la plateforme prise en exemple) et ce, sans aucun contrôle de l'institution.

7. Limitations et perspectives

Il est également important de préciser les deux éléments importants liés à cette recherche. Le premier concerne le fait que, durant la période où s'est déroulée cette procédure, seuls les étudiants ayant réussi l'enseignement concerné sont sollicités pour réaliser cette évaluation (ce filtre vient d'être modifié avec la révision du décret définissant l'enseignement supérieur en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013), le concept d'année d'études étant supprimé). Le second élément est lié au déséquilibre existant entre le nombre de commentaires obtenus par un même enseignant dans deux facultés, soit parce que l'une d'elle est de taille beaucoup plus importante, soit parce que les étudiants de l'une des deux facultés sont plus prolifiques. Il est important de rappeler que les cinq enseignants retenus dans le cadre de cette étude sont les seuls ayant enseigné un même cours dans deux facultés différentes qui ont obtenu au moins 20 commentaires d'étudiants de premier cycle dans chacune des deux facultés en question. Les auteurs ne souhaitent pas révéler les facultés dont il est ici question afin de préserver l'anonymat des enseignants ciblés. Dans une optique où plus d'enseignants pourraient intégrer cet échantillon, et permettre, de cette manière, que l'on ne puisse les reconnaître, l'évaluation des enseignements par les étudiants pourrait être mise en lien avec la nature du cours (cours théorique versus cours pratique), de la taille du groupe auquel l'enseignant s'adresse (grand effectif versus petit effectif) et de la caractérisation de la faculté (sciences humaines, sciences exactes ou sciences appliquées). Outre l'intérêt scientifique de ce type de données, cela permettrait également, au sein de l'institution, de donner davantage de sens aux évaluations des enseignements par les étudiants : sont-ils, par exemple, systématiquement « plus satisfaits » lorsque l'enseignement se dispense en petits groupes ou ce type de configuration n'impacte-t-il aucunement leur degré de satisfaction ? Sont-ils globalement plus satisfaits d'un cours à option car davantage en lien avec leurs aspirations professionnelles ou, au contraire, pour les mêmes raisons, ont-ils davantage d'attentes élevées entraînant par là une exigence plus grande et une évaluation plus « sévère » ?

Références Bibliographiques

- Alhija, F.N., & Fresko, B. (2009). Student evaluation of instruction: what can be learned from students' written comments ? *Studies in Educational Evaluation*, 35, 37-44.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (10^{ème} édition).
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., & Sylvestre, E. (2012). Guide d'interprétation des résultats de l'évaluation d'un enseignement. *Centre de soutien à l'enseignement (cse), Université de Lausanne*. [En ligne]. Page consultée le 11 octobre 2013. http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2013/03/unil-cse_guide_interpretation_resultats_evaluation_v20121003.pdf
- Bocquillon M., Derobertmasure A., Kozlowski D., Artus F., & Demeuse, M. (2014). Ce que disent les étudiants au sujet des enseignements : analyse textuelle des commentaires. Mons : Actes du colloque AIPU 2014.
- Bocquillon M., Derobertmasure A., Artus F., & Demeuse M. (2015). Students' comments about university teaching: which links with effectiveness models? @tic. revista d'innovació educativa, 15, 1-11, DOI: 10.7203/attic.15.3931

- Bocquillon, M., Derobertmeasure A., Artus F., & Kozlowski D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1 (1), 93-117.
- Daele, A. (2013). Analyser les commentaires des étudiant-e-s à propos de ses enseignements. *Pédagogie universitaire – Enseigner et apprendre en enseignement supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. [En ligne]. Page consultée le 11 octobre 2013. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2013/03/25/analyser-les-commentaires-des-etudiant-e-s-a-propos-de-ses-enseignements/>
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44.
- Derobertmeasure, A., & Robertson, J.E. (2013). Data analysis in the context of teacher training: code sequence analysis using QDA MINER. *Quality and quantity*, 48 (4), 2255-2276.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 19 juin 2017. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossiers de Veille de l'IFE*, 93. [En ligne]. Page consultée le 12 décembre 2014. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/93-juin-2014.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. [En ligne]. Page consultée le 9 novembre 2016. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_020.pdf
- Felton, J., Koper, P.T., Mitchell, J., & Stinson, M. (2008). Attractiveness, Easiness, and Other Issues: Student Evaluations of Professors on RateMyProfessors.com. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (1), 45-61.
- Freng, S., & Webber, D. (2009). Turning Up the Heat on Online Teaching Evaluations: Does "Hotness" Matter? *Teaching of Psychology*, 36, 189-193.
- Heyde, M., Lediouris, L., & Sylvestre, E. (2008). Une approche qualité pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une université de masse. Montpellier : Actes du 25^e congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. [En ligne]. Page consultée le 15 octobre 2013. http://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichier?ID_FICHER=1224247076033&ID_FICHE=114848
- Kember, D., & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52 (3), 278-299.
- Le Duc, I., Dillenbourg, P., & Ricci, J.-L. (2012). L'analyse des commentaires des étudiants dans les évaluations de l'enseignement montre qu'ils sont plus sensibles au fond qu'à la forme. Trois-Rivières (Québec) : Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, *Quelle université pour demain ?* [En ligne]. Page consultée le 1^{er} février 2014. <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F1828181615 Programme complet et actes Affiches et communications individuelles Session 1 6 Version finale.pdf>
- Lewis, K.G. (2001). Making Sense of Student Written Comments. *New directions for teaching and learning, Techniques and Strategies for Interpreting Student Evaluations*, 87, 25-32.
- Marsh, H.-W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-288.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} édition).
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9^{ème} édition).
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Pan D., Tan, G.S.H., Ragupathi, K., Booluck, K., Roop, R., & Ip, Y.K. (2009). Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derived from Qualitative Feedback: Formative and Summative Applications. *Research in Higher Education*, 50 (1), 73-100.
- Rege Colet, N. (2010). L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants. Genève : Actes du Congrès AREF. [En ligne]. Page consultée le 12 avril 2014. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/les-points-aveugles-dans-l2019evaluation-des-dispositifs-d2019education-et-de-formation/Levaluation%20a%20lepreuve.pdf>

- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville et C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 145-163). Bruxelles : De Boeck.
- Svinicki, M.D. (2001). Encouraging your Students to give feedback. In *Techniques and Strategies for Interpreting Student Evaluations. New Directions for Teaching and Learning*, 87, 17-24.
- Winer, L., Di Genova, L., Vungoc, P.A., & Talsma, S. (2012). Interpreting end-of-course evaluation results. Montreal: Teaching and Learning Services, McGill University.
- Worthington, A. (2002). The Impact of Student Perceptions and Characteristics on Teaching Evaluations: A Case Study in Finance Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 49-64.
- Younès, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue Française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P., & Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 109-126). Bruxelles : De Boeck.
- Zimmaro, D.M., Gaede, C.S., Heikes, E.J., Shim, M.P., & Lewis K.G. (2006). A study of students' written course evaluation comments at a public university. Austin: University of Texas.

Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse

Hervé Barras*

** Haute Ecole Pédagogique du Valais
Avenue du Simplon 13
1890 Saint-Maurice
Herve.Barras@hepvs.ch*

RÉSUMÉ. L'objectif de cette étude est de déterminer l'impact émotionnel de l'EEE chez les enseignants. En effet, l'EEE s'est largement répandue dans les institutions d'enseignement du supérieur et si les propriétés techniques de l'outil sont bien décrites, ses effets sur les enseignants sont moins connus. Nous avons questionné 150 enseignants sur leur évaluation de leur réponse émotionnelle à la lecture de leur dernière EEE à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent clairement l'apparition d'émotions à la lecture de l'EEE. Bien qu'elles soient majoritairement à valence positive, un tiers des participants déclarent l'inverse. Chez les personnes exprimant des émotions à valence négative, l'impact émotionnel est plus important (durée, intensité et tentative de contrôle) que chez ceux qui indiquent une valence positive et ceci indifféremment de leur expérience en enseignement. Ces résultats montrent que l'utilisation de l'EEE a bien un impact sur le vécu émotionnel des enseignants. Ils nous incitent à développer une offre de formation et de soutien qui en tient compte.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, évaluation de l'enseignement par les étudiants, émotion, évaluation émotionnelle.

1. Introduction

Aujourd'hui, l'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) est un outil largement utilisé dans les hautes écoles en Suisse. Elle s'est généralisée avec comme objectif premier d'améliorer les enseignements tout en garantissant et en développant leur qualité. L'EEE en ligne ou papier offre une place de choix aux étudiants qui peuvent relativement librement exprimer leurs opinions, sous le couvert de l'anonymat, sur le processus d'enseignement dans les hautes écoles. Le corolaire à cet état est un espace plus congru laissé aux enseignants récepteurs de ces EEE. Selon le processus d'EEE institutionnel choisi, l'enseignant aura un choix relatif dans les questions posées et la période choisie pour effectuer cette évaluation sans forcément une liaison avec les besoins ou les questions qu'il se pose à ce moment. De plus, il n'est pas rare que les résultats de ces évaluations soient retournés aux enseignants sans aucune forme d'accompagnement. De récentes revues de la littérature sur l'état de l'art en matière d'EEE (Detroz, 2008; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013) nous rendent attentif à l'énorme travail réalisé sur l'outil d'évaluation et à la moindre attention portée sur les conséquences de son utilisation auprès des enseignants. Cette étude cherche à mettre en évidence l'impact sur les enseignants de l'utilisation de l'EEE. De nombreuses discussions menées avec des enseignants suggèrent que les résultats de l'EEE pourraient produire une réponse émotionnelle chez l'individu concerné. Dans la suite de l'article, nous présenterons l'institution dans laquelle l'étude s'est déroulée en indiquant quelques particularités. L'une d'elle étant de demander aux enseignants d'obtenir l'attestation didactique construite avec une formation personnelle spécifique en enseignement supérieur, deux années d'enseignement et une recommandation de sa direction basée notamment sur de l'EEE. Nous détaillerons rapidement les outils d'EEE. Finalement, nous ferons appel aux sciences affectives afin d'expliquer puis d'utiliser la réponse émotionnelle chez l'être humain. Nous pensons que les évaluations de l'enseignement faites par les étudiants devraient avoir une influence sur le ressenti émotionnel des enseignants.

2. La Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO)

La HES-SO est une institution d'enseignement supérieur regroupant 28 hautes écoles réparties sur le territoire de sept cantons en Suisse romande. Son objectif est de délivrer un enseignement axé sur la pratique et la recherche appliquée afin de préparer les étudiants à un diplôme professionnel. Elle offre des formations au niveau du bachelor et du master dans six domaines : Design et arts visuels, Economie et services, Ingénierie et architecture, Musique et arts de la scène, Santé et Travail social. Elle compte 9'238 personnes qui ont au moins une charge d'enseignement pour l'année 2012, dont 5'359 femmes (Zwahlen, 2014), et 18'737 étudiants, dont 9828 femmes, sont régulièrement inscrits (Services centraux HES-SO, 2014). Elle est soumise à la Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Assemblée fédérale, 2011).

Historiquement, les hautes écoles composant la HES-SO ont toujours attaché un soin particulier au développement des compétences pédagogiques de leurs enseignants. Ceci explique, en plus de l'obligation de formation, la création d'un service de formation didactique et pédagogique, aujourd'hui renommé service d'appui au développement académique et professionnel (SADAP) qui offre une large palette de formations couvrant les compétences du référentiel de compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant HES-SO (Comité directeur de la HES-SO, 2009). Les enseignants employés à 50% et plus sont soumis-e-s à l'obligation de l'obtention d'une attestation didactique (AT). Les critères d'obtention de cette AT nécessitent de bénéficier d'une expérience d'enseignement d'au moins deux années, d'accomplir une formation didactique de base de quinze journées, et de démontrer sa capacité à enseigner, avec par exemple des éléments d'EEE ou autres traces selon des demandes différentes suivant les écoles ou filières de formation (Comité directeur de la HES-SO, 2007a, 2007b).

Aujourd'hui, chacune des hautes écoles de la HES-SO évalue l'enseignement selon des procédures qui lui sont propres. Les écoles proposent une EEE dont la périodicité est choisie par la filière ou l'école. De plus, chaque enseignant de la HES-SO peut faire appel au SADAP qui propose et développe des outils et du conseil en matière d'EEE à la demande (Groupe répondants didactique, 2006).

3. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants

L'EEE procède du recueil de l'avis des étudiants qui ont suivi un cours par le biais de questionnaires papier ou en ligne. Très généralement, l'intention de ce recueil de données est de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Centra, 1993; Desjardins & Bernard, 2002; Detroz, 2008; Doyle, 1983; McKeachie, 1979; Spooren et al., 2013). Cet objectif de développement de l'enseignement au travers de son évaluation est séduisant car il est aisément mis en œuvre et il offre rapidement des données « quantifiables ». D'ailleurs, il est poursuivi dans un nombre croissants d'institutions qui implémentent des systèmes d'évaluation de l'enseignement dans une logique de développement de la qualité des formations délivrées. Cependant, il faut nuancer cette extraordinaire

évolution. En effet, si l'objectif d'améliorer l'enseignement est recherché, il faut malheureusement constater qu'il n'est pas toujours réalisé, si, par exemple, les étudiants et ou les enseignants ne comprennent pas l'utilité de la démarche ; et si notamment les étudiants se saisissent de cette occasion pour revendiquer sur d'autres dimensions que l'enseignement... (Barras & Rege Colet, 2007, 2008; Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000; Desjardins & Bernard, 2002).

L'utilisation de questionnaires renvoie inmanquablement aux notions de fidélité et de validité de la mesure. Ces notions ont été largement décrites par les psychologues notamment dans le champ de la psychologie différentielle et expérimentale (Huteau, 1995; Reuchlin, 1969, 1977; Richelle, Requin, & Robert, 1994). Sans rentrer dans ces débats, nous retiendrons que la fidélité renvoie à la stabilité d'un instrument dans les réponses fournies. La validité s'assure que les hypothèses à l'origine de l'épreuve sont bien celles que l'on mesure. La littérature sur l'EEE reflète le souci de la communauté à questionner puis à garantir la fidélité ainsi que la validité de l'outil, pour une revue voir Detroz (2008), Kulik & McKeachie (1975) et Spooen & al. (2013). Cette littérature nous assure qu'une forme de consensus autour de la fidélité de l'EEE existe, à la condition qu'elle soit correctement construite. De plus et malgré des études contradictoires, la communauté reconnaît la validité de l'outil pour mesurer la qualité de l'enseignement et l'améliorer (Detroz, 2008; Greenwald, 2002). Cependant, les résultats de l'EEE n'assurent pas automatiquement que les enseignants améliorent leur enseignement. Encore faut-il qu'ils en soient capables et motivés (Centra, 1993; Frost & Teodorescu, 2001). Quoi qu'il en soit, l'EEE est très largement acceptée et utilisée pour recueillir des données sur l'enseignement (Clayson & Haley, 1990; Yao & Grady, 2005). Cependant, quelques critiques émergent sur ses conséquences psychosociales, la répétition d'évaluations négatives pouvant décourager l'enseignant et créer de l'anxiété (Boice, 1992; Machell, 1988), le rendant peu à même d'évoluer positivement (McKeachie, 1979). La littérature anglo-saxonne rapporte aussi quelques études récentes qui se sont penchées sur l'enseignant dans le processus de l'EEE. Force est de constater que les recherches rapportées dans la littérature et portées à notre connaissance ne sont pas légion. Nous ajoutons encore qu'elles ont souvent uniquement une visée exploratoire. Toutefois, elles ouvrent une brèche importante dans la seule vision méthodologique de l'EEE. Nous allons présenter quelques un de ces travaux.

Moore & Kuol (2005b) du centre d'enseignement et d'apprentissage de l'Université de Limerik en Irlande ont contacté 50 enseignants par courriel au sujet de l'EEE institutionnelle introduite une année auparavant. Ces auteurs obtiennent 21 réponses à leur questionnaire. Ce dernier ne comporte pas de dimension sur l'impact émotionnel de l'EEE. Toutefois, les auteurs discutent de l'impact de l'EEE sur la performance des enseignants. Ils remarquent que si l'EEE permet une amélioration de l'enseignement, elle peut aussi induire des réactions contre productives. En effet, les évaluations positives risquent de surcharger les enseignants dans une obsession de la modification mineure, alors que celles négatives peuvent les désengager de l'enseignement par des réactions émotionnelles à valences négatives. Moore & Kuol (2005b) proposent de poursuivre des recherches afin de connaître l'impact et la taille de l'effet émotionnel sur un plus grand groupe d'enseignants. De plus, ils proposent de tenir compte des réactions des enseignants lors du retour de l'EEE et une procédure sur le retour aussi claire que pour la prise de données et leur traitement. Ces auteurs insistent aussi largement sur la nécessité d'expliquer les objectifs institutionnels de l'EEE afin d'éviter de basculer dans une procédure administrative mal comprise des enseignants (Moore & Kuol, 2005a, 2005b).

Yao & Grady (2005) questionnent dix enseignants, d'une faculté des sciences de l'éducation américaine sur leur utilisation des résultats d'EEE. Dans cet établissement, une EEE annuelle est obligatoire pour tous les enseignants. Elles sont utilisées lors des promotions. Ces auteurs utilisent la technique de l'analyse de cas multiple. Ils ne formulent pas de questions sur les émotions mais sur leur expérience professionnelle, leur philosophie de l'enseignement, l'utilisation, les difficultés et leurs représentations de l'EEE. Leur objectif est de comprendre les relations entre le processus institutionnel d'évaluation, les peurs de l'outil et les résultats obtenus. Cette étude relève, selon nous, un point excessivement confrontant : l'apparition d'anxiété chez les enseignants par rapport aux résultats de l'EEE. Toujours selon ces auteurs, l'anxiété peut être variable face aux résultats. Toutefois dans leur échantillon, elle est plus présente chez les jeunes enseignants. Ils concluent sur le besoin de développer des recherches spécifiques pour comprendre comment l'anxiété peut résulter de l'EEE afin d'éviter sa généralisation dans le processus. D'ailleurs, Johnson (2000) concluait déjà, dans sa critique de l'EEE, dans le monde anglo-saxon et au Royaume-Uni en particulier, qu'elle génère de l'angoisse, de mauvaises relations ainsi qu'une vision très technique de l'enseignement.

Bien que les enseignants soient sensés apporter des améliorations réfléchies à la suite d'une EEE, ce processus allant de la passation de l'EEE à l'amélioration de l'enseignement est très complexe. De plus, il est influencé par les perceptions, les croyances et les sentiments des enseignants sur l'outil (Arthur, 2009). Dans cette étude exploratoire, l'auteur utilise la technique de l'entretien semi-structuré. Il questionne huit enseignants anglais, dont quatre femmes, sur leurs expériences en enseignement et leurs réactions à la suite de résultats positifs et négatifs à l'EEE. Leurs résultats indiquent que l'EEE induit des réactions émotionnelles chez toutes les personnes

interviewées. Ces réactions semblent plus fortes en début de carrière mais les commentaires négatifs continuent à toucher même les personnes plus expérimentées.

Kogan, Schoenfeld-Tacher & Hellyer (2010) interrogent 75 enseignants de statut divers dont 43 femmes dans leur université américaine à l'aide d'un questionnaire en ligne. Ils questionnent les enseignants sur leurs pensées et leurs ressentis sur l'EEE. Le questionnaire utilisé comporte une question sur 18 émotions ressenties évaluées entre fortement et pas du tout. Leurs résultats indiquent qu'il y a peu de différences selon le statut des enseignants. Par contre, le genre modifie la représentation de l'EEE. Les femmes ressentent plus d'émotions négatives que les hommes. Dans tous les cas, ces auteurs indiquent que l'EEE peut avoir un impact négatif sur les enseignants.

Finalement, nous avons montré que peu d'études sur l'EEE se sont penchées sur l'impact émotionnel induit chez les enseignants alors que plusieurs indices dans la littérature récente démontrent qu'une part non négligeable de cet aspect entoure le processus de l'EEE. Nous sommes aussi forcés de constater qu'aucune des études présentées ne se base sur une définition reconnue de l'émotion. Nous allons donc dans la suite de cet article proposer une définition des phénomènes émotionnels tel que reconnus et partagés aujourd'hui dans la communauté des sciences affectives.

4. Les émotions

Le discours et les questions sur les émotions ont toujours passionné les humains que ce soit les philosophes, les écrivains ou plus récemment les psychologues. Dès que l'on parle des émotions, un élément paradoxal apparaît. D'un côté, nous définissons l'être humain comme un animal rationnel mais de l'autre, nous lui reconnaissons aisément la particularité d'être certainement le plus émotionnel de tous (Hebb & Thompson, 1979). Nous faisons le choix dans ce travail de nous tourner résolument vers les auteurs des sciences affectives. Ils nous permettront de définir les phénomènes émotionnels dans un cadre théorique strict, valide et objectivable.

Nous trouvons les fondements de l'étude actuelle des émotions déjà au 19^e siècle avec les écrits de Darwin (1872/2001). Dans sa vision, les émotions sont universelles et adaptatives. Nous devons donc retrouver des émotions chez tous les humains indépendamment de leur culture. L'existence des émotions serait favorisée par l'évolution de l'espèce car elles permettent de répondre de manière appropriée aux contraintes de l'environnement. Deux auteurs, James (1884) et Lange (1885) développent une vision similaire et simultanée des émotions. Bien qu'ils ne rejettent pas l'idée adaptative de l'émotion, ils pensent que l'émotion est liée à des changements physiologiques ou corporels. Dans cette vision, un individu doit percevoir ces changements afin d'expérimenter son émotion. C'est dans cette perspective que s'ouvre la théorie de l'évaluation cognitive, appraisal, des émotions (Lazarus, 1966). Ce modèle théorique permet d'expliquer pourquoi un même événement induit différentes émotions chez différents individus. En effet, les émotions apparaîtraient à la suite d'une évaluation de certains critères pertinents pour l'individu dans une situation donnée (Grandjean & Scherer, 2009). Ainsi, cette approche explique pourquoi l'émotion peut être différente selon les buts, la culture, les croyances et les capacités de l'individu. Aujourd'hui, les sciences affectives définissent l'émotion comme un phénomène adaptatif élaboré avec plusieurs composantes. Dans un but de simplification, nous retiendrons trois composantes principales : la comportementale, la physiologique et la cognitive (Gil, 2009). De ces trois composantes découlent diverses familles de mesures propres de l'épisode émotionnel. Pour les deux premières, les progrès de la technologie permettent d'étudier en direct l'apparition et l'évolution des émotions, sur le visage ou dans le cerveau de l'individu, moyennant l'utilisation d'outils particulièrement complexes. Malheureusement, ces outils de mesure ne sont utilisables que dans des situations très particulières. C'est notamment le cas pour le codage des mouvements faciaux (facial action coding system, FACS) (Ekman & Friesen, 1978), où il faut filmer les participants. Ces difficultés sont encore plus saillantes lorsque nous utilisons des techniques d'imagerie cérébrale telle que l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) ou l'électro encéphalogramme (EEG) qui nécessitent la présence des participants, un plateau technique très complexe en plus de la difficulté à travailler avec de telles méthodes. Finalement, nous trouvons dans la littérature un questionnaire sur l'évaluation des émotions développé sur les théories de l'appraisal (Geneva Emotion Research Group, 2002; Scherer, 2001). Cet outil offre deux avantages majeurs. Le premier est d'être développé en français évitant ainsi des biais culturels et linguistiques liés aux émotions (Scherer, 1984). Le second est qu'il peut être utilisé à distance tant physique que temporelle. Ces deux avantages sont nécessaires pour interroger les enseignants sur des faits qui se sont déjà déroulés.

5. Hypothèses

Nous retenons que l'EEE est largement déployée au sein des établissements d'enseignement supérieur. Nous relevons également que des indices indiquent que l'EEE peut laisser un sentiment négatif chez les enseignants dans certains cas. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'étude spécifique sur le lien entre EEE et ressenti émotionnel.

Notre revue de la littérature démontre la place prépondérante prise par la recherche sur la qualité de l'outil EEE et à contrario la portion congrue de celles qui traitent de son impact sur les utilisateurs. Nous constatons que la relation de l'enseignant avec l'EEE n'est pas été étudiée spécifiquement. Quelques données montrent un lien entre l'EEE et l'apparition de phénomènes émotionnels chez les enseignants. En tenant compte des apports des recherches sur les émotions, nous postulons que les enseignants effectuent une évaluation cognitive des résultats de l'EEE avec des conséquences sur leur expérience émotionnelle. Ces phénomènes émotionnels devraient être saillants lors de la lecture des résultats de l'EEE et impacter la mémoire des enseignants. En effet, c'est à la réception de l'EEE ou du jugement de valeur des étudiants sur la prestation de l'enseignant que l'évaluation cognitive émotionnelle devrait se manifester et laisser des traces.

6. Méthode

6.1. Participants

Nous avons interrogé les enseignants de la HES-SO avec un questionnaire en ligne par le biais des 28 directions des hautes écoles, puis effectué un rappel avec par le service HES-SO de formation didactique. Nous n'avons malheureusement pas le moyen de connaître le nombre total d'enseignants contactés à l'aide de ces deux méthodes. Toutefois, nous avons reçu 150 réponses complètes dont 50 (33 %) de femmes. Nous avons divisé ces personnes en quatre catégories selon leur statut institutionnel : assistant ou adjoint scientifique, chargé de cours, professeur et responsable académique. Le niveau de formation est déterminé par le dernier diplôme obtenu à savoir au niveau bachelor ou équivalent, master ou équivalent et doctorat. L'échantillon comporte à la fois des enseignants titulaires ou non de l'attestation didactique de la HES-SO. L'expérience d'enseignement en haute école est répartie en trois catégories : les personnes novices entre 0 et 5 années d'enseignement, les initiés entre 6 et 11 années d'enseignement et les experts avec plus de 12 années d'enseignement. Les enseignants de l'échantillon se répartissent dans les six domaines de la HES-SO à savoir Design et arts visuels, Economie et services, Ingénierie et architecture, Musique et arts de la scène, Santé et Travail social. Une partie de l'échantillon n'est pas attribuable à un domaine. Les enseignants travaillent dans les cantons suivant : Genève, Vaud, Neuchâtel-Jura, Valais, Fribourg et une partie non spécifiable. Ces informations démographiques sont présentées explicitement dans le Tableau 1. Les taux d'activité des enseignants au sein de la HES-SO sont variables (Tableau 2).

| Variable | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------------------|-----------|-------------|
| Genre | | |
| Hommes | 100 | 67 |
| Femmes | 50 | 33 |
| Statut institutionnel | | |
| Assistant/adjoint scientifique | 5 | 4 |
| Chargé de cours | 23 | 15 |
| Professeur | 111 | 74 |
| Responsable académique | 11 | 7 |
| Diplôme | | |
| Bachelor ou équivalent | 17 | 11 |
| Master ou équivalent | 93 | 62 |
| Doctorat | 40 | 27 |
| Attestation didactique HES-SO | | |
| Obtenu | 81 | 54 |
| Non obtenu | 69 | 46 |
| Expérience d'enseignement | | |
| Novice (entre 0 et 5 ans) | 52 | 35 |
| Initié (entre 6 et 11 ans) | 50 | 33 |
| Expert (entre 12 et 35 ans) | 48 | 32 |
| Domaine | | |
| Design et arts visuels | 2 | 1 |
| Economie et services | 18 | 12 |
| Ingénierie et architecture | 28 | 19 |
| Musique et arts de la scène | 2 | 1 |
| Santé | 18 | 12 |
| Travail social | 16 | 11 |
| Inconnu | 66 | 44 |
| Canton | | |
| Genève | 22 | 15 |
| Vaud | 55 | 37 |
| Neuchâtel et Jura | 11 | 7 |
| Valais | 22 | 15 |
| Fribourg | 23 | 15 |
| Inconnu | 17 | 11 |

Tableau 1. Caractéristiques démographiques de l'échantillon (N = 150)

| Statut institutionnel | Moyenne tx d'activité | Écart-type |
|-----------------------------------|-----------------------|------------|
| Tous (N = 150) | 78.5% | 27.6 |
| Assistants (n = 5) | 72.0% | 19.2 |
| Chargés de cours (n = 23) | 43.0 % | 33.5 |
| Professeur (n = 111) | 84.7 % | 21.2 |
| Responsables académiques (n = 11) | 92.2 % | 13.5 |

Tableau 2. Taux d'activité moyen de l'échantillon (N = 150)

6.2. Matériel

Afin de tester les hypothèses de travail, nous avons tout d'abord transposé le QGA (Geneva Emotion Research Group, 2002) en un questionnaire en ligne (voir questionnaire en annexe). Nous avons utilisé les outils proposés par Google Inc. accessible sur l'internet. Nous avons modifié l'item : « Événement, veuillez décrire l'événement ayant provoqué votre expérience émotionnelle en quelques phrases. Mentionnez ce qui s'est passé et les conséquences de cet événement pour vous. » par : « Description de la dernière lecture ou réception d'une EEE. Remémorez-vous votre dernier retour d'EEE. ». Nous avons aussi adjoint au questionnaire une première partie démographique et pédagogique permettant de connaître le profil des participants et leur expérience d'enseignement en haute école.

6.3. Procédures

Les enseignants sont contactés par un courriel de leur direction ou par le service HES-SO de formation didactique. Ce courriel et le questionnaire indiquent les objectifs de la recherche à savoir définir l'impact émotionnel de la réception d'une EEE et améliorer le dispositif de formation. Ils peuvent donc accepter librement de répondre ou non aux questions en connaissant les intentions de la recherche. Leurs réponses sont traitées afin de garantir leur anonymat. Les données ne sont enregistrées dans la base de données qu'à la fin du questionnaire avec leur dernier clic. Avant cette dernière action, les données ne figurent pas dans la base de données. Nous garantissons ainsi aux participants de pouvoir se retirer à tout moment l'étude pendant mais aussi après la saisie des données.

Le questionnaire permet de connaître le profil général des enseignants. Nous les interrogeons sur leur dernier diplôme obtenu (bachelor, master ou doctorat), leur représentation de leurs compétences générales en enseignement (1 = novice, 10 = expert), les dispositifs d'enseignement utilisés (cours magistral, séminaire, travaux pratique/laboratoire, enseignement à distance ou autre). Finalement, nous les interrogeons sur leurs pratiques de l'EEE, à la fin des enseignements, pendant les enseignements, avec l'outil institutionnel, avec un conseiller pédagogique, avec un collègue, selon d'autres formes (évalué entre jamais = 1 et toujours = 10).

Nous calculons une valence émotionnelle du dernier résultat d'EEE pour chaque participant. Elle est mesurée à l'aide de la description émotionnelle de l'événement contenue dans le QGA. Les participants peuvent choisir ou compléter plusieurs émotions ressenties. Pour une émotion positive une valeur plus un est attribuée et moins un pour une émotion négative. La valence émotionnelle représente une émotion ou un mélange d'émotions qui peuvent dans certains cas se neutraliser lorsque le répondant déclare autant d'émotions à valence positive que négative. Lorsque les participants font état de dégoût, nous attribuons par défaut une valence émotionnelle de moins deux en raison de la force de cette émotion dans cette situation. Le nombre d'émotions exprimées est aussi calculé. Cette dernière information donne une image du registre émotionnel déployé par l'enseignant.

7. Résultats

L'analyse des données est effectuée à l'aide du logiciel IBM® SPSS® Statistics, version 19.0.0. En raison de la construction de l'outil de récolte ainsi que de la forme des données, nous faisons le choix d'utiliser des statistiques inférentielles non paramétriques pour tester les différentes conditions de cette étude. Le test de Kruskal-Wallis compare les n dimensions d'une condition alors que le test de Mann-Whitney est employé pour effectuer des comparaisons par paires entre chacune des dimensions de la variable (Spren, 1992). Les données sont présentées selon deux approches. La première s'intéresse aux émotions ressenties par les participants et la seconde s'attache à l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel. Nous terminerons avec quelques commentaires qualitatifs recueillis au terme du questionnaire. Toutefois avant d'entrer dans les phénomènes émotionnels ressentis des enseignants, nous décrivons leur auto-évaluation en enseignement.

7.1. Compétences en enseignement

La représentation des compétences générales d'enseignement évaluée par les enseignants est différente selon leur statut institutionnel. Ceci s'explique par le score moyen des assistants qui est significativement plus bas que celui des chargés de cours, des professeurs et des responsables académiques (Tableau 3). Cet effet se retrouve aussi selon le dernier diplôme obtenu, les porteurs de bachelor ayant une représentation significativement plus faible que les porteurs d'un titre de master ou tendanciellement plus faible par rapport aux docteurs. Les porteurs de l'attestation didactique ont une meilleure représentation de leurs compétences en enseignement que les non porteurs. Finalement, l'expérience en enseignement module significativement la représentation des compétences en enseignement. Cet effet est particulièrement saillant chez les novices qui ont une moins bonne représentation que les initiés et les experts.

| Représentation des compétences | Assistants <i>n</i> = 5 | Chargé de cours <i>n</i> = 23 | Professeurs <i>n</i> = 111 | Responsables <i>n</i> = 11 | χ^2_{k-w} | <i>U</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|----------|----------|
| Générale | 5.8 (0.8) | 7.3 (2.1) | 7.9 (1.3) | 8.2 (1.4) | 12.22 | - | .007 |
| | x | x | - | - | - | 19.5 | .02 |
| | x | - | x | - | - | 50.0 | .001 |
| | x | - | - | X | - | 4.5 | .005 |
| | Bachelor <i>n</i> = 17 | Master <i>n</i> = 93 | Doctorat <i>n</i> = 40 | | | | |
| | 6.6 (2.3) | 7.9 (1.2) | 7.9 (1.4) | | 4.52 | - | .10 |
| | x | x | - | | - | 543.0 | .03 |
| | x | - | x | | - | 245.0 | .09 |
| | - | x | x | | - | 1806.0 | .78 |
| | Attestation <i>n</i> = 81 | Sans attestation <i>n</i> = 69 | | | | | |
| | 8.1 (1.2) | 7.3 (1.6) | | | - | 1922.0 | <.001 |
| | Novices <i>n</i> = 52 | Initiés <i>n</i> = 50 | Experts <i>n</i> = 48 | | | | |
| | 6.9 (1.5) | 8.1 (1.5) | 8.3 (1.0) | | 31.18 | - | <.001 |
| | x | x | - | | - | 663.0 | <.001 |
| | x | - | x | | - | 553.0 | <.001 |
| | - | x | x | | - | 1114.5 | .52 |

x. Reprend les données indiquées au-dessus.

- . Pas de données pour le calcul.

Tableau 3. Représentation générale moyenne des compétences en enseignement (*N* = 150). Les répondants évaluent leurs compétences générales en enseignement entre 0 et 10

Les enseignants utilisent une variété de dispositifs d'enseignement. Cependant, force est de constater que le cours magistral reste un dispositif très largement utilisé (Tableau 4). Le nombre de dispositifs utilisés par les répondants varie selon leur statut institutionnel. (Tableau 5). Ce sont surtout les chargés de cours qui en indiquent le moins. Les enseignants en possession de leur attestation didactique déclarent utiliser plus de dispositifs. Finalement, l'expérience en enseignement module le nombre de dispositifs utilisés avec un avantage pour les initiés. Cependant, il faut rester attentif et prudent au non appariement des échantillons présentés de cette population.

| Dispositifs d'enseignement | Assistants <i>n</i> = 5 | Chargés de cours <i>n</i> = 23 | Professeurs <i>n</i> = 111 | Responsables <i>n</i> = 11 | Tous <i>N</i> = 150 |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Cours magistral | 60 % | 87 % | 95 % | 73 % | 91 % |
| Séminaire | 60 % | 35 % | 54 % | 45 % | 51 % |
| TP/Laboratoire | 60 % | 52 % | 75 % | 55 % | 69 % |
| E-learning | 0 % | 9 % | 22 % | 18 % | 19 % |
| Autre | 40 % | 13 % | 11 % | 18 % | 13 % |

Tableau 4. Pourcentage de personnes utilisant des dispositifs d'enseignement selon leur statut (*N* = 150)

| Dispositifs d'enseignement | Assistants <i>n</i> = 5 | Chargés de cours <i>n</i> = 23 | Professeurs <i>n</i> = 111 | Responsables <i>n</i> = 11 | χ^2_{k-w} | <i>U</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|----------|----------|
| Nombre moyen | 2.2 (1.3) | 1.96 (.8) | 2.6 (.9) | 2.1 (1.1) | 10.04 | - | .02 |
| | x | x | - | - | - | 52.5 | .77 |
| | x | - | x | - | - | 221.5 | .42 |
| | x | - | - | x | - | 26.5 | .91 |
| | - | x | x | - | - | 815.5 | .004 |
| | - | x | - | x | - | 123.5 | .91 |
| | - | - | x | x | - | 433.5 | .09 |
| | Attestation <i>n</i> = 81 | Sans attestation <i>n</i> = 69 | | | | | |
| | 2.7 (.9) | 2.1 (.9) | | | - | 1947.5 | .001 |
| | Novices <i>n</i> = 52 | Initiés <i>n</i> = 50 | Experts <i>n</i> = 48 | | | | |
| | 2.2 (.9) | 2.8 (.8) | 2.3 (.9) | | 14.10 | - | .001 |
| | x | x | - | | - | 784.5 | <.001 |
| | x | - | x | | - | 1134.5 | .41 |
| | - | x | x | | - | 841.5 | .007 |

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

-. Pas de données pour le calcul.

Tableau 5. Différence d'utilisation de dispositifs d'enseignement selon le statut (*N* = 150)

Les enseignants interrogés pratiquent massivement l'EEE (Tableau 6). Cependant, lorsque nous questionnons la fréquence d'utilisation des outils, entre jamais et toujours, nous constatons de grandes différences. Ils déclarent déployer aisément l'EEE institutionnelle imposée et à la fin des cours. Par contre, ils optent moins fréquemment pour une EEE pendant un cours et encore moins volontairement avec un collègue, un conseiller pédagogique ou sous une autre forme. Les données ne font pas état de différences significatives selon le statut institutionnel, le dernier diplôme obtenu, ou l'obtention de l'attestation didactique.

| Méthode de la dernière EEE | Pratique moyenne | Écart-type |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Imposée | 8.8 | 2.5 |
| Fin du cours | 7.4 | 2.9 |
| Pendant le cours | 5.2 | 3.0 |
| Avec un collègue | 3.6 | 2.9 |
| Avec un conseiller pédagogique | 2.8 | 2.9 |
| Autre forme | 3.7 | 3.3 |

Tableau 6. Moyenne de la pratique de l'évaluation de l'enseignement évaluée entre jamais (1) et toujours (10) (*N* = 150)

7.2. Les émotions ressenties par les participants

Les participants font part d'émotions diverses à la suite de la lecture des résultats de leur dernière EEE. Ils expriment entre 0 et 9 émotions différentes avec des valences importantes et variées. Seuls 19 participants obtiennent une valence émotionnelle neutre alors que 72 indiquent une valence positive et que 59 une valence négative. Il faut relever que seuls cinq enseignants sur les dix-neuf obtenant un score neutre n'expriment pas une valence émotionnelle d'émotions, pour les quatorze autres cette neutralité est le fruit d'un mélange d'émotions ne permettant pas de déterminer le sens de la valence émotionnelle (Tableau 7).

| Variables | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nombre d'émotions exprimées | | |
| 0 | 5 | 3 |
| 1 | 55 | 37 |
| 2 | 23 | 15 |
| 3 | 33 | 22 |
| 4 | 15 | 10 |
| 5 | 10 | 7 |
| 6 | 8 | 5 |
| 7 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 |
| 9 | 1 | 1 |
| Valence émotionnelle | | |
| -6 | 1 | 1 |
| -5 | 5 | 3 |
| -4 | 4 | 3 |
| -3 | 6 | 4 |
| -2 | 11 | 7 |
| -1 | 32 | 21 |
| 0 | 19 | 13 |
| 1 | 40 | 27 |
| 2 | 5 | 3 |
| 3 | 22 | 15 |
| 4 | 5 | 3 |

Tableau 7. Nombre d'émotions exprimées et valence émotionnelle ($N = 150$)

Le nombre d'émotions déclarées par les enseignants ne diffère pas selon le genre (Tableau 8). Cependant, la valence émotionnelle semble être en moyenne plus négative chez les enseignantes que chez les enseignants. Le statut institutionnel des enseignants ne modifie pas le nombre d'émotions déclarées ainsi que leur valence émotionnelle. Il en est de même pour les comparaisons par paires, sauf pour le nombre d'émotions chez les chargés de cours qui est moindre que chez les professeurs et pour la valence émotionnelle chez les chargés de cours plus faible que chez les responsables académiques.

| Emotions | Assistants $n = 5$ | Chargés de cours $n = 23$ | Professeurs $n = 111$ | Responsables $n = 11$ | χ^2_{K-W} | U | p |
|--------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|--------|-----|
| Nombre moyen | 1.6 (.9) | 2.0 (1.8) | 2.6 (1.7) | 2.3 (1.2) | 6.04 | - | .11 |
| x | | X | - | - | - | 56.5 | .95 |
| x | | - | x | - | - | 179.0 | .17 |
| x | | - | - | x | - | 18.5 | .28 |
| - | | X | x | - | - | 929.5 | .04 |
| - | | X | - | x | - | 96.5 | .24 |
| - | | - | x | x | - | 565.0 | .67 |
| Valence | .4 (.9) | .2 (2.0) | -.1 (2.2) | 1.6 (1.7) | 6.03 | - | .11 |
| x | | X | - | - | - | 49.5 | .62 |
| x | | - | x | - | - | 242.0 | .62 |
| x | | - | - | x | - | 14.5 | .12 |
| - | | X | x | - | - | 1228.0 | .77 |
| - | | X | - | x | - | 73.0 | .04 |
| - | | - | x | x | - | 350.0 | .02 |
| | Enseignants $n = 100$ | Enseignantes $n = 50$ | | | | | |
| Nombre moyen | 2.4 (1.7) | 2.5 (1.5) | | | - | 2002.0 | .41 |
| Valence | .3 (2.1) | -.24 (2.1) | | | - | 2093.0 | .10 |
| | Novices $n = 52$ | Initiés $n = 50$ | Experts $n = 48$ | | | | |
| Nombre moyen | 2.6 (1.7) | 2.3 (1.5) | 2.5 (1.8) | | .50 | - | .78 |
| x | | X | - | | - | 1196.5 | .48 |
| x | | - | x | | - | 1196.0 | .71 |
| - | | X | x | | - | 1158.5 | .76 |
| Valence | .3 (1.9) | .4 (2.0) | -.4 (2.4) | | 1.48 | - | .48 |
| x | | X | - | | - | 1248.0 | .72 |
| x | | - | x | | - | 1121.0 | .37 |
| - | | X | x | | - | 1041.0 | .25 |

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

-. Pas de données pour le calcul.

Tableau 8. Emotions déclarées par les enseignants ($N = 150$)

7.3. L'intensité et la durée émotionnelle

Le questionnaire comporte cinq questions sur l'expérience émotionnelle du dernier résultat d'EEE (l'intensité de l'émotion vécue, la réduction de l'intensité émotionnelle, la réduction de la durée de l'émotion, le masquage de l'émotion et la durée de l'émotion). Les tests statistiques ne démontrent pas de différences significatives selon le genre, le statut institutionnel, le dernier diplôme obtenu et l'obtention de l'attestation didactique. Par contre, l'expertise en enseignement indique des différences sur la réduction de la durée émotionnelle particulièrement chez les experts lors de la comparaison par paires (Tableau 9).

Pour aller plus loin, nous utilisons les données issues de la valence émotionnelle déclarée. Nous scindons l'échantillon en trois groupes selon leur valence émotionnelle déclarée soit : positive (n = 71), neutre (n = 19) et négative (n = 60). Toutefois, seules 117 personnes indiquent des réponses sur les questions de l'expérience émotionnelle. Ces trois groupes indiquent des réponses différenciées pour toutes les cinq questions de l'expérience émotionnelle (Tableau 10).

| Expérience émotionnelle | Novices n = 41 | Initiés n = 39 | Experts n = 37 | χ^2_{k-w} | U | p |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------|--------|-----|
| Réduction de la durée | 1.5 (.7) | 1.4 (.8) | 1.8 (1.0) | 7.47 | | |
| | X | x | | | 1020.0 | .50 |
| | X | | X | | 914.5 | .04 |
| | | x | X | | 713.0 | .01 |

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

- Pas de données pour le calcul.

Il y a des données manquantes expliquant les 117 réponses.

Tableau 9. *A quel degré avez-vous essayé de réduire la durée de votre expérience émotionnelle (n = 117)*

| Expérience émotionnelle | Négatifs n = 40 | Neutres n = 18 | Positifs n = 59 | χ^2_{k-w} | p |
|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|----------------|-------|
| Intensité émotionnelle | 2.6 (1.0) | 1.7 (.8) | 2.1 (.9) | 10.87 | .004 |
| Réduction de l'intensité | 1.9 (1.0) | 1.3 (.6) | 1.4 (.7) | 12.96 | .002 |
| Réduction de la durée | 2.0 (1.0) | 1.4 (.6) | 1.4 (.6) | 8.90 | .01 |
| Masquage de l'émotion | 1.9 (1.2) | 1.2 (.5) | 1.2 (.5) | 14.79 | .001 |
| Durée de l'émotion | 2.0 (1.3) | .9 (.5) | 1.2 (1.1) | 21.01 | <.001 |

Tableau 10. *Expérience émotionnelle selon la valence déclarée (n = 117)*

Les analyses par paires entre les personnes indiquant des valences positives et neutres ne montrent pas de différences significatives sur toutes les dimensions de l'expérience émotionnelle. Par contre, les enseignants déclarant des valences émotionnelles négatives sont significativement différents des enseignants exprimant des valences émotionnelles neutres ou positives pour les cinq questions de l'expérience émotionnelle (Tableau 11). Ces personnes déclarent une plus forte intensité émotionnelle, un plus fort contrôle émotionnel tant dans son intensité que sa durée, une tentative de masquage de l'émotion plus forte et finalement une durée de l'expérience émotionnelle plus longue.

| Expérience émotionnelle | Négatifs n = 40 | Neutres n = 18 | Positifs n = 59 | U | p |
|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------|-------|
| Intensité émotionnelle | x | x | | 221.0 | .003 |
| | x | | x | 1024.0 | .01 |
| | | x | x | 445.5 | .17 |
| Réduction de l'intensité | x | x | | 302.5 | .004 |
| | x | | x | 1271.0 | .003 |
| | | x | x | 538.5 | .27 |
| Réduction de la durée | x | x | | 352.0 | .04 |
| | x | | x | 1356.0 | .01 |
| | | x | x | 582.0 | .79 |
| Masquage de l'émotion | x | x | | 311.0 | .01 |
| | x | | x | 1139.5 | .001 |
| | | x | x | 577.0 | .54 |
| Durée de l'émotion | x | x | | 280.0 | .001 |
| | x | | x | 1301.0 | <.001 |
| | | x | x | 638.5 | .69 |

Tableau 11. *Expérience émotionnelle selon la valence déclarée, comparaison par paires (n = 117)*

Nous questionnons aussi les enseignants sur les conséquences réelles ou potentielles de l'EEE au moment du ressenti de l'émotion lors de la lecture. Cette question est générale dans le sens où elle ne détermine pas le type de conséquences (personnelles, professionnelles, autres). Par contre, elle questionne dans quelle mesure ces conséquences se sont-elles déjà fait sentir ? Étaient-elles attendues sous cette forme ? Envisageables ou imprévisibles ? Produisent-elles des effets désirables ou indésirables, injustes, évitables avec une action. A la question les conséquences de la lecture de cette EEE étaient attendues dans cette forme et à ce moment, les femmes ont un accord plus élevé que les hommes et il en est de même pour la capacité à s'ajuster aux conséquences de cette EEE (Tableau 12). Il est intéressant de noter que les conséquences positives recueillent un fort degré d'accord tant chez les hommes que chez les femmes et que c'est l'inverse pour les conséquences négatives.

| Conséquences | Femmes <i>n</i> = 33 | Hommes <i>n</i> = 72 | <i>U</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|----------|----------|
| prévisibles (q. 37) | 3.0 (1.6) | 2.6 (2.0) | 1414.0 | 0.07 |
| attendues (q. 38) | 3.4 (1.7) | 2.5 (2.0) | 1498.8 | 0.02 |
| envisageables (q. 39) | 3.0 (2.0) | 2.3 (2.0) | 1815.5 | 0.09 |
| imprévisibles (q. 40) | 1.4 (1.4) | 1.1 (1.2) | 1826.0 | 0.28 |
| positives (q. 41) | 3.5 (1.7) | 3.5 (1.7) | 1701.5 | 0.65 |
| négatives (q. 42) | 1.8 (1.2) | 1.9 (1.4) | 1815.5 | 0.55 |
| injustes (q. 43) | 1.4 (1.2) | 1.8 (1.4) | 2116.0 | 0.84 |
| modifiables (q. 44) | 1.7 (1.7) | 2.0 (1.8) | 2021.5 | 0.46 |
| réaction urgente (q. 45) | 2.2 (1.5) | 2.2 (1.8) | 2009.0 | 0.77 |
| évitement (q. 46) | 2.6 (2.1) | 2.5 (2.0) | 2009.5 | 0.78 |
| ajustement (q. 47) | 3.5 (2.1) | 2.9 (2.1) | 1556.0 | 0.05 |

Tableau 12. *Conséquences réelles ou potentielles lors de la lecture de l'EEE selon le genre (n = 105).*

Pour les mêmes questions sur les conséquences réelles ou potentielles de l'EEE, nous observons quelques différences selon le dernier diplôme obtenu par les répondants. Les conséquences positives ou négatives de l'EEE ne sont pas les mêmes pour ces personnes. Les docteurs ont plus de peine que les autres à voir des conséquences positives de leur dernière EEE. Pour les conséquences négatives, les maîtres ont plus de peine à se les représenter (Tableau 13).

| Conséquences | Bachelor <i>n</i> = 14 | Master <i>n</i> = 86 | Doctorat <i>n</i> = 37 | $\chi^2_{(3)}$ | <i>U</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------|----------|----------|
| prévisibles (q. 37) | 2.8 (1.8) | 2.7 (2.0) | 2.8 (1.8) | 0.23 | | 0.89 |
| attendues (q. 38) | 3.0 (1.5) | 2.8 (2.1) | 2.8 (1.9) | 0.47 | | 0.79 |
| envisageables (q. 39) | 3.0 (1.8) | 2.4 (2.1) | 2.7 (1.9) | 2.08 | | 0.35 |
| imprévisibles (q. 40) | 1.6 (1.3) | .9 (1.1) | 1.5 (1.4) | 4.64 | | 0.10 |
| positives (q. 41) | 3.9 (1.8) | 3.7 (1.7) | 2.9 (1.7) | 7.62 | | 0.02 |
| | x | x | | | 489.0 | 0.60 |
| | x | | x | | 159.0 | 0.04 |
| | | x | x | | 985.5 | 0.01 |
| négatives (q. 42) | 2.1 (1.4) | 1.6 (1.2) | 2.2 (1.6) | 5.66 | | 0.06 |
| | x | x | | | 520.0 | 0.30 |
| | x | | x | | 239.5 | 0.43 |
| | | x | x | | 1141.0 | 0.02 |
| injustes (q. 43) | 1.9 (1.5) | 1.6 (1.2) | 1.8 (1.4) | 1.09 | | 0.58 |
| modifiables (q. 44) | 2.9 (1.8) | 1.8 (1.8) | 1.7 (1.7) | 2.94 | | 0.23 |
| réaction urgente (q. 45) | 2.6 (1.6) | 2.1 (1.8) | 2.1 (1.7) | 1.82 | | 0.40 |
| évitement (q. 46) | 3.6 (1.5) | 2.4 (2.1) | 2.4 (1.9) | 1.88 | | 0.39 |
| ajustement (q. 47) | 3.7 (1.6) | 3.1 (2.2) | 2.8 (2.1) | 3.00 | | 0.22 |

Tableau 13. *Conséquences réelles ou potentielles lors de la lecture de l'EEE selon le dernier diplôme obtenu (n = 137)*

L'expérience en enseignement semble aussi jouer un rôle sur les conséquences réelles ou potentielles. Nous remarquons que les initiés déclarent plus pouvoir éviter ou modifier les conséquences de l'EEE par une action que les novices et les experts (Tableau 14).

| Conséquences | Novice n = 49 | Initié n = 46 | Expert n = 45 | χ^2_{res} | U | p |
|--------------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|-------|-------|
| prévisibles (q. 37) | 2.9 (1.9) | 2.3 (1.9) | 2.8 (1.9) | 1.58 | | 0.45 |
| attendues (q. 38) | 2.7 (1.9) | 2.6 (2.1) | 3.2 (2.1) | 1.45 | | 0.49 |
| envisageables (q. 39) | 2.81 (1.9) | 2.2 (2.0) | 2.5 (2.1) | 0.28 | | 0.87 |
| imprévisibles (q. 40) | 1.2 (1.2) | 1.1 (1.4) | 1.1 (1.4) | 0.40 | | 0.65 |
| positives (q. 41) | 3.5 (1.7) | 3.4 (1.7) | 3.5 (1.8) | 0.88 | | 0.84 |
| négatives (q. 42) | 1.9 (1.3) | 2.0 (1.5) | 1.7 (1.3) | 0.34 | | 0.22 |
| injustes (q. 43) | 1.6 (1.2) | 1.4 (1.3) | 1.9 (1.5) | 3.04 | | 0.22 |
| modifiables (q. 44) | 2.4 (1.7) | 1.3 (1.6) | 1.9 (1.8) | 12.22 | | 0.002 |
| | x | x | | | 677.5 | 0.001 |
| | x | | x | | 947.0 | 0.23 |
| | | x | x | | 764.0 | 0.03 |
| réaction urgente (q. 45) | 2.2 (1.6) | 2.2 (1.8) | 2.2 (1.9) | 0.60 | | 0.74 |
| évitement (q. 46) | 2.4 (2.0) | 1.9 (2.0) | 3.1 (2.0) | 4.59 | | 0.10 |
| ajustement (q. 47) | 2.9 (2.2) | 2.5 (2.2) | 3.6 (1.8) | 1.31 | | 0.52 |

Tableau 14. *Conséquences réelles ou potentielles lors de la lecture de l'EEE selon l'expertise (N = 150).*

Les enseignants déclarent massivement recevoir et lire leur EEE tout seul. En effet, 115 (77 %) enseignants déclarent être seuls lors de la réception et la lecture des résultats alors que 25 (17 %) sont avec un collègue ou une connaissance. Les 10 (6 %) restants sont en présence de plusieurs personnes.

7.4. Commentaires libres des participants

Les participants à cette étude sont invités à laisser un commentaire, une remarque ou une proposition sur ce questionnaire. Nous avons collecté 58 commentaires dont 11 font part de leur mécontentement face à la démarche ainsi que l'outil utilisé « Il a été difficile de répondre à certaines questions », « Votre questionnaire est très long », « Ce questionnaire sur les émotions est aussi sec que le contenu des EEE. » D'autre part, quelques commentaires critiquent des pratiques institutionnelles de regroupement des EEE autour d'un module où plusieurs enseignants sont intervenus « [...] l'évaluation est modulaire, [...]. Parfois, on arrive à percevoir l'évaluation d'un cours spécifique, mais c'est plutôt pour viser un prof en particulier », « [...] EEE était peut-être particulière puisqu'elle rassemblait les évaluations de tous les intervenants qui ont participé à ce cours. ».

Quelques commentaires expriment des retours négatifs d'EEE : « Il m'est arrivé de recevoir une EEE très désagréable. [...] je trouvais les commentaires tout à fait injustes et à la limite de la déontologie. » ; « Le sentiment qui ressort de l'EEE est la frustration. » ; « Evaluations = expériences pénibles et contre lesquelles j'ai appris à me protéger », « [...] l'impact émotionnel reste fort 6 mois plus tard. », « Je trouve les EEE négatives difficiles à gérer émotionnellement, surtout lorsque le résultat est lié à des éléments difficiles à changer (nature du cours, personnalité de l'enseignant...). ». Ces commentaires expliquent en partie le vécu de certains enseignants lors de retour négatif d'une EEE. Nous lisons clairement l'injustice et la frustration. De plus, l'avant dernier commentaire explique l'impact à long terme d'un retour négatif.

A l'inverse, il faut aussi remarquer des pratiques témoignant d'une solide compréhension de l'outil : « Les EEE me sont utiles pour adapter mon enseignement, mais aussi à mieux comprendre ce que ressentent les étudiants, et leur point de vue sur mon cours et son organisation. » ; « L'EEE est indispensable à ma fonction d'enseignant. Je ne peux pas concevoir enseigner sans cette étape EEE qui est une étape permettant de se faire une idée du vécu des étudiants durant mes enseignements mais me permettant également de définir des stratégies d'enseignement futures, de construction de périodes d'enseignements... » ; « Un outil de développement personnel conçu et mis en œuvre par l'enseignant et pour lui-même, avec l'aide d'un conseiller pédagogique. ». Ces commentaires éclairent la compréhension de l'outil par certains enseignants. Ici, l'EEE comme outil de développement de la qualité se ressent parfaitement.

Nous notons également quelques remarques sur l'outil même qu'est l'EEE « Nous avons bien un outil mais il est très peu utilisé car apparemment pas adapté. », « Trop lourd et inutile », « Les étudiants en ont marre de remplir des questionnaires et faire des évaluations ». Ils questionnent la pertinence de la démarche.

8. Discussion

L'objectif de cette étude était de déterminer la présence d'émotions chez les enseignants du supérieur lors de la réception de leur EEE. Elle a la particularité de ne questionner les enseignants que sur leur dernière EEE sans les amener à se focaliser sur une EEE qu'ils auraient jugée positive ou négative. L'échantillon des participants

répondant à ce questionnaire est représentatif de la structure du corps professoral que nous retrouvons habituellement dans nos institutions, avec des statuts académiques divers et des expériences en enseignement variées. Les résultats montrent indéniablement un lien entre la lecture des résultats de son EEE et un vécu émotionnel parfois fort. Si ce résultat n'est pas une avancée notoire, l'impact négatif ressenti par un tiers des enseignants qui ont répondu à cette étude reste surprenant.

Les enseignants interrogés dans cette étude ont globalement une représentation assez élevée et homogène de leurs compétences en enseignement. Toutefois, les assistants qui sont une catégorie d'enseignants débutants ont une plus faible représentation de leurs compétences générales d'enseignement. Cet élément est habituel en début de carrière. Un fait rassurant, c'est que cette représentation augmente aussi avec la formation didactique proposée par l'institution. A l'inverse, nous ne retrouvons pas ces éléments de différenciation dans la pratique de l'EEE. Les personnes qui ont répondu à ce questionnaire ont donc une pratique similaire de l'EEE. Ceci reflète en partie la pénétration de la culture de l'EEE au sein de la HES-SO ou au moins que les personnes qui la possèdent, l'utilisent avec aisance et ont préférentiellement répondu à ce questionnaire. En conséquence, dans cet échantillon, tant les débutants que les experts emploient l'EEE dans leurs activités d'enseignement.

Nous relevons la forte propension de cet échantillon à utiliser l'EEE. Cependant, si cette utilisation est habituelle pour l'EEE institutionnelle, les autres formes d'évaluation proposées ne sont que rarement utilisées notamment des types d'évaluation incluant une forme de soutien par un conseiller pédagogique. Il y a donc une forte marge de progression pour développer d'autres modalités d'EEE et d'accompagnement des enseignants. En effet, ce point est souvent indiqué comme nécessaire pour soutenir le développement et l'amélioration de l'enseignement au travers du processus d'EEE (Bernard, 2011; Berthiaume, Lanarès, Jacquemot, Winer & Rochat, 2011; Yao & Grady, 2005; Younes, 2007). Force est de constater, au travers de cette étude, que les enseignants n'utilisent que peu les services d'accompagnement mis à leur disposition.

L'expertise en enseignement n'indique pas de différence notable dans l'intensité et la durée de l'émotion déclarée. Par contre, les novices réduisent moins la durée de cette émotion que les enseignants initiés et experts. C'est comme si avec l'expérience les enseignants développaient une plus grande capacité ou besoin de contrôle de leur réaction émotionnelle. Nous retrouvons aussi ce mécanisme de blocage émotionnel dans l'épuisement professionnel après plusieurs années de pratique (Delbrouck, 2003; 2011; Maslach & Leiter, 1997/2011). Ce résultat est contraire à cette représentation décrite dans la littérature selon laquelle les novices ont plus d'émotions et avec une valence plus négative que les enseignants chevronnés (Arthur, 2009; Yao & Grady, 2005). Cependant, l'expertise en enseignement modifie les pensées liées aux conséquences du résultat de l'EEE. C'est certainement cette capacité que les études exploratoires ont mis en avant mais qui a été interprétée comme des émotions.

Un autre élément marquant de cette étude montre que les enseignants n'indiquant pas d'émotions à la lecture des résultats de leur dernière EEE sont excessivement rares. Nos résultats démontrent indubitablement l'apparition de phénomènes émotionnels importants chez de très nombreux enseignants. De plus, l'EEE induit bien souvent un mélange d'émotions tant positives que négatives. Elles apparaissent sans distinction de genre et pratiquement sans distinction de statut institutionnel et d'expérience en enseignement contrairement à ce que rapportent certains auteurs dans des études exploratoires (Arthur, 2009; Kogan & al., 2010; Yao & Grady, 2005). Les commentaires négatifs rapportés par les enseignants sont émotionnellement fort. Ils font ressortir de la frustration et de l'injustice. Nous ne sommes pas loin de la colère. En parallèle, d'autres enseignants font part d'une vision plus positive de l'outil EEE. Ce dernier semble utilisé dans le processus enseignement pour soutenir l'amélioration en continue nécessaire. Nous pouvons en déduire certainement des conceptions individuelles différenciées du processus d'enseignement.

Le statut académique de l'enseignant ne semble pas jouer un grand rôle dans l'apparition des émotions. Toutefois, les seuls éléments statistiquement différents sont attribuables aux chargés de cours qui indiquent un nombre moins important d'émotions par rapport aux professeurs et une valence émotionnelle moins élevée par rapport aux responsables académiques. Cet effet apparaît avec une catégorie de collaborateurs qui ont en moyenne un volume d'activités moins important au sein de la haute école que les autres collaborateurs de l'enseignement. En effet, le statut de chargé de cours est normalement réservé à un professionnel qui donne des périodes d'enseignement que de manière épisodique. Ils n'ont pas une représentation moindre de leurs compétences générales en enseignement que les professeurs. Par contre, la variation entre des activités d'enseignement et professionnelles pourrait être un facteur de protection émotionnel. Autrement dit, le changement dans leur activité permettrait d'interpréter la situation d'enseignement et d'EEE avec plus de détachement ou de mieux réguler leurs émotions en sortant plus aisément de la solitude pédagogique fréquente chez les personnels enseignants (Savoie-Zajc, 2007, p. 74; Shulman, 1993). Il se pourrait aussi que les enjeux de l'évaluation soient différents pour les professeurs et les chargés de cours. Cependant, dans les deux cas, une mauvaise évaluation pourrait avoir des conséquences fâcheuses mais il serait certainement plus aisé de rompre un contrat avec un vacataire qu'avec un enseignant.

L'intensité et la durée de l'épisode émotionnel indiquent des éléments surprenants. L'expérience en enseignement permet aux enseignants de diminuer la durée de l'émotion liée aux résultats de l'EEE. Toutefois, nous observons aussi que le contrôle de l'émotion (intensité, durée, réduction et masquage) est beaucoup plus présent et plus fort lorsque la valence émotionnelle est négative que lorsqu'elle est neutre ou positive et ceci sans distinction de l'expérience en enseignement. Nous pourrions relier ces résultats à une forme d'attribution causale classique (Heider, 1958). Lorsque le commentaire est positif, l'individu se l'auto-attribue, « Je suis un excellent professeur ! » alors que s'il est négatif, il va l'attribuer à autrui, « Cette année, les étudiants étaient mauvais ! ». Nous retrouvons cette forme de réponse avec les conséquences positives de l'EEE qui ont un fort accord et l'inverse pour les conséquences négatives. Ces pensées premières pourraient très certainement être régulées par une pratique réflexive structurée (Kolb, 1984; Schön, 1983) voire par une pratique de développement de l'expertise professionnelle de type SoTL (Biémar, Daele, Malengrez & Oger, 2015; Felten, 2013). Il serait donc utile de développer et de valoriser ce type de pratiques dans l'institution. Elles devraient avoir un effet à la fois sur le développement des compétences des enseignants mais aussi permettre aux enseignants de se protéger des effets des commentaires négatifs des étudiants.

Les enseignants se représentent différemment les conséquences de l'EEE. Les femmes formulent des hypothèses plus justes sur l'EEE et elles sont plus en accord avec les résultats obtenus que les hommes. De plus, elles se déclarent plus capables de s'ajuster aux conséquences de l'EEE. Nous voyons une forme de lien entre la capacité de s'ajuster et celle de prédire les résultats. Cela dénoterait-il d'une meilleure capacité d'analyse de l'EEE ou de réflexivité sur cet objet ?

Les répondants ont des visions différentes sur la possibilité de modifier les conséquences de l'EEE. En effet, les novices envisagent plus que les initiés et les experts modifier par une action les conséquences de l'EEE. Cela donne l'impression qu'une partie de l'échantillon pense pouvoir améliorer la situation alors que les autres non. Cet effet pourrait être lié à l'outil, aux individus, au contexte. Nous pouvons imaginer d'être face à une saturation de l'outil qui ne fournirait plus d'informations pertinentes aux initiés et aux experts leur permettant de proposer des régulations. Une autre explication serait que les personnes n'ont pas les mêmes capacités à formuler des changements dans leur enseignement. Cela pourrait s'expliquer par une incapacité à se remettre en cause ou une connaissance précise de ce qui est modifiable et ce qui ne l'est pas ou plus. Cette explication fait penser en partie aux phénomènes d'impuissance acquise (Ric, 1996). Ce résultat démontre aussi que l'expertise en enseignement permet, d'une certaine manière, de ne pas s'emballer dans cette obsession au changement mineur décrit par Moore & Kuol (2005b). Au sujet du contexte, nous pouvons nous questionner si l'outil et la procédure répondent bien aux questions des enseignants et s'ils permettent effectivement des régulations.

Nous pensons que ces résultats reflètent une forte implication des enseignants interrogés dans leurs activités d'enseignement. Les enseignants envisagent plus des conséquences positives que négatives à l'EEE. D'ailleurs, plusieurs commentaires font part de l'intérêt de l'outil EEE pour le développement professionnel. De plus, les répondants ont une fréquence d'usage de l'EEE élevée et la majorité des personnes se déclarent compétentes en enseignement, à l'exception des assistants. Les enseignants indiquent une compréhension variée en matière d'EEE. Les commentaires positifs font émerger une conception et une pratique réfléchie de l'outil permettant l'adaptation de son enseignement. Un cas fait même la démonstration de l'accompagnement par un conseiller pédagogique dans l'appropriation efficace de l'outil et le développement de l'individu. Ces éléments appuient et renforcent l'idée de la construction d'un modèle d'accompagnement basé sur la connaissance de la politique institutionnelle de l'EEE, de l'outil de mesure utilisé, de l'expérience de l'enseignant et finalement des précédents de l'enseignant en matière d'enseignement (Sylvestre, Barras, Blondeau & Boulvain, 2016).

Il est certainement possible de recouper une partie des observations avec des aspects psychologiques de l'enseignant, notamment ceux qui relèvent de la solitude. Malheureusement, cette étude ne nous permet pas d'établir ce lien mais il serait intéressant de le faire. Quelques pistes allant dans ce sens sont suggérées par certains résultats. Nous remarquons qu'une majorité des enseignants reçoivent seuls leurs résultats d'EEE. Ceci est conforme à l'idée que l'enseignement est perçu comme une activité solitaire (Savoie-Zajc, 2007, p. 74; Shulman, 1993). La solitude dans un moment difficile ne semble pas être le meilleur facteur d'influence positive pour un développement personnel dans une situation émotionnellement chargée. Toute expression émotionnelle induit des effets positifs ou négatifs qui peuvent basculer passé une certaine intensité ou un certain laps de temps. Ces effets ne sont pas linéaires mais bien curvilinéaires. Par exemple, ressentir de la joie est positif mais passé une certaine intensité, elle ne permet plus d'être adaptée à son environnement. De même avec de la colère, elle va galvaniser une personne pour affronter une situation mais passé un certain temps, elle risque de se transformer en une rage irrationnelle. Cette fois encore l'adaptation à l'environnement n'est pas optimale. Il est donc nécessaire de réguler l'émotion afin de trouver un équilibre entre le rationnel et l'émotionnel (Tran, 2009). Nous pensons que cet équilibre peut être facilité par la présence d'un tiers, comme un conseiller pédagogique. Cette idée va bien dans le sens d'apporter cet équilibre puisque plusieurs commentaires indiquent un impact temporel fort des EEE négatives ou laissent des souvenirs négatifs qui perdurent.

Finalement, cette première approche très générale de l'impact émotionnel de l'EEE devra être complétée à la lumière de ces premiers résultats. Tout d'abord, la répliquabilité de l'étude et la robustesse des résultats doivent être questionnées. En effet, les résultats sont suffisamment surprenants et contraires aux descriptions précédentes rapportées dans la littérature. De plus, nous n'avons pas d'information sur les causes du basculement des émotions sur une valence positive ou négative. Nous pouvons nous interroger sur les conditions de la passation de l'EEE, à quel moment dans le semestre, avec quel outil, personnel ou institutionnel, et quelles conséquences, réelles ou imaginées, pour les enseignants. Il serait aussi intéressant de se questionner uniquement sur des souvenirs d'une EEE la plus positive ou la plus négative et non sur la dernière EEE.

Cette étude s'est déroulée dans une institution aux traditions pédagogiques très ancrées dans sa culture et ses pratiques mais qu'en est-il dans d'autres institutions ? Toutes ces nouvelles questions soulevées sont des éléments certainement cruciaux dans l'apparition des émotions. Mieux connaître ces éléments de contexte et de la personnalité devra permettre de préparer, de limiter et/ou d'intervenir auprès des enseignants et des institutions. L'objectif final d'un outil de développement de la qualité devrait permettre d'améliorer l'enseignement dans le souci du bien-être de l'enseignant.

9. Conclusion

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche démontrent clairement l'impact émotionnel induit par l'EEE chez les enseignants. Nous prouvons indubitablement que les conséquences de l'EEE n'apparaissent pas uniquement dans la sphère institutionnelle de l'amélioration de l'enseignement mais aussi dans la sphère individuelle. Ils nous incitent à prendre quelques précautions avec l'outil tant dans la formation des enseignants que dans leur accompagnement individualisé ou en groupe. Contrairement à l'idée que la répétition des évaluations diminue leur impact, nous avons montré que, lorsque l'évaluation cognitive de l'émotion est négative, l'événement dure plus longtemps et qu'il est ressenti plus fortement. Dans ce cas, la formation pédagogique ou l'expérience d'enseignement ne semble pas être un facteur de protection déterminant pour diminuer l'impact émotionnel. Cependant, cette étude ne donne pas d'information sur les conséquences de ce ressenti négatif en matière d'évolution de l'enseignement. En effet, est-ce que les enseignants sont capables de rebondir et de faire évoluer positivement leur enseignement à la suite d'une évaluation négative ?

Cette étude démontre que l'utilisation de l'EEE dans nos institutions d'enseignement du supérieur comporte des risques non négligeables auprès des enseignants. Les émotions à valence négative, comme le désespoir, la colère, la honte et/ou le dégoût, ne semblent pas être la meilleure entrée en matière pour une amélioration de son enseignement, particulièrement si elles créent une appréhension face à l'outil. En effet, les émotions ne sont pas toujours de bons conseils et elles doivent être retravaillées au travers de divers filtres, comme la pratique réflexive (Kolb, 1984; Mialaret, 1996; Schön, 1983, 1996). En conséquence, le déploiement d'un dispositif d'EEE institutionnel ne devrait pas être proposé sans un support de formation et de soutien adéquat pour les enseignants (Sylvestre & al., 2016).

Finalement, cette étude nous montre le lien entre l'EEE et l'apparition d'émotion chez les enseignants. En connaissance de cet effet, nous pensons que l'accompagnement des enseignants est encore à développer dans les institutions. Il peut prendre une multitude de formes (mentor, coach, soutien pédagogique, formation, communauté de pratique, etc.) afin de rassembler le plus d'enseignants autour de l'amélioration de l'enseignement. Nous pensons qu'un effort important doit être mené dans la diffusion de l'information sur la politique institutionnelle en matière d'EEE ainsi que sur les moyens à disposition des enseignants dans l'institution.

Références bibliographiques

- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 441-454.
- Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), (2011).
- Barras, H. & Rege Colet, N. (2007, mai). *L'évaluation de l'enseignement : questions fermées, un outil de pilotage des centres de soutien*. Texte présenté au 24e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal.
- Barras, H. & Rege Colet, N. (2008, 9-11 janvier). *Effet de la répétition de l'évaluation de l'enseignement : les enseignants modifient-ils leur enseignement après l'évaluation ?* Texte présenté au 20e Congrès de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe, Genève.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boek.

- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 625-650.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacquemot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72. En ligne, consulté le 2 octobre 2012 sur <http://rechercheformation.revues.org/1387>
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). En ligne, consulté le 7 juin 2016 sur <http://ripes.revues.org/966>
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Centra, J. (1993). *Reflexive faculty evaluation effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Comité directeur de la HES-SO. (2007a). *Directives sur les qualifications didactiques du personnel d'enseignement de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur <http://www.hes-so.ch/data/documents/directives-qualifications-didactiques-personnel-enseignement-121.pdf>
- Comité directeur de la HES-SO. (2007b). *Dispositions d'application des directives sur les qualifications didactiques du personnel d'enseignement de la HES-SO relatives au champ d'application de ces directives et aux conditions d'obtention de l'attestation didactique de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur <http://www.hes-so.ch/data/documents/dispositions-application-relatives-application-directives-conditions-obtention-attestation-didactique-122.pdf>
- Comité directeur de la HES-SO. (2009). *Référentiel de compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant-e dans les domaines Économie et services, Ingénierie et architecture, Santé et Travail social de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur www.hes-so.ch
- Darwin, C. (2001). *L'expression de l'émotion chez l'homme et les animaux* (D. Féral, Trad.). Paris : Rivage poche / Petite Bibliothèque. (Original publié 1872)
- Delbrouck, M. (2003). *Le burn-out du soignant, le syndrome d'épuisement professionnel* Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Delbrouck, M. (2011). *Comment traiter le burn-out, principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Desjardins, J. & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.
- Doyle, K. O. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto: Lexington Books.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1978). *The Facial Action Coding System*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.
- Frost, S. H. & Teodorescu, D. (2001). Teaching excellence: How faculty guided change at a research university. *The Review of Higher Education*, 24(4), 397-415.
- Geneva Emotion Research Group. (2002). Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA). Format, développement et utilisation. 3.0. En ligne, consulté le 21 février 2013 sur http://www.affective-sciences.org/system/files/webpage/GAQ_Fran%C3%A7ais_0.pdf
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15-24. En ligne, consulté le 14 août 2012 sur <http://reps.psychologie-sociale.org/>
- Grandjean, D. & Scherer, K. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander & K. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 42-76). Paris : Dunod.
- Greenwald, A. G. (2002). Constructs in student ratings of instructors. In H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Ed.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 277-297). New-York: Erlbaum.
- Groupe répondants didactique. (2006). *Cadre et prestations du service de conseil pédagogique dans la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur www.hes-so.ch <http://www.hes-so.ch/data/documents/cadre-prestations-service-conseil-pedagogique-128.pdf>
- Hebb, D. O. & Thompson, W. R. (1979). The social significance of animal studies. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (2e ed.). Reading MA: Addison-Wesley.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Huteau, M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris : Dunod.
- James, W. (1884). What is an emotions? *Mind*, 19, 188-205.
- Johnson, R. (2000). The Authority of the Student Evaluation Questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434.
- Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R. & Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kulik, J. A. & McKeachie, W. J. (1975). The Evaluation of Teachers in Higher Education. *Review of Research in Education*, 3, 210-240.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. In B. Rand (Ed.), *The classical psychologist* (pp. 672-685). Boston: Houghton Mifflin.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New-York: McGraw Hill.
- Machell, D. F. (1988). A Discourse on Professorial Melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-51.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2011). *Burn-out, le syndrome d'épuisement professionnel* (V. Gourdon, Trad.). Paris : Editions des Arènes. (Original publié 1997)
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, 65(6), 384-397.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions* (pp. 161-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005a). A punitive bureaucratic tool or a valuable resource? Using student evaluations to enhance your teaching. In G. O'Neil, S. Moore & B. McMullin (Ed.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Part 3: Developing and growing as a university teacher* (pp. 141-146). Dublin, Ireland: University of Limerick.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005b). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Reuchlin, M. (1969). *La psychologie différentielle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, 677-702.
- Richelle, M., Requin, J. & Robert, M. (1994). *Traité de psychologie expérimentale* (Vol. 1). Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Chapitre 4. L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. In F. Cros (Ed.), *L'agir innovatif* (pp. 61-75). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Scherer, K. R. (1984). Les émotions : fonctions et composantes. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 4(1), 9-39.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.
- Services centraux HES-SO. (2014). Vademecum 2013-2014 : HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. En ligne, consulté le 14 janvier 2015 sur www.hes-so.ch
- Shulman, L. S. (1993). Forum: Teaching as Community Property. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.
- Spooren, P., Brocx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Sprent, P. (1992). *Pratique des statistiques non paramétriques* (J.-P. Ley, Trans.). Paris : Institut national de la recherche agronomique.
- Sylvestre, E., Barras, H., Blondeau, M. & Boulvain, M. (2016). Au-delà de l'évaluation des enseignements par questionnaires. In A. Daele & E. Sylvestre (Ed.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 223-237). Bruxelles : de boeck supérieur.

- Tran, V. (2009). Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. In D. Sander & K. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 333-358). Paris : Dunod.
- Yao, Y. & Grady, M. (2005). How Do Faculty Make Formative Use of Student Evaluation Feedback? A Multiple Case Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 107-126.
- Younes, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 4, 25-40.
- Zwahlen, A. (2014, 14 janvier). [Relevé du personnel].

L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ?

Cathy Perret

CIPE / IREDU

Université de Bourgogne Franche-Comté

Esplanade Erasme

21078 DIJON CEDEX

Cathy.perret@u-bourgogne.fr

RÉSUMÉ. A travers une enquête menée à l'université de Bourgogne sur une population d'enseignants déclarant avoir consulté les rapports d'évaluation de leurs enseignements par les étudiants, cet article montre que ceux-ci sont pris en compte par les enseignants universitaires français lorsque cette évaluation est institutionnelle. Cette évaluation apparaît être ainsi un facteur incitatif de changement dans les pratiques pédagogiques dans une logique de développement professionnel pédagogique pour une partie des universitaires. La nécessité d'un accompagnement pédagogique est également montrée pour une partie des enseignants universitaires.

MOTS-CLÉS : évaluation des enseignements par les étudiants, développement professionnel pédagogique, enseignants universitaire, pratiques pédagogiques, France.

1. Introduction

Largement utilisés, les concepts de développement professionnel et de développement pédagogique font l'objet de multiples définitions (Frenay, Jorro & Poumay, 2011). En s'inscrivant dans la lignée de l'Educationnal development, qui inclut un large éventail d'activités qui soutiennent notamment le processus de développement professionnel pédagogique (DPP) des universitaires grâce à l'amélioration de leurs capacités d'enseignement et d'apprentissage, le DPP est ainsi conçu comme un processus de développement interne complexe vécu du point de vue de l'acteur (Frenay, Jorro & Poumay, 2011) dont Demougeot-Lebel (2016a) définit les principales caractéristiques en précisant qu'il s'agit d'un processus transformatif d'apprentissage, individuel ou collectif, se déroulant dans un environnement social ou systémique, intentionnel ou fortuit, nourri d'éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), d'une temporalité indéfinie mais sur un continuum qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle d'enseignant.

Ce concept de DPP implique une trajectoire d'apprentissage de l'enseignant universitaire centrée sur le développement de connaissances sur l'enseignement et sur l'apprentissage des étudiants. Cette trajectoire est associée à des cheminements différents d'un enseignant universitaire à un autre. En effet, si certains s'accordent sur le fait que très schématiquement après une période dite de survie pour l'enseignant universitaire novice, l'enseignant universitaire expérimenté peut entrer dans une phase d'expertise pédagogique (environ après 10 ans après l'entrée dans la fonction pour un enseignant réflexif) conduisant éventuellement à l'excellence pédagogique voire à la diffusion de celle-ci dans la ligne du « Scholarship of Teaching and Learning » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011), les récents résultats de Demougeot-Lebel (2016a) plaident en faveur d'un DPP non uniforme et non standardisé c'est-à-dire sans stade de développement quasi programmé dans la carrière et qui va s'épanouir différemment selon les enseignants universitaires dans le cas français.

Dans son essai de compréhension du DPP, Demougeot-Lebel (2016b) souligne notamment le poids de l'environnement dans le DPP des enseignants universitaires. Figure dans cet environnement professionnel lié à l'activité d'enseignement, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) instaurée par nombre d'institutions universitaires. Dans ce cadre, l'organisation des dispositifs d'EEE peut s'inscrire dans une stratégie de soutien à l'enseignement, à côté de la dimension certificative retenue par les institutions universitaires (Berthiaume, Lanares, Jacqmot, Winer. & Rochat, 2011). En effet n'oublions pas que même si l'EEE est devenue également un instrument de gestion des carrières des personnels enseignants (évaluation administrative) à partir des années 80 dans le contexte nord-américain, notamment en raison des contraintes budgétaires (Poissant, 1996 ; Bernard, 2011), l'évaluation des enseignements par l'EEE avait notamment été conçue comme un instrument de formation à destination des enseignants universitaires (évaluation formative). Elle s'inscrivait ainsi dans une logique institutionnelle de DPP des enseignants universitaires en étant un outil d'information à destination des enseignants universitaires notamment, indépendamment des initiatives plus personnelles et volontaires d'EEE de certains enseignants universitaires.

Toutefois, le caractère formatif de cet outil reste à débattre car il est aussi largement dépendant des comportements des enseignants universitaires. Dans le cadre des systèmes d'EEE institutionnalisés, parfois, ces derniers se contentent de regarder les comptes-rendus relatant les prises de positions des étudiants (Rege Colet & Durand, 2005). Et des recherches n'ont pas démontré le caractère formatif de l'EEE car peu d'améliorations ont été constatées à la suite des évaluations institutionnalisées (Marsh, 2007 a & b). En outre, en France, on peut avancer l'hypothèse que la faible reconnaissance du métier d'enseignant dans la carrière des enseignants universitaires peut être un frein à l'appropriation et l'utilisation de ces résultats au-delà des débats actuels sur l'évaluation générale des enseignants-chercheurs et ceux relatifs aux modalités de réalisation de l'EEE (validité et fiabilité des résultats) (Detroz, 2008 ; Younes, Rege Colet, Detroz & Sylvestre, 2012). Il serait en outre difficile de concilier carrière scientifique et carrière pédagogique en France (Fave-Bonnet, 1994), difficulté qui serait commune à tous les enseignants universitaires du fait d'un moindre intérêt pour l'enseignement en général lié à la prégnance de leur discipline de référence et de leur formation à et par la recherche (Menges & Austin, 2001).

Aux yeux des enseignants universitaires de certains pays, le feedback des étudiants apparaît comme le meilleur moyen pour acquérir des compétences pédagogiques (cf. pour l'université libre de Bruxelles : Saclin, Wery, Emplit & Robert, 2012) et il est mis en avant par 70 % des professeurs d'universités québécoises comme étant utile pour améliorer leur enseignement (Bernard, Postiaux & Saclin, 2000). Il est pourtant nécessaire de dépasser une vision simpliste où l'EEE est le plus souvent présentée de manière positive : elle permettrait notamment une amélioration des apprentissages des étudiants, via une amélioration des enseignements dispensés ; les enseignants disposant d'informations pour effectuer des changements dans leur prestation ou étant fortement incités à effectuer de tels changements lorsque l'EEE est prise en compte dans leur carrière. En effet, quel que soit le contexte institutionnel de reconnaissance du métier d'enseignant des universitaires, pour que

l'EEE puisse s'inscrire dans une logique de DPP, il est nécessaire que les résultats soient utiles aux enseignants et que les enseignants accordent du crédit à ses résultats afin qu'elle puisse être envisagée sous l'angle de l'Evaluation-Conseil, qui découle de l'évaluation formative ou « évaluation pour les apprentissages » (Jorro, 2007; Bedin, 2007; Lanares 2009) en offrant aux enseignants universitaires d'aller au-delà du constat, en s'engageant dans une pratique réflexive qui s'inscrit sur un continuum allant de la réflexion jusqu'à l'action (Schön, 1993).

Plus précisément, le caractère formatif de l'EEE est illustré par le fait qu'il apporte des informations sur les pratiques enseignantes, au regard d'un certain nombre de critères qui établissent un enseignement « efficace » : planification et organisation des cours et évaluation des apprentissages (Bernard, 2011). L'amélioration des enseignements repose alors sur des changements permettant de tendre vers des indicateurs (au sens large) d'efficacité plus élevés. Le critère d'efficacité est alors valorisé et mériterait une analyse à lui seul qui n'est pas faite dans cet article. Mais avant de s'intéresser à l'efficacité, il est nécessaire de prendre en compte l'utilité. La nature de l'information fournie aux enseignants a son importance dans le processus réflexif, certaines informations pouvant donner lieu à des actions plus directement réalisables par l'enseignant (Perret & Demougeot-Lebel, 2014). Il est également nécessaire de prendre en compte l'utilisation des points de vue des étudiants par les enseignants universitaires. Les résultats de l'EEE interviennent ainsi à un des niveaux de l'analyse réflexive (Schön, 1993) développée par les enseignants sur leurs actions, c'est-à-dire la réflexion sur l'action (après) et non la réflexion dans l'action (pendant). Elle s'intègre ainsi dans l'une des étapes de production des savoirs par les enseignants, qui après l'analyse d'informations, peuvent procéder soit par exploration (essais-erreurs), par expérimentation (qu'arriverait-il si...?) ou par vérification d'hypothèses. Les informations sont données par les résultats de l'EEE sur une action passée, et ces informations analysées par les enseignants permettent de s'engager dans une nouvelle forme d'action si nécessaire. C'est dans cette perspective que ces résultats peuvent participer au DPP des enseignants universitaires.

Il ne suffit pas ainsi de faire de l'évaluation pour qu'elle soit efficace. A ce niveau, Centra (1993) rappelle quatre conditions essentielles pour que des changements surviennent à la suite de l'évaluation : 1) l'EEE doit fournir des informations nouvelles à l'égard de l'enseignement ; 2) les informations doivent être jugées pertinentes par l'enseignant et la démarche d'évaluation crédible à ses yeux ; 3) l'enseignant doit savoir utiliser les résultats de façon à améliorer sa pratique ; 4) enfin, l'enseignant doit être motivé pour introduire des modifications dans sa pratique. Dans un système universitaire français où la reconnaissance de l'enseignement dans la carrière est faible et où la formation des enseignants universitaires est peu développée, à l'exception de quelques universités pionnières regroupées au sein du réseau SUP¹, une pratique réflexive suppose sans doute encore plus que dans d'autres contextes universitaires une discipline personnelle et une importante motivation personnelle (Berthiaume et al, 2011). En outre, il est difficile d'envisager le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs comme uniforme compte tenu de la diversité de leurs aspirations et visions et du contexte dans lequel ils évoluent (Akerlind, 2005), d'autant que ce dernier peut plus ou moins soutenir leur motivation et leur développement.

Cette utilisation des avis des étudiants se heurte à nombre de réticences et résistances de la part des enseignants universitaires. Au-delà des aspects liés aux modalités de réalisation des enquêtes auprès des étudiants, qui sont toutefois moins sujettes à controverses lorsque le système d'EEE a clairement un objectif formatif et non de contrôle (Berthiaume & Lanarès, 2009). Au-delà des défiances liées aux dérives et contradictions constatées dans l'utilisation des résultats par les établissements universitaires, la logique formative s'effaçant au profil d'une logique de contrôle (Cashin, 1999 ; Forest, 2009), voire bureaucratique, même en France comme l'ont montré les travaux de Younes (2006 & 2007), il n'est pas inutile de rappeler que ces oppositions résident aussi dans la faible explicitation des critères de l'évaluation et dans l'absence de débats collectifs sur ses critères et ses valeurs (Romainville, 2009). Certains ont parlé d'échec de l'EEE qui n'arrivait pas à motiver les professeurs pour améliorer leurs enseignements (Seldin et al., 1999 cités par Bernard, 2011), d'autant que les enseignants apprécient par exemple autant l'évaluation que les étudiants un examen final (Cashin, 1999). D'autres estiment en outre que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, ne serait-ce que parce que certains considèrent que l'enseignement relève plus d'un art que d'une science (Dawe, 1984), qu'ils ne devraient pas rendre de comptes de ce qu'ils perçoivent comme leur liberté académique (Romainville, 2009 ; Younes, 2009) ou encore parce qu'ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'enseignement ou ne connaissent pas suffisamment en profondeur la matière (Dejean, 2007). Des effets négatifs sont même mis en évidence (Mc Keachie, 1979) : des évaluations négatives répétées engendrant un sentiment d'anxiété et découragement chez les enseignants, ou encore de la frustration en raison de l'absence de moyens pour mettre en œuvre les modifications nécessaires ou même un sentiment d'anxiété parce que les jeunes enseignants

¹ Pour une présentation cf. <http://www.univ-brest.fr/reseaudessup/> et pour le CIPE et Paquay (2011).

sont parfois dépités voire mélancoliques quand ils sont soumis à la critique des étudiants malgré leurs efforts (Machell, 1989 ; Boice, 1992).

En s'appuyant sur une enquête réalisée à l'université de Bourgogne (UB) auprès de plus de 200 enseignants présentée dans en première partie, cet article s'intéresse à l'utilisation des résultats de l'EEE institutionnelle dans une université française par ses enseignants, au regard des constats qu'ils portent sur l'utilité, la nouveauté et la pertinence de ces résultats et selon leur motivation face à ces résultats. Cette recherche s'intéresse ainsi aux effets possibles de l'EEE sur le DPP via l'étude des modifications faites ou envisagées par les enseignants universitaires dans leurs enseignements à l'issue de l'EEE. Dans cet établissement, l'EEE est imposée et ne s'inscrit pas d'emblée dans une demande des enseignants tous engagés dans un processus réflexif sur leur démarche d'enseignement. L'EEE peut ainsi venir comme un élément nouveau pour ces enseignants, être une nouvelle facette de leur environnement professionnel lié à leur activité d'enseignement, d'autant que l'étude est réalisée à l'issue de la première introduction du dispositif d'EEE obligatoire et systématique à l'UB. Bien sûr échappent à ce caractère nouveau de l'EEE ceux faisant régulièrement des enquêtes auprès de leurs étudiants pour obtenir leurs avis sur leurs enseignements. Prendre en compte l'âge, l'avancement dans la carrière comme le statut professionnel des enseignants comme cela est proposé dans cette recherche permet de revenir sur les différentes hypothèses relatives aux stades d'avancement dans le DPD. S'attacher à étudier les différences entre disciplines dans cet article, c'est aussi aborder la question des cultures disciplinaires qui sont une dimension essentielle des identités des enseignants du supérieur qui modèlent les modalités d'enseignement et la pratique de l'enseignement (Rege-Colet & Berthiaume, 2009). Les résultats statistiques de cette recherche sont présentés dans une deuxième partie pour être ensuite discutés dans une partie finale en mobilisant également des informations de nature plus qualitative eu égard aux constats actuels de la recherche.

Ce contexte français est particulièrement intéressant pour étudier les rôles possibles de l'EEE institutionnelle sur le DPP. En effet, en France l'EEE est seulement un outil d'information à destination des seuls enseignants universitaires, en raison du caractère confidentiel de ses résultats garanti par la loi française. L'EEE n'est pas un outil de gestion de la carrière des universitaires, cette dernière étant essentiellement assurée par la recherche. Et la réflexion sur la prise en compte de l'enseignement dans la carrière reste actuellement à l'état de recommandations (Bertrand, 2014 ; Déjean, 2002 ; Espéret, 2001 ; Fréville, 2001 ; Petit, 2002 ; Romainville, 2004 ; Faure & Soulié, 2005), même si des demandes émergent également via par exemple un syndicat des enseignants chercheurs (SNESUP²) ou encore une association étudiante (UNEF³) et même si avec la réforme du statut des enseignants-chercheurs intervenue en 2009, le Ministère dit vouloir prendre en compte l'investissement pédagogique dans la valorisation la carrière⁴. Ce contexte singulier était notamment le principal facteur mis en avant pour souligner la faible potentialité de réflexivité du système d'EEE bourguignon (Berthiaume, Jacmot, Perret & RoCHAT, 2011) comparativement à ceux de l'UNIL (université de Lausanne, Suisse) l'université catholique de Louvain (UCL) et l'université de Mc Gill (Canada) car il n'était pas un contexte incitatif et motivant pour les enseignants universitaires français face à l'EEE. Prendre ce cas français c'est ainsi tenter de mesurer le poids possible de l'EEE institutionnelle sur le DPP indépendamment de l'introduction d'un système d'Évaluation, d'Amélioration et de Valorisation de l'Enseignement (EAVE) tel qu'il est actuellement porté par les praticiens et chercheurs pour renouveler l'évaluation de l'enseignement universitaire (Bernard, 2011), c'est partiellement toucher du doigt le poids d'autres motivations des enseignants universitaires que celles liées à la gestion de la carrière.

2. Contexte de la recherche

2.1. L'EEE à l'université de Bourgogne avec le CIPE

Introduire l'EEE au sein des universités françaises reste délicat malgré l'existence d'un cadre réglementaire et législatif initié en 1997 avec la réforme dite « Bayrou ». Nombre de rapports ont ainsi pointé ses difficultés d'implantation (Déjean, 2002 ; Cour des comptes, 2011 ; Comité de suivi de la licence, 2010). Mais dans les faits, les universités françaises ont mis en place des enquêtes pour recueillir les avis des étudiants sur les

² Communiqué du 1er septembre 2009 consulté à l'adresse suivante <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?cid=3716&ptid=5&aid=4286>

³ 50 propositions des étudiants pour la réussite de tous à l'université. Proposition N°23 : « - Formation des enseignants à la pédagogie, prise en compte de l'investissement pédagogique dans les carrières et évaluation des enseignements par les étudiants », Site de l'UNEF consulté à l'adresse suivante : http://www.unef.fr/delia-CMS/index/article_id-3006/topic_id-159,313/les-50-propositions-de-l-unef-pour-la-reussite-de-tous.html

⁴ Article 7-1. Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs.

formations et d'une manière générale sur les enseignements en raison des exigences ministérielles et de l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). En effet, ce type d'enquêtes figurait parmi les critères des dossiers d'habilitation des diplômes comme des établissements d'enseignement supérieur par l'AERES (remplacée par l'HCERES depuis 2013), et même au niveau des indicateurs de pilotage et de performance exigés par le ministère de tutelle des universités françaises. Ce développement correspond ainsi au fait que les institutions universitaires sont désormais confrontées à la nécessité « non seulement de développer leur mission de formation (par la restructuration de leur offre d'enseignement) mais d'en démontrer ou d'en justifier la qualité » (Frenay & Paquay, 2011).

Cependant rares sont les universités françaises qui ont mis en place des systèmes comparables à ceux existant dans d'autres pays, où les enseignants universitaires connaissent les points de vue détaillés de leurs étudiants sur leurs propres cours via des enquêtes régulières, ces informations étant connues ou non par la hiérarchie. En fait, bien souvent les enquêtes auprès des étudiants restent très générales dans la mesure où soit les enseignements sont une des thématiques abordées lors de l'évaluation de la formation par le biais de quelques questions sans que tous les enseignements soient détaillés, soit les enseignements peuvent faire l'objet d'une seule question dont le résultat est transmis ou non à l'enseignant responsable du cours selon les choix faits les établissements. Dans les universités dotées des Structures universitaires de pédagogie (SUP), certaines proposent l'EEE aux enseignants accompagnés par des conseillers pédagogiques ; l'EEE est alors facultative, insérée dans une logique d'accompagnement personnalisé et confidentiel avec des enseignants volontaires et elle est réalisée avec des questionnaires adaptés aux demandes des enseignants et aux situations pédagogiques spécifiques. En fait, en France, le couplage de l'évaluation régulière systématique et obligatoire des enseignements pour tous avec restitution aux enseignants concernés et de l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires est rare, ne serait-ce que parce que les enquêtes auprès des étudiants sont menées par d'autres services universitaires comme les observatoires des étudiants ou les services de pilotages dans une logique de production d'indicateurs. Quelques universités se sont attelées à la mise en place d'un tel système dans le cadre des structures universitaires de pédagogie. Mais pour l'instant, les SUP se développent majoritairement selon un modèle où le soutien à la mission enseignante des universitaires est conçu principalement sur la base d'une offre de formations ou d'accompagnements pédagogiques par les pairs et/ou de conseillers pédagogiques. Le centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) à l'UB, né en 2004 dans le cadre d'un projet de recherche Canada/Europe nommé FACDEV (Frenay et al., 2010) et développé dans la lignée des modèles étrangers, figure parmi les exceptions du paysage français en cherchant à allier aussi évaluation institutionnelle obligatoire et accompagnement pédagogique.

Après avoir d'abord travaillé avec des composantes, des formations, des diplômes et/ou des enseignants sur la base du volontariat, un bilan réalisé en juin 2009 a mis en évidence que les composantes de l'établissement s'étaient impliquées de manière progressive dans l'EEE (à l'exception d'une disposant d'un système interne d'EEE et d'une autre réfractaire à l'EEE). Si bien qu'à partir de 2009-10, les instances de l'UB se sont dotées d'un cadre plus strict pour la réalisation de l'EEE avec la détermination d'un calendrier quadriennal et d'un protocole faisant l'objet d'une votation annuelle par les instances universitaires. Ce dispositif se combine avec une évaluation de la formation. Ce dispositif d'EEE obligatoire et systématique cohabite avec des évaluations réalisées à la demande des composantes, de formations et ou des enseignants. Ainsi, en dehors de ce calendrier obligatoire, toutes les formations de l'établissement et tous les enseignants peuvent également faire appel au CIPE pour les accompagner dans l'EEE. Pour chacun, un dispositif et un accompagnement individualisés sont proposés par le CIPE en fonction des objectifs assignés à l'EEE par l'équipe pédagogique ou l'enseignant ; cet accompagnement allant de la détermination des objectifs et des destinataires des résultats de l'EEE, à la construction du dispositif, la prise en charge des aspects logistiques et techniques, la production des analyses et des rapports, la diffusion des rapports jusqu'à l'aide à l'interprétation des résultats. Les collaborations entre le CIPE et les demandeurs font traditionnellement l'objet d'une convention reprenant tous ces points. Pour sa première année d'introduction, le dispositif obligatoire et systématique proposait aux 36 équipes pédagogiques de troisième année de licence (L3) de faire un certain nombre de choix quant au type d'évaluation (en ligne/papier, annuelle/semestrielle), aux dates des enquêtes, la nature de la production des résultats et la diffusion des résultats au-delà des enseignants concernés directement. Les équipes pédagogiques devaient également fournir la liste des enseignements évalués accompagnés des noms et courriels des enseignants intervenant dans chaque enseignement. A ce niveau, elles pouvaient faire le choix d'une évaluation à minima UE par UE ou déterminer un autre niveau d'interrogation des étudiants (modules ou cours). Pour ses enseignements, chaque équipe pédagogique a conçu son questionnaire accompagnée par le CIPE : toutes ont ainsi pu choisir les questions qu'elles souhaitaient poser à leurs étudiants concernant leurs enseignements. Pour ce faire, elles avaient la possibilité de créer leurs propres questions ou de choisir parmi une liste questions proposées par le CIPE (Perret & Demougeot-Lebel, 2014). Au sein de l'UB, aucune question sur la connaissance et la maîtrise de

la matière enseignée par l'enseignant n'était possible, ni sur l'enthousiasme et/ou le dynamisme de l'enseignant, ni sur la pertinence des contenus et objectifs, les conditions d'enseignement, le respect des règles de bienséance par le professeur, la maîtrise de la langue d'enseignement par les professeurs. Précisons que depuis, face à la croissance des demandes d'EEE et après différentes évaluations du dispositif, des aménagements ont été introduits dans le dispositif obligatoire et systématique, notamment avec une homogénéisation des questionnaires et de la diffusion des rapports (destinataires et diffusion par le CIPE).

2.2. Une enquête auprès des enseignants

En octobre 2010, une enquête a été envoyée par courriel à l'ensemble des enseignants destinataires des rapports d'EEE produits par le CIPE durant l'année universitaire 2009-10. Rappelons qu'il s'agit de la première année de systématisation et d'obligation de l'évaluation des formations et des enseignements à l'UB. Cette enquête n'a pas été adressée à l'ensemble des enseignants de l'UB, dans la mesure où il s'agissait ici de dépasser les représentations générales de l'EEE, et d'avoir des informations pour l'amélioration de l'EEE au sein de l'établissement. Précisons qu'en 2009-10, l'EEE a concerné 555 enseignements, dont 77 % de L3 (dispositif obligatoire) et 583 enseignements avaient reçu un rapport établi par le CIPE concernant un ou plusieurs de leurs enseignements. Ces enseignants ont pu recevoir un rapport (ou des) rapports d'enseignements qu'ils assurent seuls ou avec des collègues. Ces enseignants intervenaient à 92 % en L3 et étaient concernés par le dispositif d'EEE obligatoire et systématique ; les autres étaient essentiellement concernés par des dispositifs demandés par des responsables de facultés ou de formation obéissant à des logiques similaires à celle de l'EEE en L3 (moins d'une dizaine d'enseignants avait demandé directement une évaluation de leurs propres enseignements au CIPE).

Cette enquête avait notamment pour objectif de connaître les perceptions des enseignants de l'UB sur l'EEE et son utilisation pour la régulation de la pratique enseignante dans une phase d'évaluation du dispositif d'EEE produit par le CIPE. Elle comprenait plusieurs séries de questions tenant compte que les enseignants ont vu évaluer un enseignement assuré seul ou avec des collègues : informations sur le processus d'EEE dans l'établissement, lecture des résultats des EEE, utilisation des résultats de l'EEE, qualité des rapports produits par le CIPE, opinions sur différents aspects des résultats de l'EEE et sur le processus d'EEE à l'UB. Enfin, des questionnements concernant leur statut professionnel, leur ancienneté dans le métier, leur secteur disciplinaire, ainsi que leur âge ont également été intégrés (cf. annexe). A partir de cette enquête, il est ainsi possible d'appréhender les différentes postures des enseignants universitaires à l'égard de l'EEE, ces différentes postures permettant de revenir sur le DPP de ces enseignants. Ici, nous nous situons dans une logique d'exploitation secondaire de données non produites initialement pour la recherche, si bien que certains aspects restent méconnus et constituent des limites à la recherche. Ne sont ainsi pas connus par exemple si les enseignants avaient régulièrement fait des consultations auprès de leurs étudiants sur leurs enseignements en dehors des dispositifs institutionnels d'EEE.

Les enseignants avaient la possibilité de répondre par internet en se connectant au lien hypertexte inséré dans le courriel correspondant à cette enquête ou en renvoyant le questionnaire joint au courriel par courrier au CIPE. Une relance a été faite une dizaine de jours après le premier message. 207 enseignants ont participé à cette enquête, soit 36 % des personnes destinataires en 2009-10 d'un rapport d'évaluation du CIPE d'un de leurs enseignements à l'UB dans la cadre du dispositif d'EEE obligatoire. Ce taux de réponse est proche de celui obtenu à l'université de Genève auprès des enseignants en 2003 pour le même genre d'enquête (Rege Collet & Durand, 2005) et plus élevée que l'étude réalisée à Clermont-Ferrand sur les effets perçus de l'EEE dans un IUT avec seulement 15 % de répondants (Younes, 2009). La participation de ces enseignants à cette enquête est toutefois inférieure à celle des responsables pédagogiques interrogés sur le dispositif d'évaluation de la formation et des enseignements mis en place en 2009-10 à l'UB : 59 % d'entre eux avaient répondu aux questions du CIPE. En revanche, par rapport aux autres types d'enquêtes menées auprès des personnels enseignants de l'UB par le CIPE, le taux de réponse est plus important puisqu'une enquête sur les besoins de formation avait seulement mobilisé 9 % des enseignants (Demougeot-Label & Perret, 2011).

Précisons que l'étude est seulement réalisée à partir des réponses des 167 enseignants ayant répondu avoir lu les rapports car les enseignants n'étaient pas interrogés sur l'ensemble des thèmes du questionnaire et notamment sur l'utilisation des résultats de l'EEE s'ils déclaraient ne pas les avoir lus. Le fait qu'une partie des enseignants déclarent ne pas avoir lus les rapports ne doit pas être interprété rapidement. En effet, nombre d'entre eux ont repris contact avec le CIPE pour faire part du fait qu'ils n'avaient pas pu lire ces rapports, dans la mesure où ils ne les avaient pas reçus ou que les rapports ne contenaient aucune information (aucun résultat n'est produit lorsque le nombre d'étudiants est inférieur à six ou le taux de participation étudiante inférieur à 30%) ou qu'ils n'avaient en fait pas vu le message du CIPE concernant les résultats de leurs enseignements. Finalement, si on exclut toutes ces personnes n'ayant pas lu les rapports car elles n'ont pas vu le message relatif au rapport ou parce qu'elles ont eu un message les informant de l'absence de rapport compte tenu de la faible participation étudiante, il apparaît que l'ensemble des enseignants répondant à l'enquête a lu les résultats à l'exception de 2

personnes, soit 99 %. Ce taux ne doit toutefois pas être interprété hâtivement comme un taux de lecture des rapports d'EEE car la participation est l'enquête peut être liée à un intérêt prononcé pour l'EEE, ce qui constitue une limite importante à cette recherche.

Malgré la mise à disposition de données issues des fichiers internes de gestion des personnels enseignants, l'analyse de la représentativité de cette enquête n'a pas pu être menée finement compte tenu des critères d'anonymat de l'enquête et parce que certaines questions ont été exclues après la phase de test du questionnaire car elles étaient vues comme un moyen d'identification par les enseignants universitaires concernés (exemple le sexe). Les enseignants de l'étude appartiennent aux différents 5 grands secteurs disciplinaires de l'établissement dans des proportions sensiblement équivalentes (environ 15 %), exception faite des domaines Sciences de la vie terre et médecine/pharmacie qui représentent 28 % des répondants (10 % non répondants). Seuls 8 % ont moins de 30 ans (soit 13 personnes). Chaque décennie suivante représente respectivement environ 3 répondants sur dix (8 % de non réponses). Précisons que pour discriminer les enseignants universitaires en fonction de leur expérience d'enseignement, nous utilisons les travaux de Kugel (1993) qui définit une période qualifiée de «survie » qui peut durer trois à cinq ans, pendant laquelle les jeunes enseignants vont devoir affronter, seuls le plus souvent, les interrogations et difficultés inhérentes au métier d'enseignant ; expérimenter seuls et se constituer toujours seuls leurs compétences d'enseignant et leurs habiletés de pédagogue. En termes d'ancienneté, 23 % ont au plus 5 ans d'expérience dans le métier d'enseignant à l'université, 35 % ont entre 6 à 15 ans d'ancienneté et 30 % plus de 15 années d'expérience (12% non réponses). Enfin, la plus forte proportion de répondants a le statut de maître de conférences (45 %), 28% sont professeurs des universités et 17 % ont un autre type de statut (PRAG, vacataires, ATER, etc.) (10 % non réponses). Enfin, 75 personnes ont répondu aux questions concernant un enseignement assuré seul, 98 un enseignement assuré à plusieurs (certains ont répondu aux deux séries de questions car ils avaient reçu différents types de rapport).

3. Résultats de la recherche

A partir de l'enquête réalisée par le CIPE, il est possible de déterminer que tous les enseignants disent avoir lu le (ou les) rapport(s) envoyé(s) par courriel par le CIPE concernant leur(s) enseignement(s), à l'exception de deux enseignants. Même si des réticences existent à l'égard de l'EEE, la mise en évidence de cette lecture apparaît comme le signal d'une curiosité voire d'un intérêt des enseignants universitaires concernant les avis de leurs étudiants. Les enseignants universitaires ne sont ainsi pas indifférents face à l'existence de rapports concernant leurs enseignements. La manière dont sont lus ces rapports par les enseignants ne peut être connue de manière précise. Toutefois, les réponses apportées par les enseignants à la question « Pour comprendre les résultats avez-vous tenté de répondre vous-même aux questions posées aux étudiants ? » montrent que cette lecture n'est pas toujours faite de manière à s'ancrer dans une réflexion sur ses enseignements car 51 % n'ont pas tenté de répondre aux questions posées aux étudiants et 42 % déclarent l'avoir fait ou du moins partiellement (7 % de non réponses). Ce sont les enseignants récemment entrés dans le métier qui sont le plus enclins à essayer de répondre aux questions posées aux étudiants : 60 % des enseignants ayant moins de 3 ans d'ancienneté ont eux aussi essayé de répondre aux questions posées aux étudiants dans les formulaires d'évaluation. Faut-il y avoir une spécificité des moins expérimentés ou des effets générationnels ? Moins à l'aise dans leur mission d'enseignant, recherchent-ils plus d'informations sur leurs pratiques lors de leur entrée dans le métier que ce soit pour être rassuré ou pour trouver des routines dans leurs enseignements ?

3.1. Avis des enseignants sur les restitutions des résultats de l'EEE

Si la présentation des résultats est claire (plus de 90 % des enseignants) et suffisamment détaillée pour les enseignants (environ 80 % des enseignants), il est intéressant de remarquer que les taux de satisfaction sur la pertinence des résultats, sur l'utilité des informations apportées et surtout leur nouveauté sont moins importants. Ainsi, concernant la pertinence des résultats, le taux de satisfaction s'élève à 67 %. Les résultats sont jugés utiles par 61 % des enseignants et 46 % des enseignants estiment que les résultats leur ont apporté des informations utiles. Ces avis sur les rapports d'EEE ne sont pas significativement différents entre les enseignants universitaires ayant reçu un rapport concernant un cours assuré seul ou un regroupement de cours (UE ou modules). Pertinence, nouveauté et utilité des informations données par les résultats de l'EEE ne sont pas marqués non plus par des différences selon l'âge, le statut, l'ancienneté dans le métier ou le secteur disciplinaire des enseignants universitaires de notre enquête.

D'emblée, l'absence de différences selon la nature du rapport reçu apparaît étonnante car les résultats concernant des regroupements de cours sont moins précis. En effet, il est difficile de savoir comment les étudiants ont pu répondre à des questions sur un regroupement de cours. Mais, n'oublions pas que dans le dispositif obligatoire d'EEE de 2009-10 à l'UB, les enseignements ont pu être évalués selon un découpage choisi par l'équipe pédagogique (unité d'enseignement (UE) regroupant plusieurs enseignements, modules ou cours

seuls). Notre enquête montre que 39 % des enseignants assurant des cours avec d'autres collègues auraient préféré que soient évaluées leurs seules prestations. En revanche, 30 % ne souhaitent pas envisager cette perspective, préférant une évaluation commune à l'ensemble des intervenants d'une UE (ou modules), sans que les prestations de chacun fasse l'objet d'une évaluation par les étudiants. 24 % n'ont pas d'opinion tranchée sur cet aspect. En fait, les enseignants universitaires préférant une évaluation sur leurs propres enseignements ont des avis plus négatifs car 56 % estiment que les résultats de l'EEE ne leur ont pas apporté des informations nouvelles, ni des informations utiles à 52 %, bien qu'ils ne soient que 34 % à remettre en cause la pertinence des résultats. Les enseignants n'ayant pas d'avis sur le fait que l'évaluation soit faite de manière globale ou détaillée sont également critiques contrairement aux enseignants ne souhaitant pas voir leurs propres enseignements évalués (cf. Figure 1).

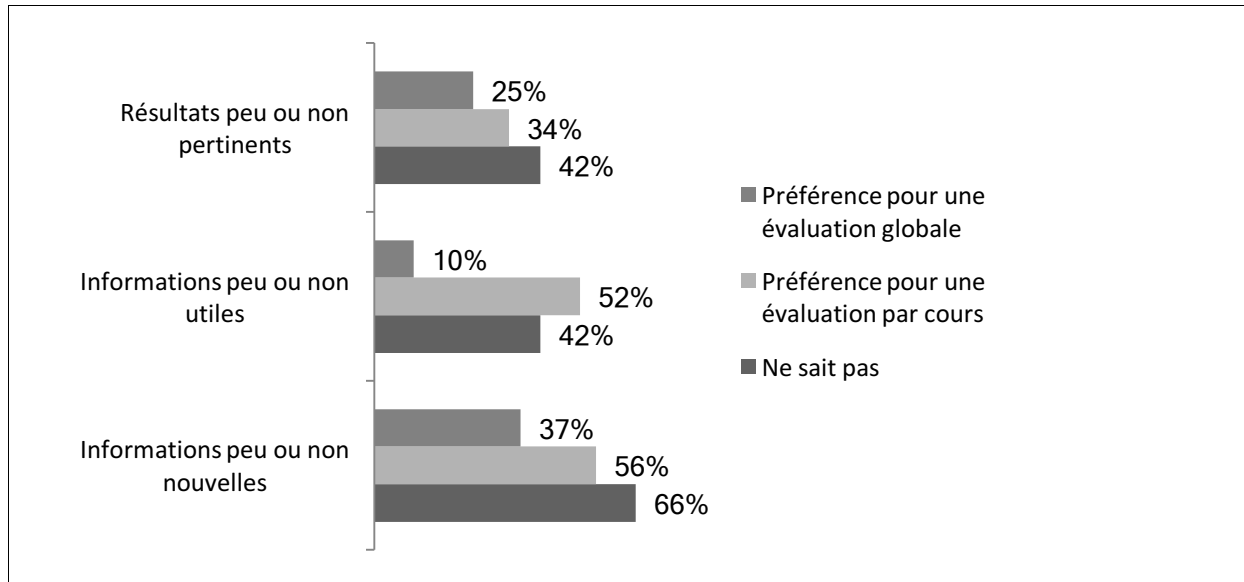


Figure 1. Avis sur les résultats de l'EEE réalisée sur des regroupements de cours

Enfin, interrogés sur leurs points de vue quant aux commentaires des étudiants, plus de 58% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question (ce qui peut être lié au fait qu'ils n'en n'avaient pas reçu dans leur rapport). Parmi ceux qui ont exprimé leurs opinions, 50 % reconnaissent l'utilité de ces commentaires pour l'amélioration de leurs enseignements. En revanche, 31 % mettent en avant le caractère peu constructif des commentaires faits par les étudiants, 20 % soulignent les incohérences de ces commentaires ou le fait qu'ils sont difficilement compréhensibles voire peu significatifs. Enfin, 4 % des enseignants ayant émis une opinion quant à ces commentaires pointent le fait que ceux-ci peuvent être accusateurs vis-à-vis de l'enseignant, non respectueux voir déplacés. Ces perceptions sur les commentaires des étudiants ne sont pas significativement différents selon les secteurs disciplinaires, l'âge des enseignants, leur statut ou leur ancienneté dans le métier. D'autres facteurs sont donc à rechercher pour comprendre les oppositions rencontrées quant à l'introduction des commentaires étudiants dans les questionnaires d'EEE. En fait, l'utilité des commentaires étudiants est plus fréquemment avancée par les enseignants ayant une vision positive de l'EEE apportant des informations nouvelles et utiles et dont les résultats sont pertinents à leurs yeux. Ainsi parmi les enseignants mettant en avant le caractère utile des commentaires étudiants, 70 % soulignent également le caractère utile des résultats de l'EEE, 65 % la nouveauté des informations apportés par l'EEE et 80 % la pertinence des résultats des rapports d'EEE.

3.2. Discuter des points de vue donnés par les étudiants ?

Plus de la moitié des enseignants déclarent discuter des résultats de l'EEE avec leurs collègues. Ces discussions sont plus fréquentes parmi ceux assurant à plusieurs un même enseignement (82 % contre 58 % des enseignants assurant seuls l'enseignement). Les discussions avec les responsables pédagogiques comme les étudiants apparaissent plus marginales (entre 10 et 18 %) (cf. Figure 2). En fait, ces échanges ne sont pas exclusifs et bien souvent ceux qui en parlent avec les responsables pédagogiques et les étudiants ont également plus souvent que les autres dialogué avec leurs collègues : près de 75 % des enseignants discutant des résultats de l'EEE avec un responsable le font également avec des collègues et près de 9 sur dix dans le cas d'échanges avec les étudiants. Aucun des plus jeunes (moins de 30 ans) n'a eu une discussion avec les responsables pédagogiques. Les échanges avec les collègues sont plus fréquents dans les domaines Sciences-Santé (environ 75 % contre 40 % en Lettres-Langues), et semblent plus aisés pour les enseignants ayant entre 40 et 50 ans

(72 % contre 58 % en moyenne). Mais le fait de discuter des résultats de l'EEE n'est pas marquée par des différences selon l'utilité perçue de ces résultats, ni la nouveauté des informations nouvelles, ni la perception de leur pertinence.

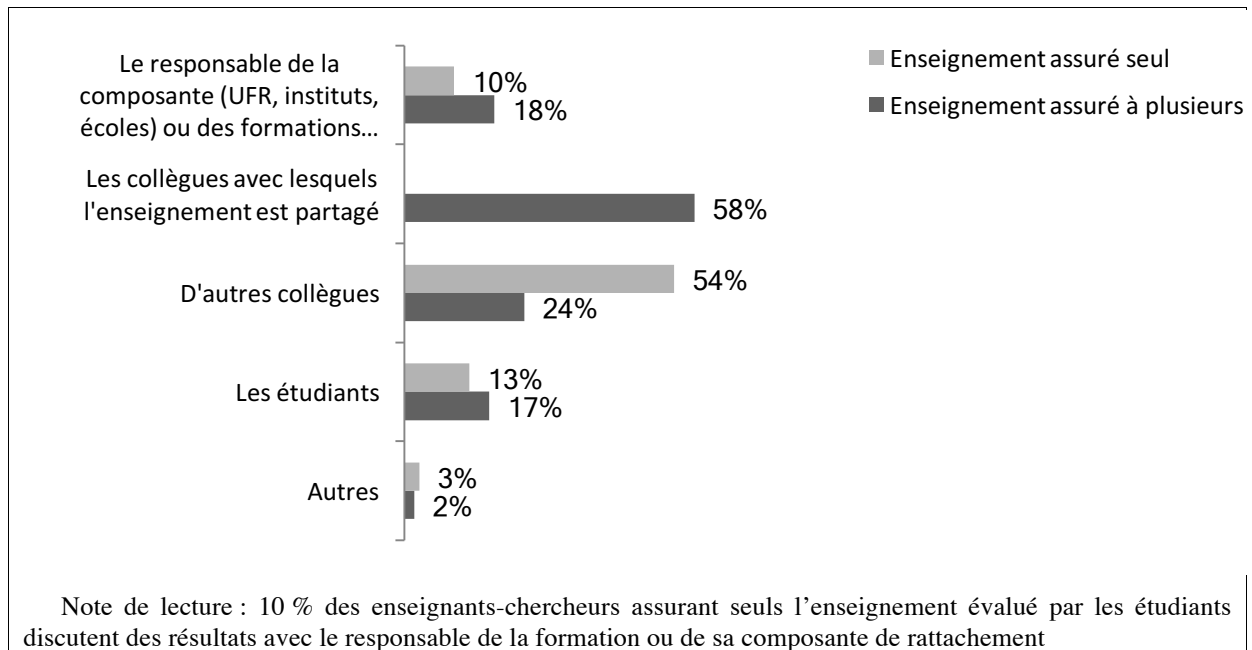


Figure 2. Discuter des résultats de l'EEE

Cette mise en évidence tend à remettre en cause les résultats de Bernard Postiaux et Saclin (2000) au Canada sur la faiblesse des échanges autour de l'EEE. En effet, Bernard Postiaux et Saclin (2000) soulignent que les enseignants universitaires ne jugent pas leur directeur ou leurs collègues suffisamment compétents pour les aider à améliorer leur enseignement. Pour les universitaires, les enseignements sont rarement un sujet de discussion avec les collègues (Knapper & Piccinin, 1999) contrairement à la recherche, l'enseignement étant généralement perçu comme un acte professionnel personnel décrit sous le terme de « solitude pédagogique » par Shulman (1993). Est-ce à dire que l'EEE permet de dépasser la « solitude pédagogique » pour une partie des enseignants universitaires ? Ce n'est pas sans rappeler les constats d'autres recherches sur ce que disent les enseignants universitaires sur la manière dont ils apprennent à enseigner (Knight & al., 2006), puisque certains avancent discuter avec leurs collègues comme réfléchir à leur enseignement ou solliciter les avis des étudiants même s'il convient de rester prudent car nous ne connaissons pas la nature de ces échanges avec notre enquête. Mais rien dans nos analyses ne nous permet de rejoindre les formalisations du modèle de Welson et McAlpine (2001) inscrit dans le courant du SOTL sur la progression des enseignants universitaires dans leur fonction d'enseignant : après une phase de développement de connaissances sur leur enseignement et l'apprentissage de leurs étudiants (qui implique qu'ils évaluent leur enseignement pour l'améliorer, qu'ils s'impliquent dans des innovations et qu'ils réfléchissent à leur enseignement), les enseignants universitaires entrent ensuite dans une deuxième phase où ils développent des connaissances avec des collègues de leur discipline, la troisième phase suggérant que les enseignants universitaires contribuent au champ de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

3.3. Etre motivés ou découragés par les points de vue donnés par les étudiants ?

A l'issue de cette lecture des résultats de l'EEE, quel est le point de vue des enseignants ? Sont-ils motivés ou découragés ? En effet, une partie de la littérature sur les effets de l'EEE pointe les possibles découragements des enseignants universitaires confrontés aux résultats de l'EEE. Pour plus de la moitié de nos enseignants, les résultats reçus sont motivants. Peu d'enseignants perçoivent les résultats de l'EEE comme décourageants (entre 3 et 5 % selon qu'ils assurent seuls ou non les cours). Cette étude ne permet pas de donner des informations sur le profil de ces découragés. Ces constats ne sont pas significativement différents selon les secteurs disciplinaires, les statuts, l'ancienneté dans le métier et l'âge des enseignants. Signalons que les caractéristiques de ces enseignants découragés demeurent inconnues car la plupart n'ont pas donné d'informations sur leur statut, leur ancienneté dans le métier, leur âge et ni leur secteur disciplinaire. Faut-il y voir un peur d'être identifié ? Reste qu'une partie non négligeable des enseignants ne savent pas si les résultats de l'EEE sont motivants ou

qu'une partie non négligeable des enseignants ne savent pas si les résultats de l'EEE sont motivants ou décourageants : 27 % des enseignants ayant reçu un rapport sur un enseignement assuré en solo et 36 % des enseignants se partageant un enseignement avec un ou des collègues, c'est-à-dire 32 % globalement.

Ces enseignants déclarant ne pas savoir si les résultats de l'EEE sont motivants ou décourageants sont dans une position moins positive vis-à-vis des rapports d'EEE que l'ensemble des enseignants. En effet, concernant les rapports reçus pour un enseignement assuré à plusieurs, les trois quarts des enseignants estiment que ces rapports n'apportent pas des informations nouvelles (contre 35 % des enseignants déclarant être motivés par les résultats de l'EEE) ; les deux-tiers soulignent que ces rapports ne donnent pas des informations utiles (contre les 13 % des motivés par les résultats) et pour près de la moitié les résultats ne sont pas pertinents (contre 17 % des enseignants motivés par les résultats). Ce constat est encore plus fort lorsqu'ils ont eu des rapports pour des cours assurés seuls. En effet, ils sont alors 71 % à estimer que ces rapports n'apportent pas des informations nouvelles ou des informations utiles (contre respectivement 45 % et 16 % des enseignants déclarant être motivés par les résultats de l'EEE) et 67 % à déclarer les résultats non pertinents (contre 8 % des enseignants motivés par les résultats).

3.4. Changer ses pratiques d'enseignement avec l'évaluation des enseignements ?

Les trois quarts des enseignants ayant lu les rapports d'EEE estiment avoir la capacité d'introduire des changements dans leurs enseignements s'ils souhaitent prendre en compte les résultats de l'EEE. Il n'existe pas de différence entre les enseignements assurés seuls ou avec des collègues, ni selon les profils des enseignants en termes de statut et d'ancienneté professionnelle. Mais un constat n'est pas sans nous interroger : contrairement aux autres enseignants, les moins expérimentés (moins de 3 ans d'ancienneté) et assurant seul le cours évalué, déclarent tous savoir faire pour introduire des changements dans leurs enseignements en prenant en compte les résultats de l'EEE. Finalement, plus de 4 enseignants sur dix ont déclaré effectuer ou pensent effectuer des modifications dans leurs enseignements après avoir pris connaissance des résultats de l'EEE et trois sur dix pensent reconduire leurs cours à l'identique. En revanche, 20 % des enseignants ne savent pas quelle posture adopter. Il n'existe pas de différences significatives que les enseignements soient assurés seuls ou avec des collègues.

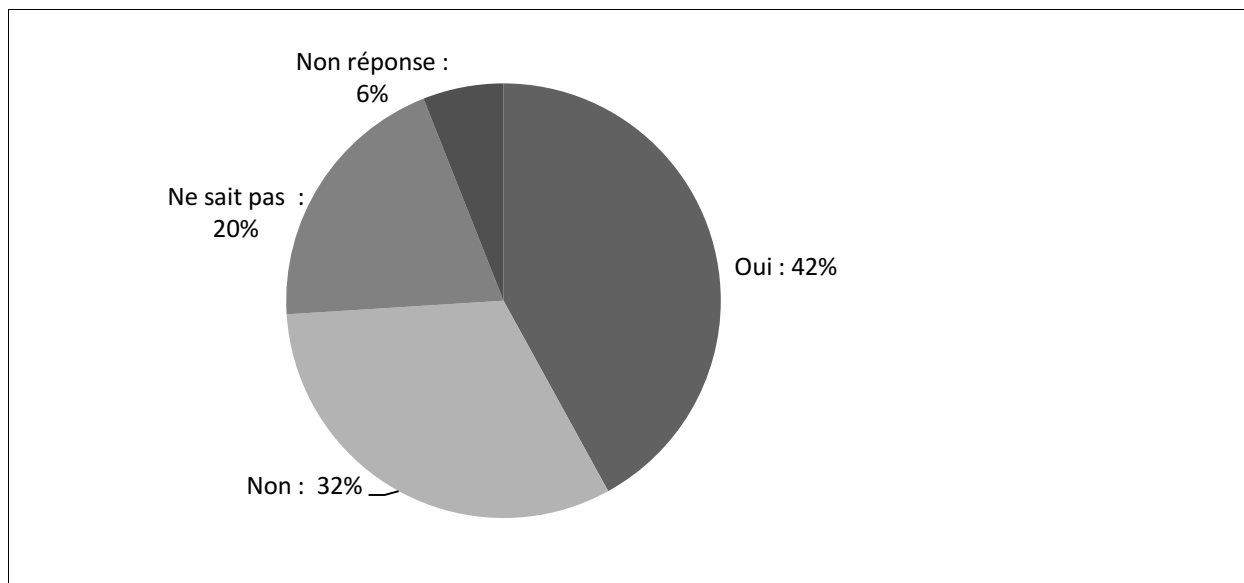


Figure 3. Faire ou envisager de faire des modifications dans ses cours suite aux avis des étudiants

Mais le fait de déclarer introduire ou penser introduire des modifications dans ses enseignements à l'issue des résultats de l'EEE est différent selon les avis sur ces derniers. Ainsi, les enseignants entrant dans un processus de modification de leurs enseignements à l'issue d'un rapport pour un cours assuré seul ont plus souvent une vision positive que les enseignants ne souhaitant pas faire de changement en termes d'utilité des résultats de l'EEE (82 % contre 26 % des enseignants n'étant pas dans une dynamique de changement) et de leur pertinence (63 % contre 23 %) comme du fait que ces résultats apportent des informations nouvelles (79 % contre 56 %). Pointons que les enseignants ne sachant pas s'ils vont faire des changements dans leurs cours sont 40 % à déclarer que les résultats de l'EEE leur ont apporté des informations nouvelles, 67 % des informations utiles et 74 % des résultats pertinents. Les mêmes tendances sont constatées pour les enseignants ayant reçu un

rapport pour des enseignements assurés à plusieurs avec toutefois comme singularité des différences moins fortes entre les enseignants ne souhaitant pas introduire des modifications dans leurs cours et ceux ne souhaitant pas en faire. Notons même que les enseignants ne souhaitant pas faire des modifications à l'issue d'un rapport d'EEE relatif à un regroupement de cours sont toutefois 76 % à estimer les résultats de ce rapport pertinent. Les explications avancées pour ne pas faire de modifications sont diverses : 23 % des enseignants universitaires concernés n'avancent aucune explication, 47 % des évaluations largement positives, et enfin 21 % avancent des éléments externes à leur propre actions très variés comme des changements organisationnels et d'emploi du temps qui doivent être faits, le manque de moyens pour faire des modifications, l'hétérogénéité des publics étudiants, le temps imparti pour le cours trop court compte tenu des objectifs affichés, l'absence de demande des étudiants. Quelques-uns avancent le fait l'EEE ne peut pas être un outil utile pour introduire des modifications dans un enseignement en précisant qu'ils refusent de modifier leurs cours à partir des points de vue étudiants.

Questionnés sur la nature des modifications envisagées, les enseignants explicitent très largement ce qu'ils comptent faire (85 % donnent des informations sur les changements apportés à leurs cours). Signalons qu'un seul enseignant précise qu'il va abandonner cet enseignement dans la mesure où les autres enseignants ne veulent pas faire de modifications. La nature des changements est quasiment identique que les cours soient assurés seuls ou à plusieurs. Ainsi, près de quatre enseignants sur dix vont changer certains aspects liés à l'organisation et aux modalités pédagogiques des cours et plus de trois sur dix le contenu de leurs enseignements. Concernant les modifications relatives à l'organisation et aux modalités pédagogiques des cours, les enseignants précisent ainsi par exemple qu'ils vont modifier le rythme du cours, insister plus sur certains points de cours, les présenter différemment, mieux coordonner CM et TD, renforcer les exigences sur la présence, ou encore aider les étudiants avec des résumés. Pour ce qui a trait au contenu des enseignements, certains envisagent l'introduction d'illustrations ou d'exemples, des modifications de plan de cours, des allègements ou des modifications du contenu ou encore des harmonisations avec d'autres enseignements. Ces changements sont ainsi très variés et ne renvoient pas dans une majorité des cas à de profondes transformations du contenu de l'enseignement ; ce dernier pouvant être très contraint par la maquette de formation. D'autres types de changement sont envisagés par une faible proportion d'enseignants au niveau du matériel pédagogique (modifications et/ou distributions des supports notamment power point, modifications des bibliographies) et au niveau des évaluations (changement de la nature des évaluations, précisions sur la nature des évaluations, introduction de contrôles surprises, amélioration du retour fait auprès des étudiants concernant les travaux rendus, etc.). Enfin d'autres changements concernant respectivement un ou deux enseignants sont également avancés : estimation du niveau initial des étudiants, amélioration de l'interactivité en cours, modification de la charge de travail des étudiants ou encore précision sur la place du cours dans la formation. La nature des modifications faites ou envisagées n'est pas marquée par des différences significatives selon le secteur disciplinaire, le statut, l'âge et l'ancienneté dans le métier.

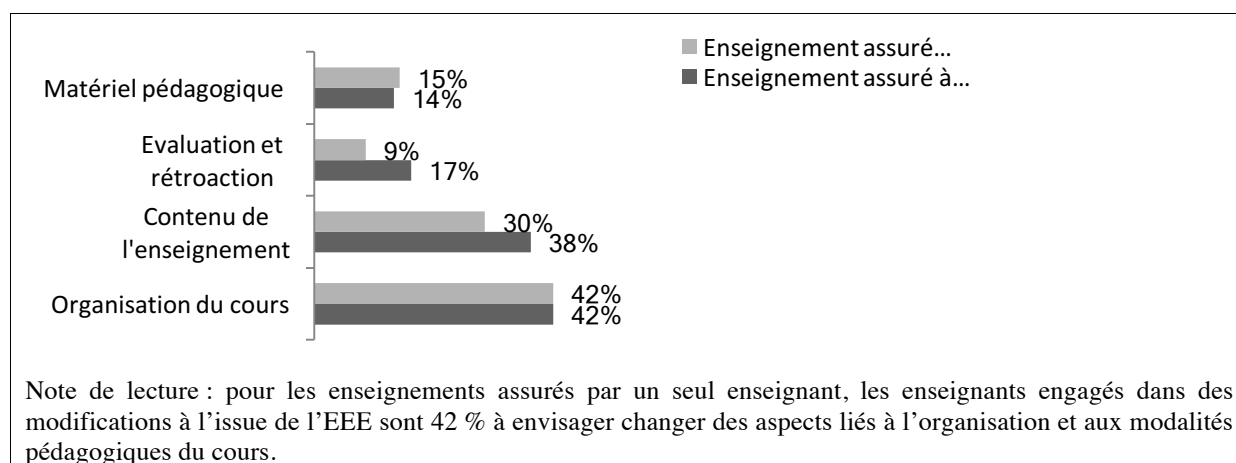


Figure 4. Principaux changements dans les enseignements

Faire ou envisager de faire des changements dans ses enseignements à la suite des résultats de l'EEE n'est pas seulement le fait de ceux qui affirment savoir comment faire pour introduire des modifications dans leurs enseignements. En effet, même des enseignants ne sachant a priori pas comment faire déclarent pourtant faire évoluer leur enseignement : 4 enseignants sont dans ce cas et 8 ne savent encore s'ils vont ou non faire des changements. Ceci traduit la volonté des enseignants de vouloir essayer d'améliorer leurs enseignements, bien qu'ils n'aient pas de solutions évidentes et les processus d'essais-erreurs mis en place par les enseignants universitaires. Bien entendu ce sont les enseignants-chercheurs qui affirment savoir comment introduire des

changements qui reconnaissent le plus fréquemment avoir fait ou vouloir faire changer leurs enseignements à la suite de l'EEE : 53 % d'entre eux (et 17 % n'ayant pas encore pris une décision).

Penser à faire des changements dans ses cours et percevoir les points de vue des étudiants comme motivants vont de pair. Ainsi, les enseignants les plus enclins à effectuer des changements dans leurs enseignements à la suite de l'EEE sont également ceux qui considèrent que les résultats de l'EEE sont motivants : 53 % des enseignants assurant seul un enseignement et 48 % des enseignants assurant un enseignement avec des collègues. Ne négligeons pas que trois enseignants sur dix ne sachant pas comment apprécier les résultats de l'EEE ont déclaré introduire ou pensent introduire des modifications dans leurs enseignements après l'examen des résultats de l'EEE. Mais ces enseignants dubitatifs à la lecture des avis des étudiants sont également ceux qui sont le plus fréquemment dans une situation d'hésitation quant à l'évolution de leurs cours. Il est important de souligner que 84 % des enseignants avançant qu'ils vont faire des modifications de leur(s) enseignement(s) souhaiteraient pouvoir recevoir de nouveaux résultats d'évaluation de ce(s) même(s) enseignement(s). Un tel résultat rappelle l'importance de mettre en œuvre un processus d'EEE régulier pour que les enseignants universitaires puissent recueillir des informations nouvelles auprès des étudiants suite à l'introduction de modifications dans leurs cours.

4. Discussion - Conclusion

En rappelant les liens entre l'EEE et le DPD, cet article a comme objectif de dépasser une vision trop réductrice de l'EEE centrée sur la seule production d'indicateurs sur l'enseignement pour la construction de tableaux de bord ; ceci dans un processus de qualité de nature plus sommative que formative. Montrer les effets de l'EEE sur les pratiques enseignantes permet de dépasser la vision du couple maudit de l'évaluation et de l'enseignement supérieur (Romainville, 2009). Bien entendu, dans cette recherche il convient de ne pas négliger une possible surestimation des effets de l'EEE en raison d'une participation plus importante à notre enquête des enseignants universitaires intéressés par les questions de pédagogie à l'université. N'oublions pas aussi qu'une partie des enseignants ont l'habitude de donner des questionnaires à leurs étudiants, et que cette pratique existait bien avant la mise en place d'une pratique institutionnelle avec un service pédagogique (Dumont, Rochat, Berthiaume. & Lanarès, 2012).

Les résultats présentés dans cet article tendent à souligner que l'EEE à elle seule peut être porteuse de changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires dans un contexte pourtant peu incitatif (faible reconnaissance de l'investissement pédagogique dans la carrière). On peut en effet constater qu'alors que dans nombre de pays étrangers, l'EEE peut être prise en compte dans les carrières, ici quelques-uns seulement pensent les utiliser dans leur dossier de carrière (3 %). En fait, si les deux tiers des enseignants ne pensent pas les utiliser, une partie non négligeable des enseignants, plus du quart (27 % exactement) n'a pas d'avis sur cet aspect. Il est intéressant de constater qu'introduire les points de vue des étudiants dans le dossier de carrière n'est pas envisagé par les enseignants de cette enquête ce qui souligne une particularité française. Ils rejoignent en cela des résultats récents obtenus en Suisse pointant que certains enseignants perçoivent que l'EEE a un effet positif sur leur pratique enseignante (Dumont & al., 2012) quel que soit le positionnement institutionnel de l'EEE (contrôle de la prestation versus soutien au développement). Les enseignants qui utilisent les points de vue des étudiants pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, s'inscrivent ainsi dans une logique de DPD individuelle compte tenu des modalités actuelles d'avancement dans la carrière à l'université.

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de mettre en évidence des logiques disciplinaires, (même s'il faut être conscient que les disciplines n'ont pas été appréciées de manière fine), excepté une discussion des résultats de l'EEE plus fréquente entre les collègues de Sciences-santé. Aucun résultat relatif à l'EEE ne permet de mettre en évidence des éléments différenciés selon l'avancement dans le métier d'enseignant dans le supérieur, renvoyant ainsi aux constats de Demougeot-Lebel (2016a) sur le caractère non uniforme et non standardisé du DPP, l'EEE pouvant être utile tout au long de la carrière. Faut-il cependant attribuer ce résultat au contexte particulier de cette recherche réalisée lors de la première vague d'évaluation obligatoire et systématique d'EEE dans cette université ?

Alors que Centra (1993) a posé un certain nombre de conditions nécessaires pour des changements pédagogiques interviennent à l'issue de l'évaluation, nos résultats montrent que des enseignants peuvent s'engager dans une démarche de changement même lorsqu'ils n'ont pas une vision positive de l'EEE institutionnelle. Est-ce à dire que le simple fait d'avoir reçu des résultats d'EEE les a insérés dans un processus réflexif à l'égard de leur enseignement ? Faut-il encore une fois attribuer ce résultat au contexte particulier de cette recherche réalisée lors de la première vague d'évaluation obligatoire et systématique d'EEE dans cette université ? Ou y voir le reflet de postures plus idéologiques que réflexives à l'égard de l'EEE ? De même, ce n'est pas parce que les enseignants universitaires ont une perception positive de l'EEE institutionnelle qu'ils vont introduire des modifications dans leur enseignement car ils pointent d'autres facteurs que le souci de la

qualité de leur enseignement comme facteur incitatif au changement. Si les réponses de certains tendent à montrer qu'ils sont engagés dans un processus réflexif sur leur enseignement, d'autres tendent à souligner l'existence de postures singulières indépendantes d'un processus réflexif. Mais les changements ou les intentions de modifications des enseignements sont plus fréquents lorsque les enseignants universitaires ont une vision positive de l'EEE institutionnelle (utilité, nouveauté et pertinence). Quant aux perceptions de l'EEE en termes de motivation, là encore le lien n'est pas si simple puisque des enseignants universitaires trouvant les résultats de l'EEE motivants, démotivants ou ne sachant pas comment les appréhender peuvent être dans une dynamique de changement à l'égard de leur enseignement. La fréquence de cette dynamique est toutefois plus forte chez les enseignants estimant les résultats de l'EEE motivants. Les avis partagés sur l'intérêt d'une EEE réalisée au niveau de chaque enseignement plutôt que pour des regroupements de cours recueillis dans l'enquête constituent par ailleurs un constat délicat. En effet, pour un enseignant engagé dans un processus réflexif sur son propre enseignement, les résultats de l'EEE ne peuvent pas être théoriquement satisfaisants compte tenu des problèmes de mesure rencontrés. Faut-il voir dans le refus d'une évaluation plus fine, le refus global de l'EEE ou seulement le reflet d'enseignants encore peu entrés dans un processus réflexif et/ou aptes à juger de la qualité de l'EEE, se contentant des informations données ?

Ce sont alors plus des logiques individuelles que collectives qui semblent ici être en jeu dans le DPP. Encore faut-il désormais les explorer en appréhendant d'une autre manière les motivations aux changements de pratiques pédagogiques c'est-à-dire en dépassant les principes de Centra (1993) de nouveauté, d'utilité et pertinence de l'EEE pour appréhender les motivations eu égard aux conceptions aux expériences, aux habiletés, et aux valeurs et en dépassant les effets de l'environnement social professionnel. Mais ces logiques individuelles semblent peu conscientisées. En effet, si cette recherche a été réalisée à partir des informations issues de questions fermées posées aux enseignants destinataires de résultats d'EEE, la fin du questionnaire invitait les enseignants à donner leur point de vue sur les limites et les apports de l'EEE à l'UB. L'exploitation de ces questions ouvertes permet de constater que seulement un enseignant sur dix estime spontanément que l'EEE peut apporter des éléments utiles à l'enseignant pour changer et améliorer ses enseignements après avoir répondu à l'ensemble des questions de l'enquête.

En envisageant la question de la nécessité ou non de l'accompagnement pédagogique, certaines réflexions actuelles sur le DPP des enseignants universitaires rappellent que la réflexivité suppose bien souvent conseils ou accompagnements (Younès, 2009) provenant d'un pair ou d'un conseiller pédagogique (Rege Colet, 2009) via des consultations pédagogiques (Clément, Di Napoli, Gilis, Buelens & Frenay, 2011). Bernard (2011) souligne l'importance d'une personne-ressource de confiance avec laquelle l'enseignant peut discuter des résultats reçus et dont il peut obtenir une rétroaction qui l'aidera à planifier la mise en place d'amélioration. Overall et March (1979), Penny et Coe (2004) et Piccinin (1999) et ont par exemple montré les apports de la consultation pédagogique à la suite des EEE. Les résultats de cette recherche tendent à soutenir la nécessité d'offrir la possibilité d'une consultation avec un conseiller pédagogique face aux difficultés d'interprétation et d'utilisation des résultats de l'EEE par une partie non négligeable des enseignants universitaires. Mais la démarche de faire appel à un conseiller pédagogique reste très marginale à l'issue de l'EEE. En effet, dans l'enquête utilisée dans cet article, les enseignants universitaires avaient la possibilité de laisser leurs coordonnées afin que le CIPE prenne contact avec eux pour les accompagner dans d'éventuelles modifications de leurs enseignements : seulement 15 personnes ont fait un tel choix. Peu ont donné suite à la prise de contact du conseiller pédagogique, être conseiller par un professionnel ne fait pas parti des pratiques ordinaires des enseignants universitaires en France. Depuis cette enquête, l'envoi systématique des résultats de l'EEE avec un courriel personnalisé accompagné d'une information sur les coordonnées du conseiller pédagogique du CIPE semble déclencher des demandes accrues d'accompagnement personnalisé (Demougeot-Lebel, 2012). Le positionnement du conseiller pédagogique dans l'accompagnement des enseignants-chercheurs fait actuellement l'objet de nombreuses réflexions en Europe et dans les pays anglophones (Frenay, Jorro & Poumay, 2011). Cette posture de l'accompagnement reste à expérimenter dans les universités françaises mais elle apparaît nécessaire compte tenu de la proportion importante d'enseignants universitaires qui ne savent comment appréhender les résultats de l'EEE. Ce type d'accompagnement personnalisé reste toutefois assujéti à l'émergence d'une nouvelle profession dans les universités françaises, à savoir les conseillers pédagogiques, et que ces derniers soient suffisamment nombreux pour remplir cette mission afin d'aider les enseignants-chercheurs qui rencontrent des difficultés de positionnement à l'égard des résultats de l'EEE à lire, interpréter et utiliser les résultats de l'EEE, pour mettre en œuvre si nécessaire des changements dans leurs pratiques.

Références bibliographiques

- Åkerlind, G. S., (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it? *Higher education*, 50, 1-32.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bernard, H., Postiaux, N. & Saclin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.
- Bernard, H., & Normand, S. (1998). L'évaluation de l'enseignement vécue par des professeurs de disciplines différentes. *Mesure et évaluation en éducation*, 21 (2), 117-134.
- Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2009). *Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff*. Texte présenté au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istanbul.
- Berthiaume, D., Jacqmot, C., Perret, C. & Rochat, J.M. (2011). *Comparaison de trois systèmes d'évaluation des enseignements par les étudiants et leurs effets sur le développement professionnel des enseignants*. Texte présenté au 23ème colloque international de l'ADMÉE-Europe Évaluation et enseignement supérieur, Paris.
- Berthiaume, D. Lanarès J., Jacqmot C., Winer L. & Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Bertrand, C., 2014. *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport pour la directrice de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W.E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. In SELDIN P. & al., *Changing Practices in Evaluating Teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (p. 25-44). Bolton, MA :Anker publishing.
- Centra, J. A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clément, M., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H. & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships La consultation pédagogique au service de partenariats réflexifs et dialogiques. *Recherche et formation*, 67, 31-52
- Comité de suivi de la Licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. [page web]. Accès :http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf.
- Cour des comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Dawe, H. A. (1984). Teaching: A Performing Art. *Phi Delta Kappan*, LXV (8), 548-552.
- Dejean, J. (2007). Entre évaluation et contrôle. In Heldenbergh, A. (Ed.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 15-53), Paris : L'Harmattan.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
- Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française ? In Rege Colet, N. & Romainville, M. (Ed.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, (p. 61-80), Bruxelles : De Boeck.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Qu'attendent des enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).
- Demougeot-Lebel, J. (2012). *Bilan axe Innovation Pédagogique CIPE 2011-2012*. Rapport interne. Dijon CIPE, université de Bourgogne.
- Demougeot-Lebel, J. (2016a). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* Texte présenté au 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne.
- Demougeot-Lebel, J. (2016b). *Éléments de compréhension du Développement Professionnel Pédagogique d'enseignants-chercheurs dans un contexte en mutation*. Manuscrit soumis pour publication.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue française de pédagogie*, 165,117-135.
- Dumont, A., Rochat, J.M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 85-115.

- Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale
- Faure S., Soulier, C. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Rapport de recherche [page web]. Accès : www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulier2005a.pdf, le 14 mai 2012
- Fave-Bonnet, M.F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur des missions contradictoires). *Recherche et formation*, 15, 11-33.
- Forest, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation dans une école polytechnique. In Romainville ? M. & Coggi, C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 17-34). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Frenay, M. & Paquay, L (2011). Présentation. *Recherche et formation*, 67, 9-14.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Frenay, M., Saroyan, A., Lynn Taylor, K., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.J. & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76.
- Fréville, Y. (2001). *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables*. Rapport d'information fait au nom du Comité d'évaluation des politiques publiques et de la Commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, 54 (2001-2002), Les Rapports du Sénat, Paris. [page web]. Accès : <http://www.senat.fr/rap/r01-054/r01-054.html>.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Knapper C. & Piccinin S (Ed.). (1999), Using consultants to improve teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 313-328
- Lanars, J. (2009) L'évaluation-conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse. In Bedin V. (Ed.), *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (p. 211-232). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Machell, D.F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh, H.W. (2007a). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of educational psychology*, 99(4), 775-790.
- Marsh, H.W. (2007a). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In Perry & Smart (Dir.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An evidence-Based Perspective* (p319-394). New York, NY: Springer,.
- Mc Keachie, W.J. (1979). Student rating of faculty: a reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Ory, J.C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. In Ryan (dir.), *Evaluating teaching in Higher education: a vision for the Future*. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979). Midterm feedback from students Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of educational Psychology*, 71, 856-865.
- Paquay, L. (2011). Des options politico-stratégiques pour le développement professionnel des enseignants universitaires. *Recherche et formation*, 67, 117-121.
- Penny, A.R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student rating feedback: a meta-analysis. *Review of educational research*, 74 (2), 215-253.
- Perret, C. & Demougeot-Lebel, J. (2014). Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une analyse de l'utilité des questionnements pour une démarche réflexive ? *Mesure et évaluation en éducation*. 37(2). 41-67.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Piccinin S. (1999). How individual consultation affects teaching. In Knapper C. & Piccinin S. (Ed.), *Using consultants to improve teaching* (p. 71-84).
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal, QC : Les éditions Logiques.
- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes*. Rapport, Université de Genève, Suisse.

- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 235-253). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rege Colet, N. (2009). La place de l'évaluation formative dans le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Dans V. Bedin (dir.), *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* (p. 275-293). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104.
- Romainville, M. (2004). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 145-163). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Romainville, M. (2013). « Evaluation en enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? » Dans Romainville M, Goasdoué R. & Vantourout M. (Ed.) *Evaluation et enseignement supérieur*, (p. 273-321). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Saclin, A, Wery, F., Emplit, P. & Robert, F. (2012). Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 61-84.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, XXV (6), 6-7.
- Weston, C. B. & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.
- Wouters P., Frenay M. & Noël B. (2010). Le dossier d'enseignement... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters P. (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (177-191), Bruxelles : De Boeck.
- Younes N., (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younes N., Rege Colet N., Detroz P., Sylvestre E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (Ed.) *Evaluation et enseignement supérieur*, (p. 109-126). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Younes, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 191-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques

L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France

Saeed Paivandi*, Nathalie Younès **

* Université de Lorraine
3 place Godefroy de Bouillon, BP 3397 54015 Nancy cedex
saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

** Université Clermont-Auvergne
ESPE, 36 avenue Jean Jaurès, 63407 Chamalières cedex
nathalie.younes@uca.fr

RÉSUMÉ. Le texte s'intéresse à l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans le contexte universitaire français caractérisé par la mise en place progressive de cette démarche depuis les années 2000. Il s'agit de la présentation des résultats d'une enquête qualitative effectuée auprès de 45 enseignants chercheurs ayant vécu l'EEE dans 4 groupes de disciplines (sciences sociales et humaines, sciences expérimentales, médecine, droit et sciences économiques) de deux universités en France en 2013 et en 2014. La problématique de cette recherche est construite autour de l'impact des démarches d'EEE sur les pratiques et les conceptions pédagogiques des enseignants en fonction des variables contextuelles et personnelles constitutives du milieu d'enseignement-apprentissage. Les données de l'enquête permettent de proposer une typologie des attitudes différenciées des enseignants-chercheurs interviewés face au feedback étudiants engendrant un mouvement dialogique entre « pouvoir » et « vouloir » qui définit l'ampleur des changements pédagogiques. Ces variations montrent que la relation entre la dimension formative de la démarche de l'EEE, son appréciation par les enseignants et la conception de l'enseignement n'est linéaire et figée. Il s'agit d'une dynamique productive car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, même limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE.

MOTS-CLÉS : conception de l'enseignement, développement professionnel, pédagogie universitaire, carrière universitaire, évaluation de l'enseignement par l'étudiant, université française, réforme universitaire, politiques universitaires

1. Introduction

Dans le contexte universitaire français, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) n'a été mise à l'ordre du jour des réformes universitaires que dans les années 1990. Les lois Faure et Savary de 1984 qui ont introduit plusieurs réformes importantes dans l'enseignement supérieur français ne proposent aucune forme de l'évaluation de l'enseignement à l'université. Les années 1990 marquent une rupture progressive de cette tradition avec l'arrêté Bayrou en 1997 qui institutionnalise l'obligation de cette évaluation de l'enseignement. Dans une université massifiée caractérisée par le développement de débats critiques autour des questions pédagogiques, la dimension formative de l'EEE est souvent perçue comme un levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes et améliorer la qualité et la performance de l'enseignement.

Mais, comme le montrait le rapport Dejean (2002), cette disposition réglementaire est peu ou pas appliquée et, quand elle l'est, c'est de façon quasi-clandestine ou expérimentale, et toujours partielle. Face à l'inertie des universités, les pouvoirs publics tentent de renforcer leur pression en réaffirmant son rôle dans les différentes réformes des années 2000. Depuis 2011, l'administration centrale fait obligation aux établissements, dans le contrat qui les lie au ministère tous les cinq ans, de mettre en œuvre l'EEE.

Ce développement en France (comme dans les autres pays) a aussi provoqué des débats critiques autour de sa philosophie et sa pertinence (Detroz, 2008 ; Younes, 2012)¹. On évoque, par exemple, le risque d'évaluer les compétences pédagogiques des universitaires à partir d'une définition positive des « bonnes pratiques pédagogiques » (Garcia, 2007, p. 118). L'auteur conteste l'objectivité revendiquée de l'évaluation en s'alarmant du « risque de déshumaniser » la pédagogie et de la réduire à du mesurable. Les enseignants « bien notés » à travers cet outillage peuvent se considérer comme des « savants-pédagogues » au service des « profanes » que seraient les universitaires non formés à la pédagogie.

Les recherches sur l'EEE soulignent l'importance de la culture universitaire afin de soutenir l'enseignement et son évaluation (Paulsen et Feldman, 1995 ; Lucas, 1990 ; Younes 2009 & 2012). Toutefois, malgré le développement considérable de l'EEE à travers le monde (Seldin, 1993 ; Detroz, 2008), l'usage des résultats produits et leur impact réel font l'objet de nombreux débats. En France, très peu de recherches se sont intéressées à cette thématique et on sait très peu de choses en rapport avec les modalités de leur mise en place et notamment les effets produits par cette démarche.

2. La culture universitaire et la pédagogie

Dans le contexte universitaire, L'EEE n'est pas une démarche anodine et neutre car elle cible le cœur de la mission d'enseignement et vise ainsi directement ou indirectement un certain nombre de traditions universitaires notamment en rapport avec la carrière d'enseignant-chercheur.

L'identité du professeur dans l'université moderne est avant tout fondée sur une forte association entre les activités d'enseignement et celles de recherche et on ne saurait séparer par principe le développement, l'accumulation et la diffusion des connaissances (Burgel, 2006, p. 82).

L'enseignement comme la mission la plus ancienne de l'université a connu un tournant radical après la naissance du modèle humboldtien au début 19^{ème} siècle, devenu universel au fil de temps. Dans le projet de modernisation de Humboldt, la recherche constituait une activité « supérieure » par rapport à l'enseignement : les étudiants étaient à l'université pour être formés (*Bildung*) à la recherche et par la recherche (Renaud, 1995 ; Dupont et Ossandon, 1994 ; Charles et Verger, 1994). Le métier d'universitaire conçu sur ce modèle postule l'unité de l'enseignement et de la recherche et la primauté de la recherche. Dans cette conception, l'enseignement trouve son sens et sa « légitimité » en référence à la recherche et l'université recrute, évalue et récompense essentiellement par rapport aux activités de recherche.

1. Le débat critique sur la pratique de l'EEE et le sens de son développement s'est aussi multiplié dans le contexte anglo-saxon où cette pratique est beaucoup plus ancienne. Par exemple, Ramsden, dès 1998, soulignait que la montée en puissance de l'idéologie du management dans les universités tendait à transformer le statut d'enseignants en tant que professionnel en celui de prolétarien. Tout en affirmant le caractère positif de la prise en compte de l'opinion de l'étudiant dans la pratique de l'EEE, Arthur (2009) reprend le même argumentaire pour critiquer aussi cette démarche qui risque d'entraîner les enseignants du professionnalisme vers la performativité.

La mission d'enseignement dans l'université moderne a été également influencée par plusieurs traditions universitaires comme la large autonomie pédagogique de l'enseignant justifiée souvent par les libertés académiques, l'absence de l'évaluation (quelle que soit la forme) et l'absence de la formation pédagogique initiale et continue des enseignants. Dans la tradition universitaire en Europe, l'autonomie est souvent associée à la liberté dont le professeur a besoin pour concevoir et organiser à son gré son enseignement et sa recherche. La culture professorale tend à ne pas apprécier la contrainte, l'ingérence, le contrôle, le fait de rendre des comptes. L'individualisme pédagogique signifie également la faible emprise de l'institution et l'impact limité de l'équipe pédagogique locale sur les pratiques enseignantes comme soulignent les recherches sur l'université (Musselin, 2008; Paivandi, 2010). Le professeur dans ce système, comme le disaient Antoine et Passeron (1966) a tendance à « cultiver jalousement son indépendance pédagogique et son isolement afin de protéger la seule liberté qu'il ait : celle de faire son cours comme il l'entend sans s'ajuster aux attentes de qui que ce soit. » Pour la doxa universitaire, la spécificité du métier d'universitaire rend impossible son évaluation (Bertrand, 1993; Clark, 1987; Musselin, 2008). Il s'agit d'un métier au contour variable selon la discipline, les choix et les stratégies individuelles des universitaires.

La recherche internationale sur le monde universitaire s'est souvent intéressée à la nature et aux composantes de la carrière universitaire. Dans un des premiers travaux sur le monde universitaire, Parsons et Platt (1973) énumèrent plusieurs caractéristiques pour désigner la profession universitaire : le pouvoir absolu de recruter et de former ses nouveaux membres ; le pouvoir de qualifier ses membres ; la responsabilité de régulation de la qualité du travail ; un haut prestige social et son assise sur un corps ésotérique et complexe du savoir. A travers les données de ses travaux de recherche sur les universités américaines, Finkelstein (1984) présente le professeur d'université comme un professionnel, fortement engagé dans son travail, ayant peu d'amis et de loisirs, et travaillant de 50 à 60 heures par semaine, à des heures souvent irrégulières. Pour un universitaire, le travail est un mode de vie, une façon de se réaliser et de servir. L'auteur repère au moins cinq traits psychologiques sur lesquels se fonde le métier d'universitaire : le goût et la capacité du développement intellectuel, le désir d'autonomie professionnelle, le besoin d'accomplissement personnel, le désir de servir la communauté et l'attachement à certains principes de libre compétition, d'excellence et de mérite. Ces traits révèlent bien la coprésence de plusieurs dimensions, difficilement séparables, dans l'organisation du travail professoral à l'université (Finkelstein, Seal & Schuster, 1998). Pour Clark (1987), il n'existe pas un profil unique de professeur d'université, mais plutôt une multitude de modèles de professeurs et de configurations de tâches professorales. Cependant, l'individualisme, la liberté professionnelle et la concurrence constituent les trois caractéristiques communes de ce métier. L'auteur pense que la diversité des activités professorales s'explique par l'influence exercée par l'environnement interne ou externe de l'université, mais aussi par le libre choix des individus et les gains symboliques.

3. Des conceptions de l'enseignement

L'enseignant comme n'importe quel professionnel développe une conception de son métier et de ses pratiques professionnelles à travers un processus développemental. Cette thématique est devenue l'objet de multiples recherches à travers le monde. Celles-ci s'intéressent souvent aux notions comme l'épistémologie personnelle, les croyances épistémiques ou professionnelles (teachers'beliefs), la conception de l'enseignement qui semblent offrir des pistes théoriques pertinentes pour appréhender les fondements des pratiques professionnelles des enseignants et leurs origines. Les croyances des enseignants sur la nature des connaissances à dispenser et sur la signification de la mission d'enseignement ont un rapport direct avec la façon d'enseigner au sein d'une discipline ou d'une filière. On se demande en quoi ces croyances sont susceptibles de participer au développement professionnel et à l'évolution des processus d'enseignement-apprentissage au sein des institutions éducatives.

Les croyances professionnelles, la conception ou la représentation (Pajares 1992) sont de plus en plus utilisées pour désigner la manière dont un enseignant conçoit ses pratiques et comment elles évoluent à travers son expérience pédagogique. Les conceptions des enseignants qui se réfèrent ou s'appuient, implicitement ou explicitement sur les diverses modélisations théoriques disponibles ou empiriques traitant de l'apprentissage et l'enseignement influencent l'organisation de leur démarche. Ces conceptions tendent à varier selon l'ordre éducatif, la place institutionnelle et les lieux sociaux dans lesquels les partenaires pédagogiques agissent, en fonction des postures adoptées. Les conceptions à l'œuvre dans les différentes démarches pédagogiques peuvent être considérées comme des connaissances en acte (Vergnaud, 1996) qui tendent à se construire en se référant au parcours biographique ou aux croyances épistémiques des enseignants. Il s'agit de l'articulation d'un ensemble d'acquis (savoir, savoir-faire et savoir-être) au cours de l'expérience concrète au fil du temps qui guide la pensée et oriente l'action pédagogique nécessitant un travail de bricolage et un ajustement permanent. L'enseignement est un acte situé, la manière dont les enseignants conçoivent et développent leur démarche pédagogique est aussi liée au contexte institutionnel. Les traditions, les normes et les politiques institutionnelles, les espaces et les

dispositifs mis en œuvre par chaque institution au niveau local ou global participent aussi à influencer la conception que les enseignants ont de leur démarche pédagogique.

L'absence d'une formation pédagogique initiale et la faiblesse relative du travail collectif au sein des structures de formation peuvent impliquer un bricolage souvent artisanal et personnel et une construction silencieuse de l'expérience pédagogique enseignante centrée davantage sur ses connaissances empiriques et les acquis de ses propres pratiques (Paivandi, 2010). Les conceptions que développent les enseignants tendent donc à être intimement liées à leur parcours en tant qu'ex-apprenant et enseignant. La conception est également tributaire du contenu ou de l'objet des enseignements dispensés. Assurer un cours magistral et théorique ou un cours pratique, enseigner un savoir, un savoir-faire, un savoir procédural et les usages sociaux de cet objet ne mobilisent pas forcément la même conception de l'enseignement. La spécificité de l'objet visé par l'enseignement est susceptible de devenir l'un des éléments explicatifs du choix pédagogique effectué par chaque enseignant. Il y a aussi la manière dont l'expérience pédagogique est travaillée et réfléchi par l'enseignant. En quoi l'enseignant observe sa propre pratique et en quoi celle-ci devient-elle l'objet d'une réflexion critique afin de l'améliorer en vue des objectifs visés ?

Les travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur montrent que les enseignants ne mobilisent pas la même conception (Ramsden, 1992 ; Finkelstein, 1984 ; Entwistle, 1998 ; Fox, 1983). Parmi les typologies souvent citées dans la littérature sur la pédagogie universitaire, on peut mentionner les travaux de Trigwell et Prosser (1996) qui se réfèrent aux plusieurs recherches pour construire le schéma des cinq conceptions de l'enseignement (de A à E) développées souvent par les enseignants. L'approche « A » concerne une stratégie centrée sur l'enseignant cherchant à transmettre les informations aux étudiants; l'approche « B » est centrée sur l'enseignant mais cherche à faire apprendre des concepts et des savoirs aux étudiants; l'approche « C » privilégie l'interaction entre enseignant et étudiant, avec pour objectif l'apprentissage des concepts et savoirs; l'approche « D » s'intéresse à l'étudiant en privilégiant le développement de conceptions par eux-mêmes; l'approche « E » se focalise sur l'étudiant en l'aidant à changer sa conception.

Un autre travail synthétique qui est réalisé par McKenzie (1995) s'intéresse aux résultats de plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants à l'université pour identifier trois catégories de conceptions pédagogiques : les conceptions limitées, les conceptions intermédiaires et les conceptions complètes. Selon l'auteur, les conceptions limitées se réfèrent aux pratiques pédagogiques focalisées sur l'enseignant et son intérêt en tant que détenteur du savoir à transmettre. Les conceptions intermédiaires se réfèrent aux enseignants préoccupés du contenu et de la façon dont les étudiants s'engagent sur le plan intellectuel et pédagogique permettant d'acquérir le savoir visé par l'enseignement. Enfin, un enseignant tenant une conception complète se concentre sur le développement ou le changement de la conception des étudiants facilitant un apprentissage autonome. Cette posture s'oppose à une transmission unilatérale et à l'imposition du point de vue enseignant.

Dans une perspective comparative, une recherche internationale, qui a étudié les conceptions de l'enseignement mobilisées par un échantillon d'universitaires de plusieurs pays (Australie, États-Unis, Grand Bretagne, Chine, Singapour, Canada) propose une typologie similaire (Kember, McNaught, 2007). Les cinq catégories identifiées par les auteurs se résument en deux tendances : le modèle centré sur l'enseignant et le savoir, d'une part ; le modèle centré sur l'étudiant et l'apprentissage, d'autre part. Ces catégories varient considérablement selon le type d'enseignement, la discipline, le pays.

Dans le contexte britannique, Entwistle (1998) présente une analyse pessimiste et pense que malgré la pression normative exercée sur les enseignants, ils demeurent souvent attachés aux conceptions traditionnelles de l'enseignement, et que les innovations menées au niveau de leur département ne changent pas d'une manière fondamentale leurs pratiques réelles. De même, il semble que les innovations pédagogiques ne sont pas toujours bien notées car les questionnaires de l'EEE ne permettent pas de les mettre en valeur. En s'appuyant sur les appréciations exprimées par plusieurs groupes d'étudiants, l'auteur montre que la qualité de l'explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores, l'enthousiasme de l'enseignant, son empathie, la prise en compte de l'étudiant et son opinion, exercent un impact indéniable sur l'apprentissage étudiant.

4. Liaison entre conceptions de l'enseignement et de l'EEE

La question posée dans le contexte de notre recherche est en rapport avec le lien qui peut exister entre la conception de l'enseignement développée par les enseignants au fil de leur parcours professionnel et la prise en compte des opinions exprimées dans le cadre d'une démarche de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. L'hypothèse initiale dans ce travail considère la conception de l'enseignement comme le facteur explicatif de son attitude à l'égard du feedback étudiant. Derrière chaque conception, il existe un certain nombre de croyances qui tendent à guider la manière dont une démarche pédagogique est conçue et mise en application. L'adhésion de l'enseignant à la philosophie générale de l'EEE est ainsi conditionnée par la conception mobilisée

dans sa pédagogie. Les conceptions davantage orientées vers l'apprentissage étudiant tendraient à utiliser d'une manière plus appropriée les résultats de l'EEE en vue de l'amélioration de la pédagogie. Inversement, plus la conception se focalise sur le savoir, moins l'enseignement est enclin à considérer l'étudiant comme un partenaire pédagogique qui a son mot à dire à propos de la démarche pédagogique.

Dans une perspective sociologique, l'EEE n'intervient pas dans un vide social. Celle-ci introduit une nouvelle norme et une pratique visant à transformer l'ordre pédagogique habituel. Les normes affectent les individus qui discutent de leur pertinence à partir de ce que Castoriadis (1975) avait appelé les « significations imaginaires » d'une institution dotée d'une histoire forte et d'un ensemble de traditions. Il s'agit d'appréhender l'esprit dans lequel une norme comme l'EEE émerge et la façon dont celle-ci se conjugue avec les mœurs. La démarche peut contribuer à la transformation d'un système social ou plus exactement dans le contexte professionnel d'un système socio-mental, d'un changement intentionnel voulu par l'institution. En introduisant cette norme, l'institution tend à développer « la perspective du changement d'attitude de valeurs » (Lewin, 1959) des enseignants. En tant que démarche institutionnelle, l'EEE n'a pas été créée par l'enseignant, ou par son groupe d'appartenance (département), elle a sa source à l'extérieur de l'univers pédagogique. Cependant, dans sa visée formative, elle cible l'ajustement pédagogique et le travail enseignant.

Considérer l'EEE comme une norme mise en place dans le cadre d'une institution implique que l'on ne l'analyse, comme le dit Garfinkel, pas pour elle-même, mais quant aux propriétés des événements qu'elle engendre (Coulon, 1993, p. 199). Au sein d'une institution, les normes et les règles sont l'objet de négociations permanentes entre les acteurs, elles ne peuvent pas être définies par l'institution d'une manière unilatérale. Les enseignants utilisent les « règles préférentielles » qui respectent sans doute la procédure de base, mais qui sont perçues comme meilleures et appropriées par eux selon la conception qu'ils ont de la mission d'enseignement. Autrement dit, dans le cadre d'une analyse sociologique, il faut pouvoir distinguer entre les normes institutionnelles (la mise en place de la démarche de l'EEE dans le cadre d'une stratégie locale au niveau de chaque établissement) et les actions instruites incarnées des enseignants concernés.

Notre enquête s'est intéressée à la variation des attitudes adoptées par les enseignants selon leur conception de l'enseignement. La façon dont l'EEE est perçue et appréciée comme n'importe quel phénomène social n'est pas un reflet fidèle du cadre normatif et institutionnel. Les enseignants préservent une autonomie relative d'action et les normes institutionnelles comme l'EEE n'existent qu'à travers une action filtrante et « déformatrice » des situations locales et des acteurs. L'enseignant en tant qu'acteur n'aborde pas son institution comme agissant exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses valeurs, l'environnement pédagogique de sa filière ainsi que les relations qu'il noue avec autrui (étudiants et collègues), contribuant à sa mobilisation.

La problématique de notre recherche invite à éviter d'examiner le corps enseignant déconnecté de son environnement professionnel et de la société, mais à tenter d'appréhender l'économie des affects et appréciations individuels à partir de l'intériorisation des normes universitaires. La démarche de l'EEE n'est pas affectée d'un coefficient neutre et sa mise en place subit une altération dans chaque contexte universitaire. L'élément crucial semble se manifester au niveau de la perception d'une norme instituante comme l'EEE, susceptible de faire surgir des tensions ouvertes ou latentes. Le contexte, l'origine et l'enjeu de l'EEE tendent à participer à définir les conditions de son application. Une tension apparaît alors si l'EEE met en cause les codes et les pratiques « habituels » ou une tradition perçue comme légitime et pertinente.

5. Une enquête sur les enseignants-chercheurs

Afin d'examiner l'attitude enseignante vis-à-vis de l'EEE, nous avons mené une enquête qualitative par entretien durant l'année scolaire 2013-2014 dans deux universités françaises (université de Lorraine et Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand). Au total, 45 enseignants-chercheurs ont été interviewés dans 4 groupes de disciplines : sciences sociales et humaines (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie), sciences expérimentales (mathématiques, biologie, sciences de la terre, Chimie), médecine, droit et sciences économiques. Les 45 enseignants-chercheurs interviewés avaient tous connu l'évaluation de l'enseignement par les enseignants dans au moins un de leurs enseignements assurés durant l'année universitaire en cours ou l'année précédente l'enquête (2012-2013). Le guide d'entretien a été conçu autour de plusieurs thèmes :

- la perception de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (pertinence, validité, utilité) ;
- l'appréciation des résultats de l'EEE ;
- la manière de concevoir des cours et l'approche pédagogique développée ;
- les pratiques pédagogiques et la prise en compte du feedback étudiant ;

- l'apprentissage étudiant, les étudiants en difficulté et la responsabilité éventuelle de la pédagogie dans l'échec étudiant ;
- le parcours universitaire, la carrière académique, la formation pédagogique éventuelle, le contexte universitaire.

La démarche mobilisée lors de cette enquête privilégie une approche phénoménologique des processus du changement institutionnel et social. Il s'agit de saisir le point de vue des acteurs concernés à propos du changement institutionnel attendu et effectif ou de la norme mise en œuvre et du sens accordé à leur expérience concrète.

Des critères et des facteurs explicatifs des différences ou des similitudes observées dans la prise en compte du feedback des étudiants dans les pratiques pédagogiques des enseignants ont été dégagés afin d'examiner les effets réels produits par l'EEE dans le contexte de plusieurs disciplines universitaires. Il a été tenté d'appréhender la composante objective et fonctionnelle de l'évaluation de l'enseignement et la composante subjective et imaginaire de la démarche. En travaillant sur le discours enseignant, on est appelé à se référer à l'usage des significations, tout en les examinant dans leur rapport avec l'activité sociale et le contexte local disciplinaire.

Le choix de l'approche qualitative pour saisir le point de vue des acteurs et le sens attribué à leur expérience a conduit à écarter l'usage des opérations chiffrées. Cette inscription méthodologique implique de privilégier la signification des attitudes et des opinions sans être dans la logique de représentativité numérique, de vérification, statistiques et de procédures codifiées.

6. Trois types de conception des enseignants

Notre enquête s'est penchée sur la manière dont les interviewés perçoivent et pratiquent l'enseignement universitaire et leur rôle en tant qu'enseignant. Ces conceptions montrent également comment il est souhaitable d'apprendre et de se former dans le cadre d'une discipline ou d'une filière.

La première grille d'analyse établie à partir des données des entretiens a permis de constater que l'apprentissage et la manière d'apprendre des étudiants deviennent rarement l'objet d'une réflexion critique chez les enseignants de notre enquête. L'enseignement est organisé souvent autour d'un savoir à transmettre. La variation des pratiques déclarées se situe entre les méthodes directives et magistrales et les méthodes davantage interactives et participatives. Il s'agit d'un continuum entre deux pôles plus ou moins opposés : le premier privilégie la transmission d'un savoir et une centration sur l'enseignant et le deuxième est focalisé sur une démarche pédagogique améliorée par l'usage des méthodes actives et une centration plus importante sur les étudiants. Ces postures peuvent être résumées en trois types de conception de l'enseignement.

6.1. Une vision magistrale

La première conception est focalisée sur le savoir et une vision magistrale de l'enseignement. L'enseignement est essentiellement conçu en tant que transmission d'information. Les caractéristiques importantes de cette conception sont les suivantes : la finalité de l'enseignement est de transmettre un savoir ; le travail étudiant consiste à assimiler ou à apprendre ce savoir transmis ; l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre sont séparés ; les étudiants doivent posséder les prérequis et être assez motivés pour apprendre.

Pour les enseignants qui adoptent cette vision, la démarche pédagogique n'est pas pensée en lien avec le type d'apprentissage adapté, les besoins ou les pratiques d'étude des étudiants. Certains enseignants disent avoir fait des efforts pour prendre en compte tel ou tel besoin de leurs étudiants, mais l'orientation dominante reste magistrale et transmissive : « *pour moi, la finalité la plus importante d'un enseignement est la transmission d'un savoir qui permet aux étudiants en licence du moins j'espère, de comprendre les fondamentaux de cette discipline* » (enseignant, droit). « Une bonne transmission aide les étudiants à apprendre. La transmission est un peu l'accompagnement. J'essaie de créer une interactivité. Mais mon cours est très dense. Après ça dépend aussi des étudiants. Ils sont en fac et j'estime qu'ils sont assez grands » (enseignant, médecine).

La conception focalisée sur l'enseignement et la transmission n'est pas systématiquement une orientation décidée d'une manière unilatérale par l'enseignant. Le type de cours dans le programme et l'organisation pédagogique peuvent lourdement poser sur son choix : « Je n'ai pas fait passer de powerpoint cette année en première année. Je pense que ça dépend beaucoup de l'ambiance qui s'est installée en amphi et sur laquelle pour le coup les enseignants n'ont pas la main... » (enseignant sciences).

6.2. La transmission instrumentée

Selon cette conception est l'enseignement est pensé en tant que contenu organisé et amélioré grâce aux méthodes actives pour faciliter l'apprentissage étudiant. Cette conception est aussi dominée par l'approche transmissive et la finalité recherchée repose sur la maîtrise d'un savoir proposé par l'enseignant ; les enseignants manifestent un vrai souci quant à l'ambiance pédagogique de leurs cours en mobilisant des techniques pédagogiques destinées à faciliter la compréhension et l'accès au savoir, des initiatives visant souvent une meilleure structuration du cours et la participation des étudiants ainsi que l'usage des outils, en particulier, les outils numériques. « Une partie de mon cours est théorique. Je leur montre les diapositives et ils prennent des notes. Je leur donne 3-4 documents où y a les définitions et les exemples. Les exercices que je propose servent à leur permettent de savoir si les cours sont bien assimilés » (enseignant, sciences)

6.3. L'attention portée à l'apprentissage étudiant

Dans la troisième conception une attention est davantage portée à l'apprentissage étudiant et sa manière de comprendre et d'apprendre. Dans sa démarche pédagogique, l'enseignant opte pour une structuration signifiante pour les étudiants et s'intéresse à la manière dont ils apprennent et découvrent le signifié du contenu. Cette conception est très souvent mobilisée dans les cours avec un faible nombre d'étudiants, dans les séminaires, les TD ou les TP. La particularité de cette conception repose sur le fait que l'apprentissage étudiant et son intégration au groupe font partie de la réflexion pédagogique de l'enseignant. Le contexte d'apprentissage est pensé en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique.

« J'avais essayé de nouvelles pratiques pédagogiques dans ce cours là en faisant des lectures d'articles et des jeux de questions réponses par groupe. J'avais divisé le cours en deux groupes et chacun devait lire des articles de vulgarisation dans la presse. C'est de la presse spécialisée en agroalimentaire et donc il y avait un jeu de questions réponses et les réponses étaient données à l'oral de façon à ce que l'autre groupe sache quelles étaient des innovations dans un domaine donné. » (enseignant, sciences)

Il peut s'agir d'activités qui visent directement certains aspects de l'apprentissage étudiant pour lui permettre de mieux appréhender la carte de savoir dans un domaine et de faire lier les cours entre eux.

« Ce que j'aimerais arriver à faire, c'est que ce soit eux qui arrivent à faire le distinguo entre ce qui est important pour les autres cours de l'année prochaine, des années suivantes et ce qui est juste donné comme information pour aider à la compréhension et illustrer » (enseignant, sciences)

Les enseignants tentent parfois de mobiliser les étudiants en rapport avec leurs expériences personnelles. « Les questions qui sont mises à l'étude et qui sont outillées dont les étudiants s'emparent et qui sont après débattues collectivement. On travaille beaucoup sur l'argumentation de justification de choses comme ça de construire un discours argumenté. On s'appuie sur des résultats de recherche mais aussi des expériences personnelles » (enseignante, sociologie).

Ainsi, le contexte pédagogique et la structure de l'activité semblent peser sur les conceptions développées par les enseignants. Certains renvoient, au moins partiellement la responsabilité de l'approche mobilisée dans leur cours aux programmes imposés par leur filière. Cette analyse n'est pas totalement fautive car le même enseignant peut mobiliser une conception transmissive dans un cours magistral en licence et une conception améliorée dans un séminaire au niveau master. Cependant, pour une partie d'entre eux, la vision pédagogique reste plus ou moins invariable selon le type de cours assurés.

7. Trois types d'attitudes vis-à-vis de l'EEE

Dans les entretiens, trois attitudes différentes vis-à-vis de l'EEE sont identifiables : la vision négative, la position normative et la position affirmative.

7.1. Une vision négative

Une minorité s'oppose ouvertement au principe et à la pertinence de la démarche évaluative effectuée par les étudiants (un entretien sur 5): « C'est une mesure que l'on nous impose. J'avais des évaluations plutôt positives dans l'ensemble donc ça ne m'a pas amené à bouger beaucoup ni sur le contenu, ni sur la forme. Moi, je crains que les étudiants jugent beaucoup sur la forme et pas sur le contenu. Ils n'ont pas de recul sur le contenu » (enseignant, droit).

La vision négative tend à développer trois types d'argumentaire pour justifier son opposition à l'EEE. Le premier argument avancé cible la pertinence du point de vue de l'étudiant sur l'EEE. On critique les aspects

normatifs du questionnaire de l'EEE et l'interprétation que l'on peut faire des réponses fournies par les étudiants. Cette critique vise aussi les difficultés qu'il y a à formuler une définition unique, acceptée par tous, de ce qu'est un enseignement universitaire de qualité.

« On voit des demandes qui n'étaient pas très pertinentes. Oui, on a toujours le jeune qui dit qu'il ne voit pas à quoi ça sert »

« Je suis assez partagé vis-à-vis de ça, je vois mal par exemple des étudiants aller dire ce qu'ils pensent d'un cours. Par exemple, parler de Foucault... c'est un peu compliqué... »

L'accent est parfois mis sur le choix des critères de qualité de l'enseignement et la pertinence et l'hétérogénéité des attentes individuelles des différents publics étudiants. On considère aussi que la spécificité du métier d'universitaire rend impossible son évaluation notamment par les étudiants.

La deuxième raison de l'opposition s'appuie sur l'usage éventuel des résultats à des fins institutionnelles (contrôle, sanctions...) : « Je ne peux pas répondre à cette question sans avoir des informations sur l'utilisation qui est faite des résultats » (enseignant, psychologie).

Le troisième souci exprimé par certains enseignants repose sur l'affaiblissement de l'autorité enseignante et une « ingérence » extérieure perçue comme « préjudiciable » au contexte pédagogique : « Je veux bien penser que c'est une bonne chose, quand c'est l'enseignant qui demande directement aux étudiants. Je ne crois pas que ce soit bien quand la fac le fait. Je ne suis pas persuadée que ce soit une bonne chose. » (enseignant, droit)

« Je n'ai pas besoin qu'ils me donnent des conseils (~rires) sur ce que je dois faire. Ce n'est pas leurs appréciations, oui c'est bien non ce n'est pas bien qui va me permettre de construire ma manière de faire » (enseignant, sciences de l'éducation)

7.2. Une vision affirmative

Les enseignants sont plus nombreux à partager le principe de la pertinence de la prise en compte de l'opinion étudiante afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. En revanche, ne pas rejeter l'EEE ne signifie pas toujours une forte adhésion à cette démarche. Le degré d'adhésion des enseignants à la démarche de l'EEE varie considérablement selon les cas observés. On repère ainsi l'existence de deux positions parmi les enseignants interviewés qui admettent la finalité formative de cette démarche. La première posture renvoie à une vision affirmative (une forte minorité, près de deux sur cinq) qui adhère d'une manière plus ou moins claire à la philosophie générale de la démarche et à la portée formative de la démarche tout en admettant la pertinence de l'opinion étudiante.

« Je pense que ces évaluations, ces regards-là sont les plus intéressants parce que quand ils disent ça manque de cohérence, ça fait penser à la pertinence de ton cours... ». « L'EEE pourrait soulever des gros problèmes et que, peut-être pour résoudre ces gros problèmes je serais amené à mobiliser des choses que je ne connais pas encore ».

7.3. Une vision passive-normative

La posture intermédiaire traduit une vision passive-normative qui accepte l'EEE comme une norme institutionnelle à appliquer sans une adhésion significative à la philosophie de cette démarche (près de deux enseignants sur cinq).

« Je ne m'oppose pas directement, mais il ne me semble pas avoir besoin de l'EEE pour comprendre des choses qui ne vont pas dans mon cours... Je ne veux pas dire que j'ai réponse à tout, mais simplement c'est vrai qu'on essaye de trouver des réponses aux problèmes rencontrés. Ce n'est pas compliqué en soi, le programme est assez clairement explicité. Après pédagogiquement, on pourrait mettre d'autres méthodes en place ... » (Enseignante, sociologie)

L'appréciation de la démarche de l'EEE est donc aussi influencée par la croyance et la conviction individuelle (valeurs académiques, modèle de l'université, la place de la pédagogie...). Les enseignants interviewés qui n'adhèrent pas à cette démarche tendent aussi à justifier leur opposition par l'impertinence (« les étudiants immatures et incapables d'une évaluation fidèle », « il y avait des trucs un peu farfelus », « certains étudiants qui sont un peu cruels et qui vont vraiment faire une espèce de délation un peu dure ») l'évolution et la transformation de l'université (« On se sent un peu inspecté... ». « Ça sert peut-être pas à grand-chose, enfin c'est de le faire pour juste le faire... », « On ne reconnaît plus cette université... ») dont l'évaluation constitue une composante de cette nouvelle culture contestée. Certains perçoivent aussi l'EEE comme une démarche bureaucratique et sans « âme » mise en place par l'établissement pour répondre aux injonctions institutionnelles. A l'opposé, l'adhésion à la philosophie de l'EEE est parfois justifiée par la critique du fonctionnement actuel de

l'université et le souhait d'une université davantage préoccupée par les questions pédagogiques et le devenir des étudiants en difficultés.

8. Impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques

Les attitudes générales des enseignants à l'égard de l'EEE tendent à se référer à la fois à une problématique personnelle s'exprimant dans la manière dont chaque enseignant conçoit la mission d'enseignement et à une logique institutionnelle qui impose sa norme à tout le monde. Le mode d'articulation dans la perception de l'enseignant de cette double entrée est une source importante de compréhension du discours enseignant.

Les enseignants interviewés qui ne se déclarent pas « hostiles » à la démarche de l'EEE ou qui sont plus ou moins favorables à cette démarche s'intéressent plus souvent aux appréciations des étudiants et sont sensibles à ce feedback. On peut dire que ces enseignants s'approprient la dimension formative de cette démarche et, d'une manière réfléchie et active tendent à la mettre au service de leur développement professionnel sur le plan pédagogique. Les informations recueillies sont ainsi susceptibles de devenir un facteur de changement et d'amélioration des enseignements et un outil formatif pour le développement professionnel. Cet enjeu trouve tout son sens lorsque l'EEE est bien appréciée par les enseignants notamment avec un soutien institutionnel éventuel. Le contraire interroge l'enseignant sur l'utilité de la démarche : « *Si après, on n'arrive pas à accompagner ni les enseignants par rapport à cette évaluation ni peut-être aussi les étudiants par rapport à cette évaluation, du coup ça devient juste une procédure administrative supplémentaire qu'on s'ajoute et puis qui ne sert pas vraiment à grand-chose...* » (Enseignant, psychologie) Pour donner une réponse précise à la question liée à l'impact réel de l'EEE sur les pratiques pédagogiques, il a fallu voir en quoi les enseignants tentent de mieux appréhender les questions liées à l'acte d'apprendre des étudiants et à leurs difficultés d'apprentissage, et peuvent faire évoluer éventuellement leur conception de l'enseignement.

« *A la fin du cours, j'essaie de voir si pédagogiquement j'ai réussi à aller là où je voulais aller enfin où les étudiants ont réussi à aller ou non et si jamais ce n'est pas le cas je m'interroge si c'est si ça vient de l'enseignement si il peut y avoir une autre façon de l'enseigner...* » (enseignante, Génie civil)

Les données des entretiens montrent qu'accepter la logique de l'EEE ou adhérer à sa philosophie ne veut pas dire pouvoir ou vouloir changer les différents aspects de ses pratiques pédagogiques. Selon les enseignants, les critiques ou les demandes exprimées par les étudiants sont très différentes allant du contenu des cours à la présentation du cours ou aux améliorations liées à l'accès aux documents. En effet, face aux multiples demandes formulées par les étudiants, selon les cas expliqués par les interviewés, quatre types de réaction ont été identifiés :

1. Le **refus de l'ajustement** peut reposer sur la non-pertinence de la demande étudiante selon l'enseignant et renvoie souvent aux aspects « non-négociables » du cours pour l'enseignant. Le feedback « négatif » concerne un aspect dont on attribue la responsabilité aux étudiants et on ne pense pas pouvoir agir sur celui-ci. « *Il y a eu une demande d'évaluation continue qui m'a sidéré* » (enseignant, Chimie). « *Un élément que je trouve inacceptable c'est dire qu'il y a trop de travail... Ils sont là pour travailler, enfin ce ne sont pas des touristes...* » (enseignante, sciences économiques). Certaines demandes revêtent un caractère « insensé », « peu sérieux », « impossible » selon les enseignants. Ce type d'interprétation s'appuie sur l'expérience concrète de l'enseignant et ne représente pas une attitude systématique : « *Je n'ai pas pris en compte l'avis des trois ou quatre qui s'étaient défoulés. C'était minoritaire oui d'abord dans le groupe et puis voilà je l'ai vraiment ressenti comme une petite vengeance* » (enseignant, Médecine).
2. **L'impossibilité de changer** : le refus de mettre en cause la démarche pédagogique et les ajustements demandés ne sont pas systématiquement liés à une opposition à l'EEE. Le feedback « négatif » est attribué au curriculum sans pouvoir changer ou influencer le cadre formel de son cours. Lorsque le contenu est critiqué, les enseignants n'ont pas toujours la possibilité de le réajuster ou de le modifier même s'ils sont conscients de l'importance de la demande étudiante mais sans pouvoir réagir d'une manière appropriée : « *On n'avait pas la main sur le programme. Ils aiment bien quand ils voient à quoi ça sert et ils n'aiment pas quand c'est trop théorique mais bon on est bien obligé de leur faire...* » (enseignante, mathématiques). Certains ajustements demandés par les étudiants ne sont pas réalisables selon le plan matériel. Les enseignants sont conscients de la pertinence des propositions avancées par les étudiants sans pour autant pouvoir modifier la structure pédagogique de leur enseignement : « *Ils avaient fait une proposition pertinente qui était de rajouter des visites pour illustrer le cours. Pas toujours envisageables compte-tenu de l'architecture de l'enseignement...* » (enseignante, biologie)

3. Le **changement marginal** concerne les enseignants qui disent avoir réajusté les aspects plus tôt « techniques » de leur pédagogie sans une importance majeure. En fait, lorsque des remarques faites dans une EEE visent des ajustements techniques marginaux comme « *mettre les documents sur la plateforme* », « *changer le rythme* » ... les enseignants tendent à les intégrer plus facilement. La grande majorité d'enseignants rencontrés (même quand ils sont opposés à l'EEE) accepte ce type de modification. « *Je vais donner alors un exemple récent, c'est un de mes défauts (~rires) le fait que j'aille trop vite. J'ai un peu de difficulté à gérer. Ils me l'ont dit gentiment et j'ai gentiment aussi écouté et puis essayé de présenter mes diaporamas différemment...* » (enseignante, droit)
4. Certains enseignants acceptent de **revoir leur démarche pédagogique** en prenant l'appui sur le feedback étudiant. Cette réflexion pédagogique ouverte concerne essentiellement les éléments constitutifs de la démarche pédagogique et semble exclure certains champs perçus comme « non-négociables ». « *J'ai essayé de d'exemplifier, de concrétiser de plus en plus...* » (enseignant, psychologie).
- Les résultats de l'enquête montrent que la réflexion critique sur l'enseignement et la démarche pédagogique consistant à s'appuyer sur les résultats de l'EEE afin de développer une critique substantielle de la démarche pédagogique constitue un phénomène rare : « *J'avais eu des remarques assez intéressantes. Sur l'ordre des problèmes, j'avais trouvé que c'était assez fondé. J'ai surtout changé mes méthodes d'évaluation* » (enseignant, droit)

Variation entre vouloir changer et pouvoir changer

Les enseignants se trouvent parfois face aux contradictions inhérentes à l'EEE quant aux opinions de leurs étudiants. Lorsqu'une très grande majorité d'étudiants critique tel ou tel aspect de la pédagogie ou font des remarques plus ou moins convergentes, la réflexion pédagogique semble poser moins de problème. Réfléchir sur le changement tend à devenir plus compliqué lorsque les étudiants sont assez partagés sur tel ou tel aspect de la démarche pédagogique et expriment des opinions contradictoires. Cette situation est tout à fait compréhensible lorsque les étudiants n'ont pas les mêmes besoins en matière d'apprentissage ou d'encadrement pédagogique.

« *Il y a des points super spécifiques où on le sait bien si on prend ça en compte, ça va être la moitié des étudiants qui ne pensent pas comme eux et qui ne vont pas être contents. Ça ne va pas marcher* » (enseignante, mathématiques)

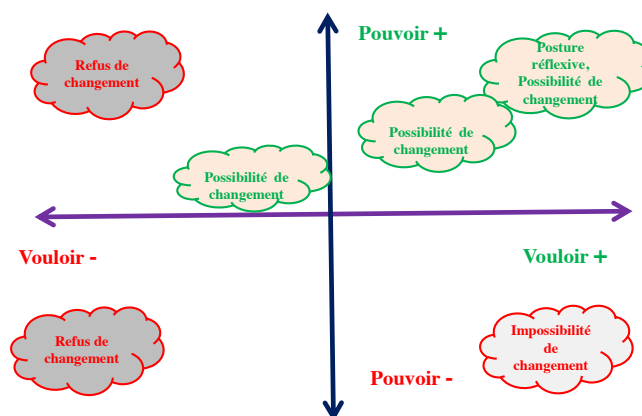


Figure 1. Les enseignants et la prise en compte des résultats de l'EEE

La lecture des propos des enseignants interviewés montre que lorsque les enseignants ne s'opposent pas d'une manière radicale à l'EEE, on peut se trouver face à plusieurs configurations possibles à propos de la posture enseignante :

- Le premier cas concerne les enseignants pour qui coïncide l'attitude « vouloir changer » et la possibilité effective de « pouvoir changer ».
- Le deuxième cas concerne les enseignants pour qui malgré l'existence d'un « vouloir changer », la prise en compte n'est pas envisageable à cause de la nature du changement demandé (contraintes institutionnelles, matérielles ou pratiques).

- Le troisième cas comprend les enseignants qui refusent la pertinence de la demande étudiante ou de l'EEE (ne pas vouloir changer) malgré la possibilité de changer la démarche pédagogique (pouvoir changer) ;
- Le quatrième cas renvoie aux enseignants défavorables à l'EEE qui sont face à une demande irréalisable. Le caractère irréalisable de la demande étudiante est susceptible de devenir un alibi pour rejeter l'EEE comme démarche formative au service de la pédagogie à l'université.

Le croisement des données qualitatives permet de constater que la manière dont l'enseignant se positionne à l'égard de l'EEE est un facteur important de la prise en compte de l'opinion étudiante. Autrement dit, l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques est souvent tributaire de la position de l'enseignant vis-à-vis de cette démarche. Une opinion négative à l'égard de l'EEE diminue la possibilité de faire évoluer la pédagogie à partir du feedback étudiant sans pour autant le bloquer entièrement. Comme le montre tableau 1, une vision négative de l'EEE ne bloque pas définitivement les effets éventuels sur la démarche pédagogique. Cependant, son impact demeure limité et va rarement très loin.

| | Réfléchir sur sa pédagogie | Changements adaptatifs | Changements marginaux | Réticence, refus | Impossibilité |
|---------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------|------------------|---------------|
| Vision négative | aucun cas | rarement | parfois | souvent | parfois |
| Vision passive-normative | aucun cas | souvent | souvent | parfois | parfois |
| Vision affirmative | parfois | souvent | souvent | aucun cas | parfois |

Tableau 1. *Appréciation de l'EEE et impact sur la pédagogie*

9. Variation entre contextes, conceptions et trajectoires

La conduite des enseignants vis-à-vis de leur pédagogie est aussi influencée par un ensemble de facteurs liés à leur parcours et à leurs stratégies personnelles et au contexte disciplinaire. Le contexte disciplinaire, la façon de concevoir leur carrière universitaire et leurs stratégies personnelles. Chaque contexte disciplinaire constitue un sous-univers possédant un *style d'existence* (Goffman, 1991). Dans l'ensemble, la reconnaissance de la pertinence de la démarche de l'EEE est plus marquée dans les disciplines scientifiques. Par exemple, dans une filière scientifique, le débat autour de la baisse des effectifs a conduit à une mobilisation collective et à la prise en compte des résultats de l'EEE pour faire évoluer la démarche pédagogique. Un autre exemple concerne un département en SHS qui suite à une mauvaise expérience de l'EEE (commentaires très négatifs et méchants dans les questionnaires visant 2-3 enseignants) devenu très réticent à l'égard de cette démarche.

Les maîtres de conférences et les professeurs n'investissent pas la pédagogie de la même manière au début de leur parcours, durant les moments critiques de leur parcours ou vers la fin de leur parcours. Un maître de conférences qui n'a pas l'intention de passer son HDR pour devenir professeur peut développer une stratégie alternative et une attitude de substitution en s'intéressant davantage aux questions pédagogiques.

| | Réfléchir sur sa pédagogie | Changements adaptatifs | Changements marginaux | Réticence, refus |
|--------------|----------------------------|--|---|--|
| Transmission | | <p style="text-align: center;">+</p> <p>« On ne va pas négocier comment on va travailler. C'est dites-moi comment vous avez perçu pour</p> | <p style="text-align: center;">++</p> <p>« Je peux changer un peu, mais je dis débrouillez-vous on vous donne une biblio, des pistes, on vous</p> | <p style="text-align: center;">+</p> <p>« il y a des gens qui viennent mais qui n'ont aucune espèce d'ambition de venir, la pédagogie ne</p> |

| | | que je puisse moi peut-être apporter des modifications » | <i>donne tout ça, soyez un peu autonomes prenez vous en charge »</i> | <i>peut pas changer ça »</i> |
|------------------------|---|--|---|------------------------------|
| Transmission améliorée | | ++ « Je réfléchis quand ils disent ça manque de cohérence, je dois alors améliorer ma présentation » | ++ « Les étudiants me l'ont dit et donc j'ai gentiment écouté ce qu'ils m'ont dit et puis essayé de de présenter mes diaporamas différemment » | |
| Apprentissage étudiant | + « je n'ai jamais abandonné un étudiant parce que je trouve qu'on est là pour ça quoi » | ++ «J'essaie de trouver une solution pour que les étudiants arrivent à s'emparer de la connaissance » | | |

Tableau 2. La conception de l'enseignement et la prise en compte des résultats de l'EEE

Comme le montre le tableau 2, la conception de l'enseignement tend souvent à exercer un impact direct sur la manière dont l'opinion étudiante est prise en compte par les enseignants. Les enseignants qui se trouvent dans une perspective transmissive tendent à être moins ouverts aux ajustements de leur démarche en prenant en compte les résultats de l'EEE. Certains acceptent d'apporter des modifications qui portent essentiellement sur les aspects organisationnels ou matériels de leur cours.

A l'opposé, plus l'enseignant focalise sa démarche pédagogique sur l'apprentissage étudiant, plus il a tendance à s'intéresser à l'opinion étudiante afin d'améliorer sa pédagogie. En effet, les enseignants de cette catégorie mobilisent une palette plus variée de méthodes pédagogiques pour animer leurs cours et sont plus ouverts à une réflexion critique sur la pédagogie. Le feedback étudiant devient ainsi une ressource importante pour s'intéresser au développement professionnel et améliorer la pédagogie.

Le lien observé entre la conception de l'enseignement et le fait de tenir compte des résultats de l'EEE pour réajuster ou faire évoluer sa pédagogie montre que l'impact effectif de l'EEE sur les pratiques pédagogiques n'est pas un phénomène mécanique et linéaire. Les enseignants qui sont dans une logique transmissive ou qui assurent un enseignement magistral (dans le programme) sont nettement moins disposés à changer leur démarche pédagogique.

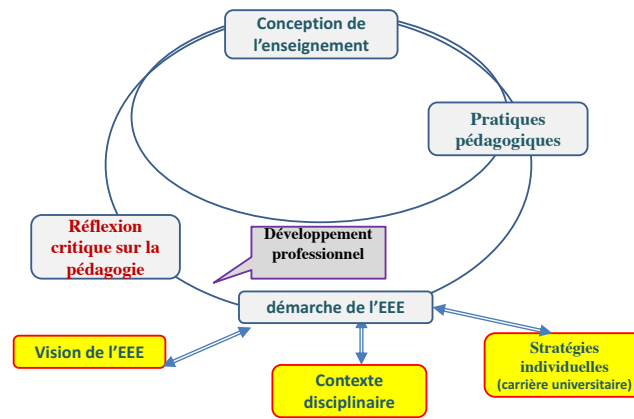


Figure 2. L'enseignant, le contexte et l'EEE

La relation entre la dimension formative de la démarche de l'EEE, son appréciation par les enseignants et la conception de l'enseignement n'est linéaire et figée (figure 2). Il s'agit d'une dynamique productive (et non pas reproductive) car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, même limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE. Le processus d'une réflexion critique sur la pédagogie à l'université ne va de soi même lorsque les enseignants ont la volonté de faire évoluer leur pédagogie afin d'accompagner mieux les étudiants. L'enquête a montré que les pratiques pédagogiques décrites par les enseignants interviewés s'inscrivent souvent dans le paradigme de l'enseignement et ils tendent à conserver plus ou moins le cadre d'enseignement traditionnel. D'où une vraie interrogation par rapport à la portée formative possible de l'EEE. Sans une formation, un accompagnement et une réflexion pédagogique critique continue individuelle et collective, une démarche comme l'EEE semble être prisonnière de ses limites. Les effets produits sont souvent réels mais limités.

10. Conclusion

La compréhension des avatars de la fonction enseignante implique avant tout de tenir compte de la manière dont la mission d'enseignement à l'université est perçue et pratiquée par les enseignants. Le contexte disciplinaire et le curriculum semblent aussi jouer un rôle non-négligeable dans la variation de la posture enseignante. Introduire l'EEE comme norme *instituant*e à l'université engendre une certaine tension avec l'*institué*. Une institution repose nécessairement sur un réseau de signes symboliques qui ne sont pas neutres et qui exercent une influence certaine sur la conduite de ses membres. La manière de concevoir la démarche pédagogique, le fonctionnement de l'équipe pédagogique ou le degré de l'autonomie pédagogique accordée à l'enseignant sont autant de marqueurs institutionnels et de signes symboliques qui participent à façonner la réalité pédagogique quotidienne et le devenir d'une réforme qui implique le changement des règles de jeu. C'est ce symbolisme, tributaire de l'imaginaire collectif, qui contribue parfois à rigidifier le réel social à l'université à travers un discours composé des arguments justificatifs (Castoriadis, 1975) combinant aussi bien la dimension symbolique que certains éléments objectifs (ou supposés objectifs) en rapport avec la conception pédagogique.

Il est vrai que les statuts et les rôles, les obligations et les réformes sont définis de manière impersonnelle comme toute organisation bureaucratique. Cependant, le modèle d'ordre imposé par l'institution laisse souvent aux enseignants une marge de manœuvre assez importante car l'université ne propose pas un cadre rigide et une forte régulation hiérarchisée. Dans un tel contexte, les enseignants ne s'effacent pas au profit des cadres normatifs et jouissent d'une autonomie relative. La ligne hiérarchisée (Lapassade, 2006, p. 170), est discontinuë et le système de supervision, d'inspection et de contrôle est faiblement présent. D'où une forte variation des attitudes des enseignants influencées souvent par leurs croyances professionnelles et l'expérience en cours.

Par ailleurs, introduire l'EEE relève d'une approche volontariste du changement de la part de l'institution universitaire. Avec la mise en œuvre de l'EEE, l'institution universitaire cherche à mettre en œuvre un modèle d'organisation pédagogique plus rationnel et plus performant. Il s'agit donc d'une réforme qui n'a pas son origine à l'intérieur de l'établissement, qui est appelé à incorporer l'EEE comme un objet étranger imposé de l'extérieur. L'univers bureaucratique est ainsi interprété et déformé (Lapassade, p. 170) et la mise en place de cette norme et son usage risquent de provoquer une tension permanente entre les éléments structurels du système universitaire et l'irruption du sujet-social porteur d'intention (Rhéaume, 2007, p. 68)

Comme la démarche de l'EEE heurte directement certaines valeurs et traditions de l'institution, les enseignants, socialisés dans le moule d'une université culturellement étrangère à ce type d'évaluation, tentent de résister d'une manière ou d'une autre en vidant parfois la norme, partiellement ou entièrement, de son contenu. Le refus de l'EEE induit des perspectives de conflit de valeur et d'insatisfaction à l'égard d'une institution qui est en train de vivre une transformation, critiquée par une minorité d'interviewés. Une autre attitude s'observe aussi chez les enseignants qui se montrent en conformité aux normes universitaires sans une réelle adhésion. On est face à une figure dissimulatrice qui refuse de contester ouvertement la norme institutionnelle. Elle s'arrange pour donner tous les signes extérieurs destinés à voiler sa démarche pédagogique au sein d'une institution bureaucratisée où on peut facilement recourir aux pratiques routinières.

L'expérience internationale tend à montrer que l'usage institutionnel supposé, imaginaire ou réel de l'EEE et sa place dans la politique globale de l'établissement sont susceptibles de devenir un vrai obstacle du développement de la dimension formative de cette démarche (Detroz & Verpoorten, 2017). Si l'EEE est utilisée pour l'évaluation des enseignants et leurs promotions, la logique et la perception de la démarche changent, pouvant produire des « effets pervers » comme le montrent les travaux récents sur le contexte anglo-saxon (Beran & Rokosh, 2009 ; Bamber and Anderson, 2012). Le développement professionnel, l'éthique académique et le caractère formatif de l'EEE risquent d'être remplacés par une attitude de « performativité » destinée à atteindre des buts managériaux pour bénéficier des récompenses ou éviter des sanctions.

La portée de la réforme pédagogique voulue par l'institution à travers la démarche de l'EEE est ainsi limitée par l'autonomie enseignante et sa manière de concevoir et pratiquer la pédagogie. La diversité des attitudes risque de ralentir le développement des effets attendus. C'est à travers ce processus lent d'institutionnalisation que l'EEE pénètre progressivement la vie universitaire et le caractère rationnel et régulateur de ce fonctionnalisme est lui-même une conquête progressive. Au fur et à mesure que la démarche innovante se coule dans la réalité institutionnelle et son fonctionnalisme, le contexte tend à s'affiner et à intégrer tant bien que mal la norme. Il s'agit d'un changement complexe qui va bien au-delà de la mise en place d'une norme institutionnelle innovante car l'université se définit lentement de nouveaux modes de réponse à ses besoins.

Références Bibliographiques

- Antoine, G. et Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'Université* (Avant-propos de R.Aron). Paris : Calmann-Lévy.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14, 441–454.
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating Learning and Teaching. *International Journal for Academic Development* 17 (1), 5–18.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 497–511.
- Bertrand, D. (1993). *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*. Montréal : Presses universitaires du Québec
- Burgel, G. (2006). *Université, une misère française*. Paris : Tapage – Hachette.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Detroz, P. & Verpoorten D. (2017). De l'évaluation des Enseignements à la régulation des pratiques des enseignants: quels possibles et quelles conditions? *Formation et Recherche*.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Liège.

- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, n° 165: 117-135.
- Dupont, P. et Ossandon M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving Teaching Through Research on Student Learning, in J. F. J. Forest (Eds), *University Teaching. International Perspectives*. New York & London : Garland Publishing, 73-112.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American Academic Profession: A Synthesis of Social Scientific Inquiry since World War II*. Columbus (Ohio) : Ohio State University Press
- Finkelstein, M. J., Seal, R. K., Schuster, J. H. (1998). *The New Academic Generation : A Profession Transformation*. Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching, *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Garcia, S. L'évaluation des enseignements : une révolution invisible, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis, 46-60.
- Garcia, S. (2007). L'évaluation des enseignements à l'université : enjeux socio-politiques et pédagogiques d'une activité de conseil dans la formation supérieure, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 111-120.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Kember, D., McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching*. London & New York : Routledge.
- Lapassade, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions* (5e édition). Paris : Anthropos.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in social Sciences*. New York : Harper & Row.
- Lucas, A. F. (1990). Using Psychological Models to Understand Student Motivation. In M. D. Svinicki (ed.), *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKenzie, J. (1995). Bridges and barriers : factors influencing changes in conceptions of teaching. A pilot study. *Research and Development in Higher Education*, 18, 533-538.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, T., Platt G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Paulsen M. B., Feldman K.A. (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education Reports 2, 187 p.
- Rasmden P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London : Kogan Page.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Routledge: London.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-lévy.
- Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste, in *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Gaulejac (de), V., Hanique, F. et P. Roche (dir.), pp. 57-74, Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Seldin, P. (1993) The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 40 (1), p. A40.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching : a relational perspective, *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M, Barbier (ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp 275-292.
- Younès, N. (2012). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur le chemin de la pédagogie universitaire. In M.-F. Fave-Bonnet et R. Étienne (dir.), *Quelle pédagogie dans le supérieur ? Cahiers Pédagogiques*, Hors-série numérique 25.
- Younès, N. (2009). Multidimensionnalité de l'évaluation de l'enseignement universitaire dans la littérature anglophone. In V. Bedin (dir.) : *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* pp. 191-205, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ?

Detroz Pascal* et Verpoorten Dominique*

* Université de Liège

Institut de formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

Bât. B63b, Quartier Urbanistes 1- Traverse des Architectes 5B, 4000 Liège

p.detroz@ulg.ac.be

dverpoorten@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article propose une modélisation des divers usages des résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Nous considérons l'usage et les effets sur les enseignements, mais également ceux produits sur le développement pédagogique des enseignants. Nous déterminons ensuite certains éléments du dispositif EEE favorisant une utilisation accrue et pertinente

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, évaluation de l'enseignement par les étudiants, usages, développement pédagogique.

1. Introduction

L'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) peut être définie comme la récolte des avis des étudiants(e)s au sujet de la qualité des enseignements qu'ils ont suivis, afin de permettre un jugement menant à des régulations de ces enseignements. Dans ce cadre, les avis des étudiants sont la plupart du temps récoltés au moyen de questionnaires. Les jugements, quant à eux, sont réalisés par l'enseignant lui-même, par une collectivité ou par une autorité. Enfin, la régulation est individuelle (lorsqu'un enseignant décide d'améliorer seul son enseignement), collective (lorsqu'un groupe d'enseignants décident d'améliorer les enseignements dont ils sont responsables) ou institutionnelle (lorsque l'EEE sert à sélectionner et/ou à accorder une promotion aux enseignants dont les cours sont évalués).

Jusqu'à la fin du siècle passé, l'abondante littérature portant sur l'EEE – Cashin (1995) a répertorié plus de 1500 articles, ce qui fait de l'EEE, selon Benton et Cashin (2012), le champ le plus étudié de la pédagogie universitaire – s'est centrée sur les caractéristiques psychométriques de la mesure issue de cette méthode. Un excellent article de synthèse de ce type de littérature consacrée à l'EEE a été publié par Marsh en 2007 (Detroz, 2008 pour une analyse en français). La préoccupation des auteurs était alors de déterminer si cette mesure reflétait bien, et sans biais, la qualité des enseignements évalués. Leurs conclusions étaient que, dans l'absolu, si un certain nombre de conditions étaient réunies, cette mesure était valide et fidèle lorsqu'il s'agissait de l'utiliser à des fins formatives, mais qu'il était préférable de lui adjoindre d'autres sources de données – dans un processus de triangulation bien connu des chercheurs en sciences humaines – lorsque l'on voulait l'utiliser pour promouvoir ou sanctionner les enseignants (Braskamp & Ory, 1994 ; Centra, 1993 ; Doyle, 1983 ; Seldin, 1999).

Au cours des vingt dernières années, l'accent des auteurs travaillant sur le sujet se déplace. Comme le soulignent Moore et Kuol (2005) et Arthur (2009), la multiplication des démarches qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est telle qu'un outil tel que l'EEE devient incontournable en ce qu'il permet de mesurer – certes de manière imparfaite, mais bien mieux que d'autres outils (Greenwald, 1997 ; Marsh & Roche, 1993 ; d'Apollonia & Abrami, 1997 ; Greenwald & Gillmore, 1997 ; McKeachie, 1997) – la qualité de l'enseignement. Plutôt que de continuer à questionner la validité des mesures effectuées par l'EEE, la littérature se penche dès lors sur une question d'ordre beaucoup plus pragmatique : quelles sont les conditions pour que l'EEE soit utilisée de manière efficace pour améliorer, si nécessaire, les enseignements ? Il s'agit là d'un enjeu essentiel. Si, comme le soulignent Ory et Ryan (2001), l'EEE n'est pas utilisée à des fins de régulation, il ne s'agit alors que d'un rituel auquel enseignants et étudiants se conforment parce qu'il est obligatoire. C'est désormais la question de la validité conséquentielle qui est désormais posée.

Précurseurs, Marsh et ses collaborateurs avaient déjà démontré que, lorsque l'on fournit un feedback à l'enseignant en milieu d'année, les résultats des étudiants en fin d'année s'avèrent légèrement meilleurs (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975). Overall et Marsh (1979) précisant quant à eux que cet effet est démultiplié si les autorités provoquent une discussion sur la base des feedbacks fournis à l'enseignant. Dans une étude longitudinale, Gilles, Detroz, Crahay et Mainferme (2007) ont, par ailleurs, mis en évidence que, lorsqu'un département prend à bras le corps les difficultés révélées par l'EEE, la satisfaction des étudiants s'améliore proportionnellement aux actions correctrices mises en œuvre.

Malgré ces quelques 'success stories', l'EEE tarde à convaincre définitivement de son potentiel : de nombreux auteurs se montrent en effet circonspects. Ainsi, Seldin (1993) affirme que ce type d'évaluation n'encourage guère les enseignants à améliorer leurs cours. Pour sa part, Rege Colet (2005) se demande si l'EEE n'en est pas « *au point mort* ». Quant à Desjardins et Bernard (2002), ils concluent qu'« après trois décennies de mise en application, cette pratique n'a pas porté fruit, et ce, malgré les conseils et stratégies proposés par les chercheurs les plus réputés dans le domaine » (p. 623).

On observe donc peu d'optimisme à l'égard des effets de l'EEE. Dans le cadre d'une étude longitudinale de quatre ans, Kember et ses collègues (2002) ont analysé l'évolution des résultats de l'EEE dans une université de Hong Kong. Ils en ont conclu que le fait de donner aux enseignants des feedbacks issus de l'EEE ne mène pas automatiquement à une amélioration des scores. Pire, certaines études nous disent qu'au final, l'EEE n'est guère utilisée par les enseignants (par exemple Beran & Rokosh, 2009). D'autres études sont plus nuancées. Ainsi, Schmelkin et al. (1997) affirment que bon nombre d'enseignants ont une attitude positive envers l'EEE et que celle-ci se traduit par des actions concrètes. Dans le questionnaire qu'ils ont adressé à 856 enseignants (dont 401 engagés à temps plein) d'une université privée du nord-est des États-Unis, 43% des répondants ont exprimé leur accord avec l'item « je révise souvent mon cours, de semestre en semestre, en me basant sur l'EEE ». Detroz (2010) obtient des chiffres relativement comparables. Son enquête, adressée aux enseignants de l'Université de Liège qui dispensent des cours de 1^{er} BAC (148 enseignants, taux de réponse de 63,4%), révèle que 38% des répondants déclarent « avoir utilisé l'EEE pour réguler/améliorer leur enseignement ».

Ces études ont contribué à faire des modalités concrètes d'utilisation de l'EEE une question légitime et importante. Elles ont provoqué le débat que Theall appelait de leurs vœux lorsqu'ils jugeaient que les préoccupations pour la validité de l'EEE avaient occulté celles pour son utilité

2. Les croyances des enseignants par rapport à l'EEE

Historiquement, la littérature a tout d'abord abordé l'usage de l'EEE de manière très indirecte, par le biais des croyances des enseignants à ce sujet. Ainsi, Costin, Greenough et Menges (1971) insistent sur le fait que les enseignants font usage des résultats de l'EEE dans la mesure où ils ont confiance en cette forme d'évaluation (p. 529). Wachtel (1998) et, plus récemment, Moskal et ses collègues (2012) associent directement l'usage de l'EEE aux croyances et aux perceptions des enseignants. Par ailleurs, certains auteurs, impliqués dans la mise en œuvre de l'EEE dans leur institution ainsi que dans des études sur les effets d'une telle mise en œuvre, ont assez rapidement constaté le caractère erroné de certaines représentations d'enseignants à l'égard de l'EEE. Cohen (1990), entre autres, s'inquiète des perceptions négatives des enseignants par rapport à l'EEE. Il précise que celles-ci sont « spécialement résistantes au changement et qu'il semble que les enseignants et les administrateurs renforcent leurs croyances en certains mythes relatifs à l'EEE par des éléments personnels et anecdotiques qui, pour eux, ont plus de poids que les preuves apportées par la recherche empirique » (pp. 124-125). Cohen n'est pas le seul à parler de « mythes » lorsqu'il évoque les perceptions des enseignants. Ce terme figure également dans les titres d'articles rédigés par Aleamoni (1999) et Theall (2002). L'étude des attitudes des enseignants envers l'EEE est donc particulièrement intéressante, car des attitudes particulièrement négatives pourraient expliquer le manque d'intérêt des enseignants pour les feedbacks produits par ce type d'évaluation. Marsh (1987) souligne la force avec laquelle certains mythes, qui ne reposent généralement sur aucune base empirique, sont devenus des représentations collectivement partagées par les enseignants. Par exemple, l'idée selon laquelle la charge de travail nécessitée par un cours incite les étudiants à évaluer ce cours de façon négative ne correspond pas à aux données empiriques qui montrent que plus la charge de travail associée à un cours augmente, plus les résultats de l'évaluation de ce cours par les étudiants sont bons (Marsh, 1984 ; Cashin, 1988). Au vu de ces résultats, il apparaît donc vain de vouloir diminuer les exigences d'un cours pour en garantir une bonne évaluation par les étudiants.

Bernard et al. (2000), Nasser et Fresko (2002) et Younes (2006) abordent, quant à eux, l'ensemble des paramètres attitudeux liés à l'EEE et interrogent les représentations des enseignants de manière plus globale. Leurs études traitent de thèmes communs (les buts, les moyens mis en œuvre, les sources d'information et les modalités de l'évaluation des enseignements par les étudiants) et utilisent la méthodologie du questionnaire fermé. Par contre, les échantillons considérés sont de taille variable : Bernard se penche sur les attitudes de 1200 professeurs et chargés de cours provenant de cinq établissements universitaires québécois, Nasser et Fresko rapportent les avis de 101 enseignants israéliens et Younes considère les perceptions de 83 enseignants de l'Université d'Auvergne. Ces trois études, malgré leur dispersion géographique, montrent des résultats relativement analogues : les représentations des enseignants vis-à-vis de l'EEE ne sont pas toutes univoques, mais, de manière globale, ce type d'évaluation suscite chez eux des réactions plutôt positives. Ces études vont dans le même sens que celle de Beran et Violato (2005) qui font état d'attitudes généralement positives ou neutres concernant l'EEE. Si les perceptions positives semblent majoritaires, Younes (2006 et 2007) a cependant mis en évidence certaines « poches de résistance », constituées d'enseignants qui rejettent entièrement ou en partie l'EEE. Nous faisons l'hypothèse que la force de cette résistance varie d'une institution à l'autre, en fonction de paramètres contextuels. C'est sans doute ce qui pourrait expliquer la divergence des constats établis par Beran et Rokosh (2009). Ces auteurs ont interrogé 357 professeurs d'une université canadienne. Leur enquête indique que la plupart de ces enseignants portent un regard critique sur l'EEE et que, par conséquent, ils n'en utilisent pas les résultats. Les auteurs précisent que 25 % seulement des enseignants interrogés perçoivent l'EEE de façon positive et déclarent en utiliser les résultats pour améliorer leurs cours. Cette faible proportion d'avis positifs s'expliquerait, selon les auteurs, par le fait que l'EEE est imposée à des fins administratives par les autorités. Clairement, cet élément contextuel a une influence négative sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'EEE.

3. Des liens entre croyances et actions ?

Les approches qui postulaient un lien de cause à effet entre les croyances relatives à l'EEE et l'utilisation des résultats qu'elle génère dans le but de réguler les pratiques d'enseignement ont récemment été nuancées par Burden (2008) puis par Beran et Rokosh (2009). Selon ces auteurs, la plupart des enseignants adoptent une posture d'acceptation passive vis-à-vis de l'EEE, ce qui se traduit par des attitudes légèrement positives ou neutres. Cette relative passivité ne mène que rarement à une utilisation active de l'EEE. Stein et ses collègues (2012) abondent dans le même sens quand ils affirment que les enseignants font preuve de résignation à l'égard de l'EEE, qu'ils considèrent comme un état de fait dont il s'agit de s'accommoder. Les recherches récentes montrent que cette posture de résignation fait obstacle à l'utilisation des feedbacks issus de l'EEE dans une perspective de développement professionnel. Ainsi, Spiller et Harris (2013), qui analysent les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants universitaires de Nouvelle-Zélande (N=1065, taux de réponse de 44 %), concluent leur étude en constatant un écart entre des perceptions relativement positives concernant l'EEE (73 % des répondants jugent l'EEE utile) et les déclarations d'utilisation effective de l'EEE à des fins de développement professionnel (12 % des répondants). Les auteurs précisent que, dans l'université néozélandaise considérée, l'utilisation des résultats issus de l'EEE est placée sous la responsabilité individuelle des enseignants.

Un point remarquable mérite d'être souligné : en dépit des différences importantes qu'elles présentent en termes de contexte de mise en œuvre de l'EEE, de situation géographique, de culture et de dispositif d'évaluation, la conclusion à laquelle ces études aboutissent est quasi similaire : que ce soit au niveau des croyances ou des déclarations d'utilisation, l'EEE divise les enseignants. Dès lors, la question à se poser n'est plus « L'EEE est-elle utilisée ? », mais devient plutôt « Par qui l'EEE est-elle utilisée ? Comment ? Pourquoi ? »

4. Vers des typologies d'utilisation

Tout d'abord, il convient de déterminer ce que l'on entend par utiliser l'EEE. Qu'en est-il par exemple d'une enseignante qui, après avoir introduit une innovation majeure dans un de ses cours, prend connaissance des feedbacks transmis par l'EEE, les analyse, et, satisfaite, décide de ne rien changer ? Peut-on conclure, dans ce cas, à une non-utilisation de l'EEE ? Sans doute pas. Pourtant, à la question « Avez-vous utilisé les feedbacks reçus pour améliorer votre enseignement ? » l'enseignante aurait probablement répondu par la négative. Ces nuances nous paraissent cruciales. Qu'en dit la littérature ?

À notre connaissance, Rege Colet a été la première à proposer des niveaux d'utilisation de l'EEE. Son article de 2005 en propose 9 : [1] aucune action n'est entreprise par l'enseignant ; [2] l'enseignant prend connaissance des résultats ; [3] l'enseignant examine les résultats ; [4] l'enseignant échange et discute des résultats ; [5] l'enseignant modifie son enseignement ; [6] l'enseignant se forme dans le domaine de l'enseignement universitaire ; [7] l'enseignant rend compte et promeut ses activités d'enseignement ; [8] l'enseignant soutient ses pairs et développe l'évaluation et [9] l'enseignant s'investit sur le plan institutionnel. Cette typologie a été conçue pour être compatible avec le modèle de construction d'une culture de l'évaluation élaboré par l'auteure en fonction de trois paliers, à savoir : l'appropriation (niveaux d'utilisation 2, 3 et 4), la valorisation (niveaux 5, 6 et 7) et l'expertise dans la démarche d'utilisation de l'EEE (niveaux 8 et 9).

Selon Detroz (2010), cette échelle d'utilisation de l'EEE proposée par Rege Colet (2005) manque d'unidimensionnalité car elle amalgame à la fois la régulation du cours, le développement professionnel de l'enseignant et son investissement institutionnel. Il n'est pas certain que ces trois éléments puissent être alignés sur un même continuum. Detroz propose dès lors l'échelle suivante : [1] l'enseignant ne prend pas connaissance des feedbacks issus de l'EEE ; [2] l'enseignant les lit par curiosité ; [3] l'enseignant les lit de manière analytique (les FB lui permettent d'identifier les forces et les faiblesses de son enseignement) ; [4] l'enseignant les lit de manière analytique et imagine un plan d'amélioration de son enseignement (sans pour autant mettre ce plan à exécution) ; [5] l'enseignant les lit de manière analytique pour affiner/modifier/réguler des modifications apportées au préalable à son cours et [6] l'enseignant les lit de manière analytique et s'engage dans un processus d'amélioration de son enseignement. Cette nouvelle échelle s'inspire indéniablement de l'échelle d'impact proposée par Rege Colet (2005). Elle s'inspire également de la méthode de gestion de la qualité *PDSA (Plan-Do-Study-Act)* proposée par Deming. L'échelle à six niveaux a l'avantage de présenter un pattern d'utilisation plus unidimensionnel et spécifiquement axé sur la réception et l'usage du feedback issu de l'EEE. Elle a été utilisée dans une étude expérimentale (Detroz, 2010) et présente des caractéristiques métriques satisfaisantes.

Du côté anglo-saxon, Kember et ses collègues (2008) ont développé un modèle composé de quatre niveaux de réflexivité à l'égard des pratiques d'enseignement. Benton et Cashin (2012) proposent d'appliquer ce modèle à l'utilisation de l'EEE. Ils distinguent donc quatre niveaux de l'utilisation des résultats de l'EEE. Le niveau 1 équivaut à la *non-réflexion* de l'enseignant qui se contente de passer en revue les résultats de l'EEE sans y accorder trop d'attention. Le niveau 2 correspond à la *compréhension* de l'enseignant qui essaie de donner du sens aux résultats de l'évaluation, mais de manière relativement déconnectée par rapport à son cours. Au niveau 3, l'enseignant fait preuve de *réflexion*, il comprend les résultats et les rapporte à son cours. Enfin, au niveau 4, l'enseignant s'engage dans une *réflexion critique* en ce sens qu'il s'approprie réellement les résultats de l'EEE, quitte à remettre en question certaines de ses valeurs et croyances.

Arthur (2009), quant à elle, propose un modèle d'utilisation de l'EEE en deux axes qui se croisent pour former quatre cadrans. Le premier axe a trait à la question de l'attribution causale en cas de feedback négatif : l'enseignant s'attribue-t-il la critique formulée par l'EEE ou en rend-il les étudiants responsables ? Le second axe a trait à la liberté de réaction de l'enseignant à l'égard du feedback reçu : l'enseignant a-t-il la possibilité d'agir suite au feedback ? Les quatre cadrans du modèle correspondent à quatre formes de réaction de l'enseignant vis-à-vis du feedback qu'il reçoit :

- *Shame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement dont il s'attribue la responsabilité, mais qu'il ne pense pas pouvoir influencer ou modifier.
- *Blame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement pour lequel il juge les étudiants responsables et vis-à-vis duquel il ne compte pas agir.
- *Reframe* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement dont il s'attribue la responsabilité et qu'il pense pouvoir influencer ou modifier.
- *Tame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement pour lequel il juge les étudiants responsables et vis-à-vis duquel il compte néanmoins agir.

L'étude menée par Arthur (2009) nous renseigne indirectement sur les usages possibles de l'EEE si l'on considère que, conformément à la théorie de la dynamique motivationnelle élaborée par Viau (2009), les perceptions relatives à la valeur d'une activité ainsi qu'aux possibilités d'exercer un contrôle sur celle-ci (dans le cas qui nous préoccupe, l'activité consisterait à réguler les pratiques d'enseignement) influencent l'engagement et la persévérance face à cette même activité.

Le présent article propose une nouvelle modélisation des usages de l'EEE qui résulte d'une synthèse de la littérature et d'une expérience d'accompagnement pédagogique en lien avec l'EEE étalée sur une quinzaine d'années. Nous espérons que cette modélisation contribuera à éclairer davantage la problématique des effets de cette démarche d'évaluation. Sans prétention systématique absolue, ce nouveau modèle vise donc à nourrir le débat. Beaucoup de questions resteront ouvertes, mais nous pensons utile de les poser et les instruire au moins partiellement.

5. Modélisation de l'utilisation de l'EEE

Rétrospectivement, nous pensons que notre modélisation de 2010 présentait deux lacunes : d'une part, les différents échelons étaient imbriqués et donc dépendants les uns des autres, ce qui pose des problèmes en termes de mesure et, d'autre part, l'échelle ne considérait pas l'impact de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants. Or, même si il est rare que l'objectif de développement professionnel soit explicitement associé aux dispositifs d'EEE, il nous semble important de ne pas le négliger. C'est pour tenter de pallier ces deux lacunes que nous proposons ici une nouvelle modélisation. Celle-ci est centrée sur les usages individuels de l'EEE par les enseignants, elle ne porte pas sur des usages collectifs et/ou administratifs.

Notre modélisation comprend 9 types d'effets possibles de l'EEE. Notons qu'il s'agit bien d'une modélisation et non d'une échelle car nous pensons que ces effets ne se distribuent pas selon une logique ordinaire. Nous y reviendrons. Parmi les effets possibles de l'EEE, certains ont trait à la personne de l'enseignant tandis que d'autres concernent davantage les pratiques d'enseignement. En fait, il est possible qu'un dispositif d'EEE ait à la fois des effets sur l'enseignant et sur son enseignement. Ces deux types d'effets ne s'excluent donc pas mutuellement, ils sont plutôt complémentaires.

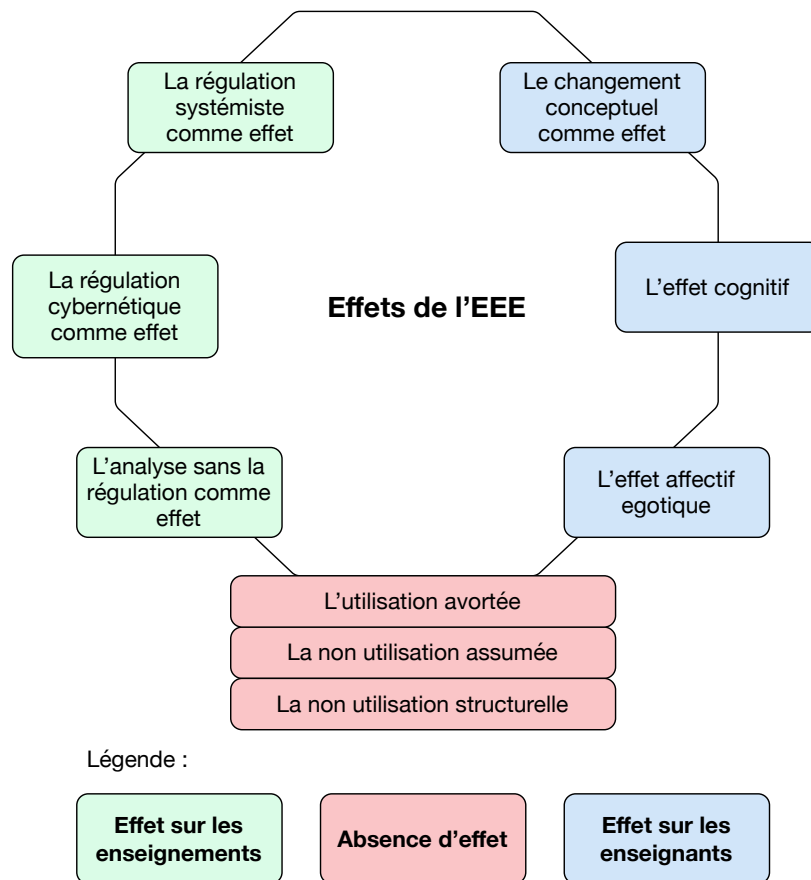


Figure 1. Les divers effets de l'EEE

5.1. L'absence d'effet

Notre proposition de modélisation prévoit également une catégorie d'effets que, paradoxalement, nous qualifierons d'absence d'effet. Cette catégorie comprend trois types de « non-effets » des feedbacks issus de l'EEE : la non-utilisation structurelle, la non-utilisation assumée et l'utilisation avortée.

5.1.1. La non-utilisation structurelle

Il s'agit des cas où soit le FB n'arrive pas jusqu'à l'enseignant, soit celui-ci ne le consulte pas. D'un point de vue pratique, l'enseignant ne pourra utiliser les feedbacks issus de l'EEE que s'il y accède aisément. Il peut en effet arriver que des éléments technologiques (si les résultats sont publiés en ligne) ou motivationnels (si l'enseignant doit par exemple aller chercher lui-même les résultats dans un secrétariat éloigné de son lieu habituel de travail) ralentissent, voire empêchent la réception des résultats. Selon les dispositifs, l'enseignant devra se montrer plus ou moins proactif s'il veut avoir accès à l'information. Il arrive même que, dans certaines institutions où l'EEE est avant tout utilisée à des fins administratives, les résultats ne sont pas transmis à l'enseignant.

5.1.2. La non-utilisation assumée

Il arrive également que certains enseignants (ils ne sont en général pas très nombreux) manifestent une opposition idéologique franche et assumée à l'encontre des dispositifs EEE. Comme le soulignent Paivandi et Younès dans le cadre de leur étude publiée dans le présent numéro thématique : « Une minorité s'oppose ouvertement au principe et à la pertinence (un entretien sur 5) de la démarche évaluative effectuée par les étudiants ». Ces constats sont d'ailleurs conformes aux études citées précédemment dans cet article. Les enseignants ouvertement réfractaires à l'EEE sont probablement peu enclins à consulter les feedbacks issus de ce type d'évaluation.

5.1.3. L'utilisation avortée

Il s'agit du cas relativement fréquent où l'enseignant consulte le feedback qui lui est adressé mais ne le comprend pas. Déjà en 1990, Franklin et Theall, dans le cadre d'une recherche impliquant plusieurs institutions, avaient constaté que plus de la moitié des enseignants interrogés ne savaient pas répondre à des questions élémentaires portant sur les indicateurs qui leur étaient fournis par l'EEE. Ils en concluaient que de nombreux enseignants et membres du personnel administratif impliqués dans le dispositif EEE étaient incapables de lire, comprendre ou interpréter correctement les feedbacks issus de ces évaluations et qu'aucune aide à cet effet ne leur était proposée.

Quinze ans plus tard, Richardson (2005) estimait que la situation n'avait guère évolué puisqu'il affirmait que les universités qui organisaient des dispositifs EEE offraient peu d'aide aux enseignants pour une interprétation fine des résultats. Richardson ne considérait pas la qualité des feedbacks, il se contentait de vérifier la compréhension des indicateurs.

5.2. Les effets sur l'enseignant

5.2.1. L'effet sur le soi

Il s'agit des cas où l'enseignant lit les feedbacks issus de l'EEE et réagit essentiellement d'une manière affective qui implique son ego. Ce type de réaction indique que l'enseignant est avant tout concerné par lui-même : Est-il un bon enseignant ? Est-il apprécié par ses étudiants ? Que pensent ses étudiants de sa manière de donner cours ?... Comme le remarquent Younes et Gay (2014), « *l'importance des aspects psychosociaux associés à l'évaluation [des enseignements par les étudiants] est à souligner* ».

Nous proposons ici quatre cas de figure de cette utilisation égotique des feedbacks et ce, en croisant deux axes, celui de l'estime de soi (positive ou négative) de l'enseignant et celui de la valence (positive ou négative) du feedback reçu. Le concept d'estime de soi nous semble intéressant. Younes et Gay ont été les premiers à faire le lien entre le concept d'estime de soi et l'EEE. En 2014, dans leur contribution à l'ouvrage « *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur* », ils estiment que l'EEE peut avoir un effet pervers si elle affecte l'estime de soi des enseignants. Nous sommes d'accord avec cette analyse. A notre avis, l'estime de soi permet d'expliquer des réactions différentes à des feedbacks similaires issus de l'EEE. En effet, les enseignants qui ont une forte estime de soi s'attendent à obtenir des feedbacks positifs. Cela les rend peu sensibles aux feedbacks négatifs, auxquels ils prêtent une importance relative ou les trouvent simplement injustifiés. À l'inverse, ces enseignants ont tendance à considérer que les feedbacks positifs sont en adéquation avec l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. A contrario, les enseignants ayant une estime de soi négative tendent à surévaluer la portée des feedbacks négatifs qui font écho à leur manque de confiance en eux (Brown, 2010) et à donner moins de crédit aux feedbacks positifs. Le rôle de l'estime de soi quant à l'impact d'un feedback négatif a récemment été confirmé par van der Miesen (2015) qui, pour ce faire, a eu recours à l'imagerie par résonance magnétique (IRM). Elle a ainsi découvert que les zones du cerveau qui se trouvent activées suite à la réception d'un feedback négatif ne sont pas identiques chez les personnes ayant une faible estime de soi et chez celles qui, à l'inverse, manifestent une forte estime de soi.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'en croisant le concept d'estime de soi et la valence des feedbacks, nous obtenons 4 cadrans que nous tentons d'interpréter :

[1] L'auto-confirmation : Il s'agit des cas où des enseignants qui ont une forte estime de soi reçoivent des évaluations positives. Ces enseignants considèrent les feedbacks positifs qu'ils ont reçus comme une preuve de la validité de l'EEE puisque celle-ci leur renvoie une image à laquelle ils s'identifient sans peine. Ces enseignants n'ont donc pas de raison d'utiliser le feedback pour s'améliorer. Hendry et ses collègues (2007) confirment que les enseignants qui s'estiment déjà très bons ne sont pas motivés pour améliorer leurs pratiques. Nous ajoutons : surtout s'ils instrumentent l'évaluation à des fins d'auto-confirmation égotique.

[2] Le rejet : Ces cas concernent les enseignants qui manifestent une forte estime de soi alors qu'ils reçoivent des évaluations négatives. Ces enseignants n'acceptent pas la contradiction entre leur image de soi et les feedbacks reçus. Ils ont donc tendance à rejeter l'EEE qu'ils estiment inopérante et à laquelle ils adressent des critiques acerbes. Ces enseignants sûrs d'eux se retrouvent probablement parmi les pourvoyeurs de mythes relatifs à l'EEE tels que décrits par Aleamoni (1987) et Theall (2002).

[3] Le doute autosuggéré : Il s'agit des cas où des enseignants qui manifestent une faible estime de soi reçoivent des évaluations positives. Ces enseignants peuvent être tentés d'accorder une importance démesurée aux quelques éléments critiques que contient une évaluation globalement positive. C'est en tout cas ce que suggère l'étude de Moore et Kuol (2005). Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont demandé aux enseignants interrogés d'exprimer par écrit leurs réactions spontanées suite à la réception d'un protocole de feedback EEE. Les chercheurs ont ensuite confronté ces réactions spontanées et subjectives à des données d'analyse objective des feedbacks communiqués aux enseignants. Même si la population concernée est peu élevée (18 enseignants), les résultats sont intéressants. Pour treize enseignants, les analyses subjectives et objectives des feedbacks coïncident (8 évaluations sont jugées bonnes, 5 sont jugées faibles). Les cinq autres enseignants, par contre, correspondent au profil que nous qualifions de « doute autosuggéré » : ils ont reçu une évaluation qui peut être objectivement considérée comme bonne mais ils la perçoivent subjectivement comme étant plus ou moins mauvaise.

[4] L'effondrement : Il s'agit des cas où des enseignants qui ont une faible estime de soi sont confrontés à des évaluations négatives. En général, ces enseignants sont touchés affectivement par le caractère négatif du feedback. Très tôt, des auteurs se sont tracassés des effets délétères de feedbacks issus de l'EEE. Ainsi, Mc Keachie (1979), Machell (1989) et Boice (1992) ont décrit l'attitude dépitée, voire mélancolique, de jeunes enseignants qui, malgré leurs efforts, doivent faire face à la critique des étudiants. D'autres leur ont emboîté le pas : l'effet potentiellement négatif ou démotivant a été mis également en lumière par Light et Cox (2001) et Ramsden (2003).

5.2.2. L'effet sur la cognition de l'enseignant

Daniel Kahneman, prix Nobel d'économie en 2002, considère qu'il existe deux systèmes de pensée chez l'être humain. En 2012, il les décrivait de la manière suivante : « *Le Système 1 fonctionne automatiquement et rapidement, avec peu ou pas d'effort et aucune sensation de contrôle délibéré. Le Système 2 accorde de l'attention aux activités mentales contraignantes qui le nécessitent, y compris des calculs complexes. Le fonctionnement du Système 2 est souvent associé à l'expérience subjective de l'action, du choix, et de la concentration.* » (p.27)

Si l'on applique cette distinction aux effets de l'EEE, on peut présager que certains enseignants vont s'approprier le feedback en adoptant un mode de réflexion qui correspondrait au système 2 de pensée tel que l'a décrit Kahneman. Ainsi, ils vont intégrer l'information en activant un processus cognitif délibéré qui consistera à analyser les indicateurs et à les intégrer à leur réflexion personnelle.

Ce type d'effet qui mobilise le système cognitif de l'enseignant se rapproche de l'approche réflexive décrite par Golding et Adam (2016). Selon ces auteurs, l'approche réflexive, initiée par les travaux de Schön (1983), consiste pour l'enseignant à vouloir améliorer ses pratiques en procédant à des boucles successives d'expérimentation et de vérification des effets. Pour ces enseignants réflexifs, peu importe la qualité de l'EEE ou la valence des FB qu'ils reçoivent, car ces informations feront de toute façon écho à leur volonté de ménager une place à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement dans leur agenda (« room for improvement »). Ces enseignants sont enclins à prendre des risques, à nourrir une pensée divergente, à réfléchir de façon critique et à faire preuve de créativité, et ce dans le but d'améliorer constamment leurs cours. Le fait que des enseignants réflexifs et intrinsèquement ouverts au changement soient particulièrement réceptifs aux résultats de l'EEE a déjà été mis évidence par les travaux de Moses (1988) et de Bell (2001), cités par Hendry et al. (2007). Par ailleurs, le processus qui consiste à prendre du recul par rapport au feedback reçu pour pouvoir l'intégrer de façon pertinente dans une réflexion personnelle a été bien décrit par Eraut (2004), qui a présenté ce processus d'appropriation du feedback comme un levier du développement professionnel de l'enseignant.

5.2.3. L'effet de changement conceptuel sur l'enseignant

Ce type d'effet se caractérise, non plus par l'intégration du feedback dans le système de pensée préexistant, mais par une restructuration du système de pensée de l'enseignant par le biais d'un processus d'accommodation entendu au sens Piagetien du terme. Le rôle du feedback consiste ici à bouleverser les convictions de l'enseignant, à lui faire entrevoir des possibilités de régulation, à s'interroger à nouveau sur le sens de ses pratiques, sur la philosophie qui les sous-tend ainsi que sur leur impact sur l'apprentissage des étudiants. C'est ce processus de transformation de l'enseignant que visent Penny et Coe (2004) quand ils affirment que le feedback issu de l'EEE peut, à certaines conditions, amener l'enseignant à penser autrement au sujet de ses enseignements, de ses étudiants et des interactions entre enseignement et apprentissage (p. 244). Ce type d'effet est également à rapprocher des travaux sur le changement conceptuel (conceptual change). Ces travaux, nourris par la psychologie cognitive, ont été initiés par Posner et ses collègues (1982) qui ont étudié le changement de paradigme au sein d'une communauté scientifique et ont ainsi fondé cette notion de changement conceptuel. Selon eux, celui-ci se produit pour autant que les quatre conditions suivantes soient réunies :

- [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
- [2] une conception alternative clairement définie ;
- [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
- [4] le caractère fécond de cette conception alternative.

Martin et Schwartz (2013) soutiennent que le changement conceptuel s'opère de manière privilégiée quand les exigences du contexte nécessitent le développement de nouvelles connaissances ou l'émergence d'un nouveau cadre intégrateur. Detroz et Verpoorten (2016) associent le changement conceptuel à l'innovation pédagogique : « *Pour les tenants de cette théorie [le changement conceptuel], les caractéristiques de l'environnement deviennent donc des facteurs déterminants qui, combinés à des facteurs cognitifs (par ex. la capacité d'un sujet à analyser une situation nouvelle), affectifs (par ex. la capacité à comprendre et gérer ses émotions face à cette situation) et motivationnels (par ex. la valeur perçue), forment le terreau propice (ou non) aux changements conceptuels et à l'innovation. Lorsque le contexte évolue, il peut susciter, avec une amplitude variable - en fonction des caractéristiques individuelles de la personne porteuse de l'innovation -, un déséquilibre cognitif nécessitant un changement conceptuel. Par ailleurs, le rééquilibrage structurant, interne à l'individu et s'exprimant à travers l'action innovante qu'il met en place, trouve dans le contexte les interactions nécessaires à la restructuration conceptuelle* ».

Dans le cadre ainsi défini, on comprend mieux comment un feedback négatif - mais jugé pertinent - peut être, à certaines conditions (notamment une connaissance des alternatives possibles et un terrain motivationnel favorable), le catalyseur d'un changement de paradigme.

5.3. Les effets sur l'enseignement

5.3.1. L'analyse des feedbacks sans régulation

Ce cas correspond à l'enseignant qui analyse et réfléchit aux feedbacks issus de l'EEE sans procéder pour autant à une modification de ses pratiques d'enseignement. Le statu quo au niveau des pratiques d'enseignement peut avoir trois raisons :

[1] L'utilisation confirmatoire : L'enseignant estime que les feedbacks sont conformes à ses souhaits. Les résultats de l'évaluation confirment, aux yeux de l'enseignant, une qualité d'enseignement qu'il juge satisfaisante. Notons qu'il ne s'agit pas ici d'une non-utilisation de l'EEE, car si le feedback avait été autre, il se peut que l'enseignant en aurait tenu compte pour amorcer une régulation.

[2] L'utilisation reportée : Suite aux feedbacks de l'EEE, l'enseignant constate, en accord avec ses propres critères de performance, que son cours pourrait effectivement être amélioré. Cependant, toutes les conditions ne sont pas réunies pour le faire : soit que l'enseignant n'a pas la motivation nécessaire, soit qu'il ne sait pas comment s'y prendre. Il ne prend pas les choses à la légère, mais il n'est pas non plus décidé à agir immédiatement, il postpose éventuellement la décision d'intervention.

[3] L'utilisation affirmative : L'enseignant décide de ne pas agir suite aux feedbacks négatifs reçus car il pense que ceux-ci résultent d'une erreur de jugement de la part des étudiants qui, selon lui, expriment une insatisfaction non fondée. Il pourrait certes expliquer sa décision à la cohorte suivante, mais il juge que c'est une perte de temps, il ne modifie en rien son enseignement.

Ces enseignants qui ne régulent pas leurs pratiques en dépit de résultats EEE indiquant des aspects perfectibles de ces pratiques ont néanmoins pris connaissance des résultats et les ont analysés, c'est pourquoi nous estimons que l'EEE a un effet, certes minime, sur leur enseignement.

5.3.2. L'utilisation cybernétique des feedbacks

Selon Vial (1997), la régulation cybernétique caractérise des systèmes artificiels relativement simples fonctionnant en milieu fermé. Le système poursuit un objectif clairement identifié et prend des informations sur le milieu pour vérifier si cet objectif est atteint. Si ce n'est pas le cas, le système cherche à identifier l'erreur qui entrave l'atteinte de l'objectif visé. Une fois l'erreur identifiée, le système la corrige et régule ainsi son fonctionnement. Dans le domaine de l'éducation, le modèle de régulation cybernétique a par exemple donné lieu à l'enseignement programmé. Si l'on revient à l'EEE, on peut considérer que les enseignants qui utilisent les feedbacks reçus de façon relativement mécaniste pratiquent une forme de régulation cybernétique. Par exemple, si les étudiants se plaignent du délai entre l'examen et la communication des résultats, l'enseignant va simplement faire en sorte de réduire ce délai. Si les étudiants trouvent que les objectifs d'apprentissage du cours sont peu explicites, l'enseignant va organiser au début de l'année suivante une séance de « first class meeting » à l'occasion de laquelle il présentera les objectifs d'apprentissage du cours, et ainsi de suite. Golding et Adam (2016) décrivent des comportements similaires d'enseignants lorsque ceux-ci consultent leurs résultats EEE en espérant y trouver des instructions claires leur permettant de réguler de façon cybernétique leur enseignement. L'exemple que donnent les auteurs porte sur le souhait exprimé par les étudiants de réduire la quantité de matière abordée à chaque séance de cours. L'enseignant auquel s'adresse cette demande pourrait dès lors s'exécuter sans se poser plus de questions. Les auteurs précisent toutefois que les enseignants qui adoptent ce mode de régulation améliorent finalement peu leurs pratiques d'enseignement puisqu'il est relativement rare d'obtenir, par le biais de l'EEE, des indications claires et univoques quant à la manière d'améliorer son enseignement. Les auteurs citent d'ailleurs l'étude de Stein et collègues (2012) qui montre que ce type de régulation que nous qualifions de cybernétique est généralement associé à des modifications mineures. Pour souligner ce type d'effet, nous faisons une analogie. C'est un peu comme si, dans un studio d'enregistrement, une jauge indiquait qu'il manque des basses et que l'opérateur, sans autre forme de réflexion, se mette à augmenter les basses jusqu'à ce que le niveau recommandé soit atteint.

Il y a probablement qu'au moins deux raisons diamétralement opposées susceptibles de pousser les enseignants à adopter un mode de régulation cybernétique :

La première vise une **amélioration pédagogique** du cours : L'enseignant est réellement préoccupé de la qualité pédagogique de son enseignement mais les premières régulations qu'il entreprend restent mineures et mécanistes.

La seconde, plus cynique, vise une **amélioration stratégique** du cours : L'enseignant, sachant que les résultats de l'EEE pourraient influencer une possible promotion, apporte des modifications (même artificielles) à son cours dans l'espoir que les étudiants évaluent le cours de façon positive et fassent ainsi grimper son score EEE. Ainsi, un enseignant qui tiendrait ce type de raisonnement pourrait être tenté de revoir à la baisse les exigences du cours ou la charge de travail que le cours représente pour les étudiants. Notons qu'il n'est pas du tout certain que cette stratégie se révèle payante.

5.3.3. L'utilisation systémiste des feedbacks

Selon Vial (1997, p. 3), « le modèle du systémisme conçoit encore un programme prédéterminé et un accident, mais cette fois on parle de prise d'information et non pas de vérification, et d'une erreur non plus simplement traitée, mais exploitée. C'est à dire que l'erreur n'est pas faite seulement pour disparaître, l'erreur est considérée comme un surplus de significations, un embrouillamini de sens et pas seulement comme un échec, un dysfonctionnement. Il y a dans l'erreur une richesse que la régulation veut exploiter ».

Contrairement à la régulation cybernétique qui s'effectue de façon relativement automatique, la régulation systémique nécessite de la réflexion ainsi qu'une prise de recul par rapport au feedback reçu. Elle conduit aussi, en général, à des modifications de plus grande ampleur. Dans cette optique, le feedback n'est pas simplement utilisé pour solutionner superficiellement un problème détecté, mais plutôt pour amorcer un changement en profondeur et résoudre le problème de manière plus globale, plus systémique. Pour reprendre notre analogie du studio d'enregistrement, l'opérateur, avant d'éventuellement augmenter les basses conformément au signal reçu, s'interrogera sur la pertinence de le faire. Peut-être que pour le morceau considéré, l'absence de basses est une bonne chose. Peut-être que rajouter des basses, toutes choses égales par ailleurs, entraînerait un son inaudible. Peut-être est-ce l'occasion de revoir tout le morceau, ou du moins une partie de celui-ci ... Il ne s'agit donc plus d'une régulation dans un milieu fermé, caractérisé par un nombre limité d'alternatives, mais d'une régulation dans un milieu ouvert où le nombre des possibilités d'intervention augmente sensiblement.

6. Modélisation, typologie ou stades ?

Il est sans doute tentant d'établir un lien entre le type d'effet de l'EEE sur un enseignant ou un enseignement et le stade de développement professionnel du même enseignant. Si l'on se réfère à Fuller (1969), des parallèles entre les deux sont envisageables. Le premier stade des préoccupations de l'enseignant tel que décrit par Fuller et la non-utilisation des résultats de l'EEE semblent en cohérence. En effet, le stade du « self concern » fait écho à ce que nous avons qualifié d'utilisation affective égotique du feedback. Arthur (2009) précise d'ailleurs que la réponse émotionnelle au feedback de l'EEE est surtout présente chez les enseignants en début de carrière académique. Le stade suivant du modèle de Fuller, le stade du « task concern », pourrait être rapproché de ce que nous avons appelé « utilisation cybernétique des feedbacks ». Quant au dernier stade du modèle de Fuller, le stade de l'« impact concern », il semble bel et bien pouvoir être relié à l'utilisation systémiste des feedbacks. En effet, plusieurs études (Nasser & Fresko, 2002 ; Hendry, Lyon, & Henderson-Smart, 2007 et McGowan & Graham, 2009) ont démontré que les enseignants qui utilisent l'EEE pour améliorer leurs enseignements ont une approche pédagogique résolument centrée sur les étudiants et leurs apprentissages.

Restons toutefois prudents. Nous préférons qualifier notre tentative de catégorisation des effets de l'EEE de modélisation plutôt que de typologie ou de succession de stades. Pour nous, il n'y a en effet pas d'indications qui justifieraient un positionnement des effets sur une échelle ordinale. Ainsi, dans le cas où le cours évalué est effectivement très bon, il est assez logique que l'EEE ait pour effet « l'analyse sans régulation ». Par contre, le « changement conceptuel », qui est un des effets les plus spectaculaires, ne peut se produire qu'à certaines conditions. Il nécessite par exemple que les conceptions initiales de l'enseignant soient remises en cause par le résultat de l'évaluation et qu'un modèle alternatif clair soit perçu par lui comme pertinent. De plus, nous l'avons mentionné, certains effets sont complémentaires. L'effet du « changement conceptuel » sera plutôt associé à la régulation systémique, par exemple. Par ailleurs, il est tout à fait possible d'imaginer qu'un même feedback produisent des effets différenciés dans le temps. Par exemple, après une réaction émotionnelle sur le soi (et la gestion mentale de celle-ci) une réflexion cognitive peut sans doute s'engager sous certaines conditions. Cette modélisation ouvre donc la voie à de nombreuses recherches visant, par exemple, à étudier les liens entre émotions et régulations

7. Comment augmenter l'effet de l'EEE sur les enseignants ou les enseignements ?

Très tôt, Centra (1993) propose un modèle constitué de quatre facteurs susceptibles de maximiser les chances qu'un feedback issu de l'EEE soit utilisé par l'enseignant. Selon cet auteur, il est pour cela nécessaire [1] que de nouvelles informations relatives à ses pratiques d'enseignement soient fournies à l'enseignant, [2] que l'enseignant accorde de la valeur à ces informations [3], que l'on fournisse à l'enseignant des conseils sur la manière d'améliorer son enseignement en conséquence et [4] que l'enseignant soit motivé par les changements.

Un peu plus tard, Penny et Coe (2004) plaident pour que la consultation des feedbacks se fasse en présence d'un accompagnateur ayant une formation pédagogique. Si tel est le cas, ils énoncent huit conditions qui assureraient une utilisation de haut niveau des feedbacks. Ces conditions sont :

- [1] un engagement actif de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de ses étudiants ;
- [2] l'utilisation de sources d'information multiples, différentes de l'EEE (observation, autoscopie, ...) ;
- [3] des interactions avec des pairs ayant un certain niveau d'expertise en matière d'enseignement ;
- [4] disposer de suffisamment de temps pour le dialogue et les interactions (pouvoir tirer profit des FB des étudiants est un processus long, qui implique d'analyser, de réfléchir, de programmer puis d'agir) ;
- [5] une auto-évaluation de l'enseignant lui permettant d'évaluer son cours avec le même instrument que celui utilisé par les étudiants ;
- [6] des FB de haute qualité informative, ce qui implique un processus EEE de bonne qualité ;
- [7] l'examen des conceptions et croyances que nourrit l'enseignant au sujet de son enseignement ;
- [8] la consultation des FB doit mener à la planification d'objectifs d'amélioration des pratiques d'enseignement.

Plus récemment, de nombreuses études se sont concentrées sur la problématique de la qualité des effets de l'EEE. Nous proposons de dégager de ces études quelques préoccupations transversales sous la forme de conseils.

7.1. Présenter un dispositif EEE de bonne qualité

Actuellement, la question ne porte plus sur la possibilité pour l'EEE de rendre une mesure valide et fidèle. La littérature nous enseigne que cette mesure peut l'être sous conditions. L'une de celles-ci est le taux de réponse des étudiants. Par exemple, si ce taux est trop faible et que seuls les étudiants satisfaits ou insatisfaits répondent, nous nous trouvons face à un biais important qui invalide la qualité de l'information récoltée. La question du recueil d'informations est d'autant plus cruciale que, comme le soulignent Goodman, Anson et Belcheir (2015), certaines études constatent une baisse du taux de réponse lorsque l'on passe à un système EEE en ligne via Internet (Avery et al., 2006 ; Cody, 1999 ; Dommeyer, Baum & Hanna, 2002 ; Ernst, 2006 ; Hmieleski, 2000), ce qui semble être la norme dans beaucoup d'universités européennes. Or, vu les avantages d'un tel système, à savoir des coûts moindres, le fait que les étudiants puissent y répondre en tout temps et en tous lieux (dans la fourchette autorisée) et la garantie de l'anonymat des répondants (Ravenscroft & Enyeart, 2009), il semble peu probable que la tendance actuelle à recourir à des enquêtes en ligne s'inverse. Mais, quel est vraiment l'enjeu du taux de réponse ? Stowell et ses collègues (2012) apportent un élément de réponse à cette question. D'après eux, même si le taux de réponse diminue lors du passage d'un questionnaire papier à un questionnaire en ligne, il n'y a aucune différence dans les moyennes obtenues par les enseignants avec l'une ou l'autre de ces méthodes. Cela confirme, selon eux, les résultats obtenus dans d'autres études plus anciennes (Avery et al., 2006 ; Dommeyer et al., 2004 ; Layne, De Cristoforo & McGinty, 1999). Ils soulignent cependant qu'au-delà d'un certain seuil de non-réponse, les données ne sont simplement plus valides.

Ce seuil de validité est la question centrale traitée par Nulty en 2008. En se basant sur la formule de Dillman (2000, pp. 206-207), il calcule que le taux de réponse minimum (10 % d'erreur d'échantillonnage, niveau de confiance de 80 %) pour considérer les résultats d'une classe de 20 étudiants devrait être de 58 %. Pour rappel, la formule de Dillman permet de déterminer le taux de réponse nécessaire pour un niveau de confiance donné, et ce en relation avec une population dont le nombre des individus qui la constitue est connu et en tenant compte à la fois d'une certaine marge d'erreur d'échantillonnage et de la probabilité qu'une réponse particulière soit donnée par un répondant. Le taux de réponse minimum pourrait, selon Nulty, descendre jusqu'à 25 % pour une classe de 80 étudiants et jusqu'à 5 % pour un auditoire de 500 étudiants. Si le niveau de confiance nécessaire est de 95 % et que l'on accepte seulement 3 % d'erreur d'échantillonnage, alors les taux de réponse nécessaires sont respectivement de 97% pour une population de 20 étudiants, de 90 % pour une population de 80 étudiants et de 58 % pour une population de 500 étudiants.

Le taux de réponse constitue donc un enjeu important pour au moins deux raisons. Il est nécessaire d'atteindre un certain seuil de réponse pour que les résultats soient valides, mais aussi pour que les enseignants aient confiance dans le système. À cette fin, Leah et ses collègues préconisent d'expliquer aux étudiants l'utilité des feedbacks issus de l'EEE. Goodman et al. (2015) ont réalisé une étude dans laquelle ils testent une série de procédures pour tenter d'améliorer le taux de réponse des étudiants. En conclusion, ils plaident pour les stratégies suivantes : donner des récompenses aux répondants, contraindre les étudiants à rester en classe pour répondre aux questionnaires, laisser du temps pris sur le cours pour que les étudiants puissent répondre, expliquer aux étudiants les enjeux de l'évaluation, envoyer des emails d'invitation ou de rappel personnel et publier des rappels sur les LMS. Ils ajoutent que multiplier les stratégies est également pertinent.

7.2. Utiliser plusieurs sources de données

Parmi l'ensemble des méthodes permettant d'évaluer les enseignements, notons que l'EEE est considérée comme la plus valide d'entre elles (Greenwald, 1997 ; Marsh & Roche, 1997 ; d'Apollonia & Abrami, 1997 ; Greenwald & Gillmore, 1997 ; Mc Keachie, 1997). Notons également que les autres méthodes envisageables ont des résultats faiblement ou modérément corrélés à ceux de l'EEE. Ainsi :

- Feldman (1989), dans sa méta-analyse de 19 études, rapporte une corrélation de .29 entre l'auto-évaluation de l'enseignant et son résultat à l'EEE ;
- Cohen (1980), dans sa méta-analyse de 41 études portant sur un total sur 68 cours, rapporte une corrélation de .43 entre le score des étudiants à l'examen et le résultat de l'enseignant à l'EEE ;
- Kulik et Mc Keachie (1975) et Feldman (1989) observent des corrélations supérieures à .40 entre les avis des administrateurs et l'EEE ;
- L'évaluation par les pairs sur la base d'une observation des pratiques d'enseignement et l'EEE présentent une corrélation positive (Feldman, 1989 ; Murray, 1980 ; Kulik & Mc Keachie, 1975) ;
- L'évaluation par les alumni et l'EEE offrent une corrélation supérieure à .40 (Braskamp & Ory, 1994) ;
- L'évaluation par des observateurs entraînés sur la base de séquences vidéo et l'EEE présentent une corrélation moyenne de .50 dans les 5 études rapportées par Feldman (1989).

L'objet évalué par chacune de ces méthodes est toujours plus ou moins le même. Par contre, chacun de ces dispositifs d'évaluation apporte également des éléments particuliers qui lui sont propres.

C'est pour cette raison que certains auteurs recommandent d'utiliser plusieurs sources de données en plus de l'EEE. Si l'on souhaite que l'enseignant enclenche une réflexion de haut niveau sur son enseignement, il est nécessaire de lui fournir toutes les informations dont il peut avoir besoin et faire en sorte que ces informations soient les plus fiables possibles. Nous avons plaidé (Detroz, 2010) pour l'utilisation d'au moins trois sources ou méthodologies de recueil de données différentes, faisant valoir ainsi la nécessaire triangulation de l'information. En effet, cette triangulation confère un surplus de validité aux données. De plus, comme le soulignent Denzin et Lincoln (2000), cela favorise la rigueur et la profondeur de l'analyse. Smith (2008) parle même de « quadrangulation » des données, ce qui permet de rassembler, selon lui, des informations provenant d'angles d'observation différents et permettant une meilleure appréhension (et une image plus précise) de l'enseignement à réguler.

7.3. Une évaluation à portée exclusivement formative

À la fin du siècle passé, quelques auteurs comme Centra (1993) et Bernard (1992) ne voyaient pas d'inconvénient à ce qu'une même mesure serve à la fois à des fins formatives (soit utilisée par l'enseignant pour améliorer son enseignement) et à des fins administratives (soit utilisée par les commissions de promotion pour évaluer la qualité des enseignements ou dans le cadre d'approches qualités). Cette combinaison des finalités de l'évaluation présente en effet des avantages très pragmatiques puisqu'elle permet, pour reprendre l'expression consacrée, de faire d'une pierre, deux coups.

Récemment, plusieurs auteurs (Beran & Rokosh, 2009 ; Blackmore, 2009 ; Edström, 2008 ; Bamber & Anderson, 2012) ont toutefois mis en garde contre cet amalgame des finalités de l'EEE. Pour eux, les audits qualité utilisant l'EEE et/ou l'usage de l'EEE lors de nominations/promotions nuisent à une utilisation des résultats par les enseignants. En 1998 déjà, Ramsden spécifiait que la montée en puissance de l'idéologie du management dans les universités faisait passer les enseignants du statut de professionnels à celui de prolétaires. Cet argument est repris par Arthur (2009) qui explique que si l'un des effets positifs de l'utilisation de l'EEE à des fins administratives est de mettre l'accent sur les étudiants et leur jugement, cette approche se révèle problématique car elle entraîne les enseignants du professionnalisme vers la performativité (au sens de Ball, 2003). Toujours selon Arthur, la performativité nécessite une mesure de la productivité (ici, l'EEE), une comparaison entre travailleurs, des récompenses et des sanctions, et ce afin d'atteindre les buts de l'organisation (l'université). Les notions de valeur, de responsabilité et d'imputabilité, de compétitivité et de marché sont au cœur du discours. Cela est antonymique, selon elle, avec le développement professionnel qui est à relier à des valeurs telles que l'éthique professionnelle, la collégialité, la responsabilité sociale et les bonnes pratiques (Sanguinetti, 2000, cité par Arthur 2009).

Moore et Kuol (2005), quant à eux, affirment que la méfiance des enseignants à l'égard d'une EEE utilisée à des fins administratives les empêche de considérer cet outil comme pertinent pour un usage formatif. Si la qualité des enseignements est organisée de manière totalement centralisée au niveau de l'institution, pourquoi les enseignants réguleraient-ils leurs pratiques à leur niveau local ? Par ailleurs, pourquoi supporteraient-ils une procédure qui peut les priver, par exemple, d'une promotion ?

Nous aimerions ajouter une raison plus technique qui plaide en faveur d'une distinction nette entre les finalités administratives et formatives de l'EEE : les critères de qualité de la mesure et le statut de l'information ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Alors que la validité et la fidélité sont indispensables pour une utilisation administrative des résultats de l'EEE, ce sont plutôt la sensibilité et la diagnosticité qu'il faut considérer à des fins formatives (Detroz 2010). Comme l'observait déjà Patton (1997), les mêmes données servent rarement simultanément les objectifs formatifs et administratifs.

7.4. Un alignement clair et assumé des objectifs et des procédures

Nous l'avons mentionné dans l'introduction, il semble qu'à l'heure actuelle, il devient incontournable d'utiliser l'EEE à des fins administratives. Cependant, il s'agit d'éviter les conflits entre les besoins de l'institution et les pratiques des enseignants (Moskal et al., 2016). Pour cela, il nous semble essentiel d'aligner les objectifs et les procédures d'évaluation (Stein et al., 2012). C'est le cas par exemple à l'Université de Liège (Detroz et al., 2013), à l'Université de Sydney (Barrie et al., 2005) et à l'Université de Brisbane (Smith, 2008). Ces trois institutions proposent des questionnaires uniques pour les évaluations organisées à des fins administratives, mais elles laissent également les enseignants choisir des questions à poser aux étudiants dans un but de régulation de leurs pratiques d'enseignement (finalité formative de l'EEE). Les réponses aux questions sélectionnées par les enseignants ne sont communiquées qu'à eux seuls et ne peuvent en aucun cas être utilisées à des fins administratives. Cette méthodologie est intéressante car elle permet aux enseignants de reprendre partiellement la main sur un dispositif qui les concerne au premier plan.

L'alignement des objectifs et des procédures nécessite une clarification des enjeux institutionnels avant même l'implémentation du dispositif. Cette clarification reste malheureusement assez rare. Pire même, selon Arreola (1994), il est fréquent que la procédure EEE repose sur un ensemble non cohérent d'outils, rassemblés à la « va-vite » par une administration, un groupe d'enseignants ou d'étudiants.

7.5. Accompagner la lecture et la compréhension du feedback ainsi que la régulation pédagogique qui en découle

Marsh, Fleiner et Thomas (1975), puis Overal et Marsh (1979), dont nous avons mentionné les études dans l'introduction de cet article, ont montré que provoquer une discussion au départ de feedbacks fournis à l'enseignant était une stratégie payante. Dans une méta-analyse célèbre, L'Hommedieu et al. (1990) ont conclu que lorsque l'EEE était complétée par une consultation individuelle, cela augmentait considérablement son effet sur les enseignements (p. 240). Dans la littérature, nous retrouvons cinq stratégies qui accompagnent et permettent une meilleure utilisation des résultats de l'EEE :

1. **Les conseils communiqués par écrit** : Cette stratégie consiste à communiquer de façon automatisée aux enseignants des conseils en fonction des feedbacks qui leur ont été adressés. Par exemple, si les étudiants signalent qu'ils sont peu motivés par le cours de l'enseignant, quelques conseils pour améliorer la motivation des étudiants sont directement acheminés à l'enseignant. Ces « guidelines » sont souvent rédigés par des spécialistes de l'enseignement. De tels systèmes de rétroaction ont été implémentés par Wilson (1996) et par Marsh et Roche (1993). Dans les deux cas, ils sont composés de « teaching tips » reliés aux items du questionnaire et adressés sous la forme d'une courte note décrivant des bonnes pratiques d'enseignement et offrant quelques références complémentaires pour les enseignants qui souhaitent en savoir plus. Smith (2008) rend compte d'un système similaire mis en œuvre à l'Université de « Western Australia ». Ce système prévoit des commentaires y compris pour les items optionnels du questionnaire. Ballentyne (2000), quant à lui, étudie les effets de livrets de conseils réalisés de manière collaborative par des groupes constitués de pédagogues, d'enseignants et d'étudiants.
2. **Le soutien d'enseignants expérimentés** : Nous faisons ici référence au mentorat. Bernatchez et ses collègues (2010), sur la base des travaux de Woodd (1997) et de Berk et al. (2005), précisent qu'il s'agit d'échanges au cours desquels l'expérience de l'enseignant expérimenté (le mentor) est transmise volontairement à un collègue en début de carrière (le mentoré). Le mentor et le mentoré s'engagent ainsi tous les deux dans un processus d'apprentissage et de développement professionnel et nouent une relation de laquelle l'autorité est absente. L'EEE peut évidemment contribuer à établir une telle relation qui peut se révéler être un puissant facteur de développement professionnel.
3. **Les communautés de pratique** : Smith (2008) plaide pour l'émergence de communautés de pratique dont l'une des fonctions serait de discuter des feedbacks EEE au sein d'un groupe de pairs bienveillants. Il cite les études de Wilson (1986) et Murray (1997) pour dégager deux conditions d'utilisation de l'EEE dans ces termes : [1] le dispositif d'EEE doit fournir une aide à l'interprétation des FB et [2] le dispositif doit créer des opportunités qui favorisent l'engagement dans une communauté de pratique fondée sur les principes du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).
4. **Le soutien d'experts pédagogiques** : C'est cette forme de soutien qu'ont décrite Marsh et ses collaborateurs (cf. supra) et sur laquelle portait la méta-analyse de L'Hommedieu et al. (1990). Plus récemment, Piccinin et al. (1999) ont montré l'utilité du soutien apporté par des experts pédagogiques. Brinko (1991), pour sa part, recense 5 modèles d'interactions relevant de l'accompagnement pédagogique. Ces 5 modèles sont : [1] *le modèle produit* (le pédagogue est l'expert et il communique son expertise) ; [2] *le modèle prescriptif* (le pédagogue effectue le diagnostic et propose une remédiation) ; [3] *le modèle collaboratif* (il y a une synergie entre le pédagogue qui est un facilitateur de changement et l'enseignant qui est un expert contenu) ; [4] *le modèle affiliatif* (le pédagogue offre un conseil pédagogique et un support émotionnel, l'enseignant travaille à son propre développement professionnel) ; [5] *le modèle confrontatif* (le pédagogue cherche la confrontation structurante en challengeant l'enseignant et en se faisant, à l'occasion, l'avocat du diable). Même si Brinko ne se positionne pas par rapport à la stratégie la plus efficace, elle spécifie que, pour un pédagogue, être capable de varier ses modes d'accompagnement en fonction du contexte, apporte une plus-value au dispositif de soutien aux enseignements.

5. *Les formations pédagogiques* : Calvin Smith, de l'université de Griffith en Australie, propose (2008) un modèle de soutien pédagogique en fonction duquel les enseignants suivent un programme de formation pour combler les éventuelles lacunes diagnostiquées par l'EEE. Son modèle s'articule en 5 étapes qui mènent des évaluations des enseignements au développement professionnel des enseignants :

- [1] Les avis des étudiants sont récoltés et acheminés aux enseignants. Notons qu'en plus des items obligatoires qui constituent le questionnaire d'enquête, des items optionnels peuvent être choisis par les enseignants à partir d'une banque contenant plus de 1000 items.
- [2] Ces résultats sont accompagnés d'un guide d'interprétation. Celui-ci fournit des normes statistiques qui tiennent compte du contexte de l'enseignement. L'enseignant peut ainsi comparer ses résultats à ceux des collègues qui interviennent dans le même contexte (même discipline, même nombre d'étudiants, même cycle, ...).
- [3] Un rapport annuel est fourni à l'enseignant qui, sur la base des deux premières étapes, met en évidence les points forts et les points faibles de l'enseignant pour l'ensemble de ses enseignements.
- [4] Sur la base du rapport annuel, l'enseignant est invité à rencontrer le service d'amélioration de l'enseignement et à se faire conseiller à travers un programme intitulé Building Effectiveness in Teaching through Targeted Evaluation and Review (programme BETTER). A cette étape, l'enseignant bénéficie d'une consultation individuelle auprès d'un pédagogue qui peut l'orienter vers des séminaires pertinents en lien avec les faiblesses diagnostiquées par l'EEE.
- [5] Grâce aux apprentissages ainsi réalisés, l'enseignant met en place des innovations dans son enseignement. Celles-ci doivent être documentées et peuvent être accompagnées par un groupe de pairs ou par des pédagogues issus d'une unité de soutien académique.

Quelle que soit la stratégie utilisée, il est nécessaire d'accompagner le feedback EEE pour que l'enseignant puisse avoir recours à des stratégies de développement ou à des lignes directrices pour la régulation de son enseignement (Marsh & Roche, 1993).

8. Conclusion

Cet article propose une modélisation des usages de l'EEE par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation de la qualité de ses pratiques d'enseignement. Il propose également une série de pistes susceptibles, selon la littérature, d'augmenter les effets de l'EEE sur l'enseignant et son enseignement. Par contre, l'article n'aborde pas des thématiques connexes telles que l'évaluation collective, l'évaluation institutionnelle ou encore l'évaluation administrative.

En guise de conclusion, nous souhaiterions rassembler les différentes orientations présentées dans l'article dans un modèle intégré. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie du comportement planifié proposée par Ajzen (1985, 1991) et par Ajzen et Fishbein (2005). Cette théorie psychosociale nous intéresse particulièrement parce qu'elle se centre sur les facteurs permettant de prédire l'intention qui, elle-même, est un prédicteur puissant de l'action. Dans la littérature psycho-sociale, ce modèle est sans doute celui qui est le plus robuste et puissant pour prédire le comportement. Il a été utilisé dans de nombreuses recherches, dans de nombreux domaines comme par exemple le don de sang (Reid & Wood, 2008), ou la gestion du changement (Jimmieson, Peach, & White, 2008)

La question est donc : Quels sont les éléments qui permettent d'influencer l'intention d'utiliser l'EEE et, en conséquence, d'influencer l'utilisation effective des résultats de l'EEE ? Selon Ajzen, trois grands facteurs permettent de prédire l'intention. Adaptés à l'utilisation de l'EEE, ceux-ci sont :

[1] L'attitude que l'on peut définir comme le comportement désirable de l'enseignant face à l'EEE. L'attitude est composée de deux facettes : une facette cognitive (que puis-je y gagner ou y perdre ?) et une facette affective (quelle est la valeur, pour moi, des gains ou des pertes ?).

[2] la norme subjective qui se compose de deux éléments. Le premier est fonction de l'estimation que l'enseignant se fait de l'usage de ses collègues (ou sa hiérarchie) par rapport à leur propre utilisation de l'EEE. L'usage, dans son institution, est-il ou non d'utiliser ces feedbacks. Cet élément consiste en la norme descriptive. Le second est une estimation de ce que je pense que mes collègues et ma hiérarchie attendent de moi quand à cette utilisation. Ais-je le sentiment qu'ils comptent sur moi pour utiliser les feedbacks. Il s'agit là de la norme injonctive.

[3] Le contrôle perçu par l'enseignant vis-à-vis de l'utilisation des résultats de l'EEE. Ai-je la capacité d'utiliser ces résultats ? Puis-je le faire en toute autonomie ?

Ces trois facteurs sont évidemment influencés par le comportement passé de l'enseignant : peut-il se référer à une utilisation passée des résultats de l'EEE ?

Les relations qui peuvent être tissées entre les facteurs précités sont présentées dans le schéma suivant :

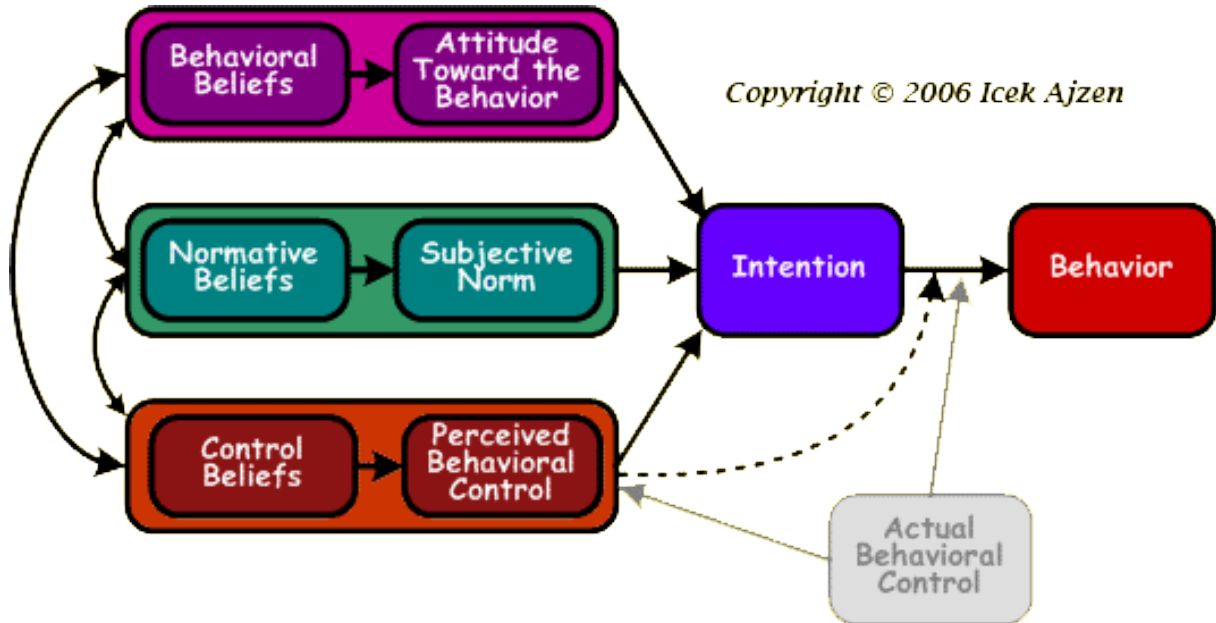


Figure 2. La théorie du comportement planifié selon Ajzen

A partir du modèle inspiré d'Ajzen, on peut mieux apprécier la portée des cinq conseils provenant de la littérature et visant à amplifier les effets de l'EEE sur les enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Veiller à la qualité des EEE (conseil [7.1.]) et garantir un taux de réponse satisfaisant est une condition nécessaire pour que l'enseignant adopte une attitude positive par rapport aux résultats de l'EEE et à leur utilisation. Si l'enseignant accorde de la crédibilité aux résultats, qu'il ne perçoit aucune faiblesse méthodologique relative à leur collecte, son attitude aura plus de chance d'être réceptive à l'égard de l'EEE. Il en ira de même si plusieurs sources d'information sont utilisées (conseil [7.2.]) car la diversité des données récoltées renforce leur crédibilité, les rend plus robustes et efficaces. Si le dispositif EEE est implémenté uniquement à des fins formatives (conseil [7.3.]) et qu'il est correctement aligné (conseil [7.4.]), le message adressé à l'enseignant gagne en clarté : c'est à l'enseignant, et à nul autre, que revient la responsabilité d'utiliser les résultats de l'EEE pour améliorer son enseignement. Il s'agit donc d'un renforcement de la norme injonctive, surtout si l'institution met à disposition des moyens pour accompagner les feedbacks adressés à l'enseignant et qu'elle favorise ainsi son développement professionnel (conseil [7.5.]). De plus, l'accompagnement de l'enseignant dans l'utilisation de l'EEE présente un autre avantage : cette stratégie augmente le contrôle perçu de l'enseignant qui va pouvoir s'appuyer sur des ressources externes pour améliorer ses pratiques d'enseignement.

L'application du modèle d'Ajzen et, plus particulièrement, les concepts d'attitude et de normes subjectives appellent un dernier conseil important. Pour être efficace, l'utilisation de l'EEE (c.-à-d. la régulation et l'amélioration des pratiques d'enseignement) doit être soutenue par la hiérarchie universitaire. C'est la thèse qui est également défendue par Huguette Bernard (1992) qui en fait son premier principe pour améliorer l'utilisation de l'EEE, à savoir « lier de façon indissociable évaluation, amélioration et valorisation de l'enseignement ». L'aspect de valorisation de l'enseignement, notamment dans les carrières académiques, aurait, selon le modèle d'Ajzen, la vertu d'augmenter la valence positive des attitudes et des normes subjectives en lien avec l'utilisation de l'EEE.

Concluons enfin par un élément qui nous paraît crucial. Il s'agit d'appliquer aux dispositifs EEE eux-mêmes une évaluation continue de type systémiste. Si les dispositifs EEE s'avèrent enclins à des régulations et améliorations successives - sans toutefois remettre en cause les acquis engrangés -, s'ils sont ouverts au changement, ils adoptent un fonctionnement réflexif et régulateur que, par voie d'isomorphisme, les enseignants seraient encouragés à adopter à leur tour. Cela pourrait même stimuler certains enseignants plus critiques à reconsidérer leur position face à l'EEE pour en exploiter les avantages.

Références Bibliographiques

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In Albarracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna M.P. (Eds.), *The handbook of attitudes*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166.
- Arreola, R. A. (1994). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system*. Boston: Anker Publishing Co.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(January 2015), 441–454.
- Avery, R. J., Bryant, W. K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic Course Evaluations: Does an Online Delivery System Influence Student Evaluations? *The Journal of Economic Education* 37 (1): 21–37.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18, no. 2: 215–28.
- Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Assessment & Evaluation in Higher Education Beyond Student Evaluation of Teaching : Identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221–236.
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating Learning and Teaching. *International Journal for Academic Development* 17 (1): 5–18.
- Barrie, S., Ginns, P., & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656.
- Bell, M. (2001) Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development, *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature. *The IDEA Center*, IDEA Paper N° 50, 1–22. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 497–511.
- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-70.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Éditions Études vivantes. Laval
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, XXVI(3), 625-650.
- Bernatchez, P.- A., Cartier, S.C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.26(1).
- Blackmore, J. (2009). Academic Pedagogies, Quality Logics and Performative Universities: Evaluating Teaching and What Students Want. *Studies in Higher Education* 34 (8): 857–872.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Braskamp, L. A., and Ory, J. C. (1994) *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brinko, K. T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal of Higher Education*, 61, 65-83.
- Brown, J. D. (2010). High self-esteem buffers negative feedback: Once more with feeling. *Cognition & Emotion*, 24(8), 1389–1404.
- Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? *Teaching and Teacher Education*, 24, 1463–1475.
- Cashin W. E. (1988). *Students ratings of Teaching : A Summery of the Research*. Kansas State University : Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W.E. (1995). *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. The IDEA Center*, IDEA Paper N° 32, Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Developpement
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cody, A. (1999). Evaluation via the Web. *Teaching and Education News* 9 (6). University of Queensland. Accessed July 18, 2006.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college teaching: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Cohen, P. A. (1990). Bringing research into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 1990(43), 123–132.
- Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research*. 41, 511-535.
- d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(1198), 1208.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation des enseignements. *Revue des Sciences de l'Education*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, (165), 117–135
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Liège.
- Detroz, P., Leduc, L., Deum, M., & Corhay, A. (2013). *Etude de cas portant sur la révision du dispositif d'évaluation des enseignements à l'Université de Liège*. Paper presented at Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? 25ème colloque de l'ADMEE Europe, Fribourg, Suisse.
- Dommeyer, C. J., Baum P., Hanna R. W., & Chapman K. S. (2004). Gathering Faculty Teaching Evaluations by In- class and Online Surveys: Their Effects on Response Rates and Evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (5): 611–623.
- Dillman, D.A. 2000. *Mail and internet surveys: the tailored design method*. Brisbane: Wiley.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., & Hanna R. W. (2002). College Students' Attitudes toward Methods of Collecting Teaching Evaluation: In-class versus On-line. *Journal of Education for Business* 78 (1): 11–15.
- Doyle, K. O. (2003). *Evaluating Teaching*, San Francisco: New Lexington Press.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95–106.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26, no. 2: 247-70.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, col- leagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-194.

- Franklin, J., & Theall, M. (1990). Communicating student ratings to decisions makers : Design for good practice. In J. Franklin, & M. Theall (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey Bass.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gilles, J.L., Detroz, P., Crahay, V., Mainferme, R. (2007). La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements. *24^e Congrès de l'AIPU, vers un changement de culture en enseignement supérieur*, Montreal.
- Golding, C., & Adam, L. (2014). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938(November), 1–14.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Hendry, G. D., Lyon P. M. & Henderson-Smart C. (2007). Teachers' Approaches to Teaching and Responses to Student Evaluation in a Problem-based Medical Program. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2): 143–157.
- Hmieleski, K. 2000. *Barriers to Online Evaluation: Surveying the Nation's Top 200 Most Wired Colleges*. Troy, NY: Interactive and Distance Education Assessment Laboratory, Rensselaer Polytechnic Institute (Unpublished Report).
- Jimmieson, N. L., Peach, M., & White, K. M. (2008). Utilizing the theory of planned behavior to inform change management: An investigation of employee intentions to support organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 237-262.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2 les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Kember, D., Leung, D. Y. P. & Kwan, K. P. (2002) Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411–425.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F. K. Y. (2008). A four- category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 363-379.
- Kulik, J. A., & McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. In F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 3, pp. 210-240). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- L'Hommedieu, R., R.J. Menges, and K. T. Brinko. 1990. Methodological explanations for the modest effects of feedback. *Journal of Educational Psychology* 82: 232–42.
- Layne, B. H., De Cristoforo, J. R. & Mcginty D. (1999). Electronic versus Traditional Student Ratings of Instruction. *Research in Higher Education* 40 (2): 221–232.
- Light, G., and R. Cox. 2001. *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. London: Paul Chapman.
- Machel, D. F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh H. W. (1984). Students evaluations of university teaching : dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 5, p. 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1993). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra,
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H. W., Fleiner, H., & Thomas, C. S. (1975). Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.

- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Martin, L., & Schwartz, D. L. (2013). conceptual innovation and transfert. In *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge.
- McGowan, W. R., & Graham, C. R. (2009). Factors contributing to improved teaching performance. *Innovative Higher Education*, 34, 161-171.
- McKeachie, W. J. (1979). Student rating of faculty : A reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Mckeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57
- Moses, I. (1988) *Academic Staff Evaluation and Development: a university case study*. (St Lucia, University of Queensland Press).
- Moskal, A. C. M., Stein, S. J., & Golding, C. (2016). Can You Increase Teacher Engagement with Evaluation Simply by Improving the Evaluation System? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 286–300.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating university teaching: A review of research*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Murray, H.G. 1997. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching. *International Journal for Academic Development* 2, no. 1: 8–23.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187–198.
- Nulty, D. D. (2008). The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (3): 301–314.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework?. In M. Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? how can we best use them?* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from student: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 856-865.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 181-185.
- Paivandi, S. & Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Education & Formation*, n°e-307-01, 107-121
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Penny, A. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback. *Review of Educational Research* 74 (2): 215–253.
- Piccinin S. (1999). How individual consultation affects teaching, in C. KNAPPER, S. PICCININ [dir.], *Using consultants to improve teaching*, p.71-84.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (Ed.). (2003). *Theories of teaching in higher education* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Ravenscroft, M., & Enyeart C. (2009). *Online Student Course Evaluations: Strategies for Increasing Student Participation Rates*. Washington, DC: Custom Research Brief, Education Advisory Board.
- Reid, M., & Wood, A. (2008). An investigation into blood donation intentions among non-donors. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing* , 13, 1, 31-43.
- Rege Colet, N (2005). Et si l'évaluation était au point mort ? Texte présenté à l'intérieur du 22ème Congrès de l'AIPU, Genève, Suisse.

- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes*. Rapport pour le rectorat, université de Genève, Suisse.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, no. 4 : 387-415.
- Sanguinetti, J. (2000). An adventure in postmodern action research. Performativity, professionalism and power in Garrick, J. & Rhodes, C (eds) *Research and knowledge at work*, 232-49. London: Routledge.
- Schmelkin, L. P., Spencer, K. J., & Gellman, E. S. (1997). Faculty perspectives on course and teacher evaluations. *Research in Higher Education*, 38(5), 575-592.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seldin, P. (1993) The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 40 (1), p. A40.
- Seldin, P. (Ed.). *Changing Practices in Evaluating Teaching*. Bolton, Mass.: Anker, 1999.
- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 517-533.
- Spiller, D., & Harris, T. (2013). Learning from evaluations: Probing the reality. *Issues in Educational Research*, 23(2 SPL), 258-268.
- Stein, S., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Unlocking the impact of tertiary teachers' perceptions of student evaluations of teaching*. Retrieved from
- Stowell, J. R., Addison W. E., & Smith J. L. (2012). Comparison of Online and Class- room-based Student Evaluations of Instruction. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 37 (4): 465-473.
- Theall, M. (2002). Student rating :Myths vs research evidence. *Brigham Young University's FOCUS ON FACULTY Newsletter*, 10(3), 2.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a with hunt in student ratings of instruction. In M. Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate:Are they valid? how can best use them?* (pp. 45-56). San Francisco: Jossey Bass.
- Miesen, M. van der. (2015). The Role of Self-Esteem in Social Feedback: An fMRI Study. *Student Undergraduate Research E-Journal!*, 1(1).
- Vial, M. (1997) *La régulation cybernétique et la régulation systémiste*, L'éducation n°12, 1997, p. 52/57
- Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck (Bruxelles)
- Wachtel, H.K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23, no. 2: 191-211.
- Wilson, R.C. (1986). Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 57, 196-211.
- Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education : Learning from the literature. *Education and training*, 39(9), 333-343.
- Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'éducation, Grenoble.
- Younes, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40
- Younes, N., Gay, J.C. (2014). L'évaluation des enseignements par les étudiants dans les démarches qualité : vers une alternative à des dérives quantitatives normatives et consuméristes. In C. Fallon et B. Leclercq (Eds). *Leures de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 203-216). Louvain-la-Neuve : Academia

Vers un soutien ciblé au développement de la formation

L'évaluation de modules dans l'enseignement supérieur : Comment le soutien au développement de l'offre de formation peut-il être aussi ciblé que possible en s'appuyant sur des données ?

Tanja Patrizia Schnoz-Schmied

*Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
Suisse
tanja.schnoz@ehb.swiss*

RÉSUMÉ. Si l'on veut que l'évaluation de l'enseignement dans les écoles supérieures contribue au développement institutionnel, il est essentiel que les informations fournies par ces évaluations soient le plus spécifiques possible afin de mettre à disposition un support ciblé pour développer l'offre de la formation. L'intégration dans ces évaluations des facteurs d'influence en complément des mesures de succès d'un bon enseignement permet d'y contribuer en générant des alternatives d'action efficaces. Le modèle de travail présenté ici est le résultat d'une adaptation, en collaboration avec les enseignant-e-s et les étudiant-e-s, du modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement (Rindermann, 2009) aux modèles subjectifs des acteurs et actrices de l'évaluation. L'analyse statistique (analyse de régression hiérarchique) permet d'identifier des facteurs d'influence importants pour différentes mesures de succès et de les pondérer. Ces informations peuvent être utilisées à différents niveaux hiérarchiques, en vue de rendre des comptes mais aussi pour soutenir le développement de l'offre de formation. Les résultats de l'évaluation sont discutés et interprétés en collaboration avec les enseignant-e-s concerné-e-s.

MOTS-CLÉS : évaluation de l'enseignement, école supérieure, facteurs d'influence, analyse de régression hiérarchique.

1. Introduction

L'évaluation de l'enseignement dans les régions linguistiques allemandes¹ trouve ses origines dans les années 1960 (commentaires publics par les étudiant-e-s des contenus de l'enseignement et de la conduite des enseignant-e-s) et s'est développée dans les années suivantes. Dans les années 1970, les premiers questionnaires élaborés selon des critères scientifiques font leur apparition. Dans les années 1980, on procède à des classements relatifs à l'enseignement dans les écoles supérieures. À la fin des années 1990, l'accréditation de filières dans le cadre du processus de Bologne (rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens) donne suite à de nombreuses évaluations dans l'enseignement supérieur. Une nouvelle conception de l'évaluation de l'enseignement voit alors le jour, proposant d'une part d'inclure de façon spécifique les différents niveaux hiérarchiques (filière, modules et cours). D'autre part le feed-back des étudiant-e-s concernant des cours en particulier a été renforcé. L'objectif était alors et reste jusqu'à présent d'utiliser les résultats de l'évaluation pour élaborer des mesures pour le développement de la qualité de la formation les plus spécifiques possible (Schmidt & Loßnitzer, 2010). Les auteurs cités constatent qu'un tel objectif ne peut être atteint que si la mise en œuvre de l'évaluation est appropriée et adaptée aux diverses fonctions qu'elle remplit.

Dans l'évaluation de l'enseignement supérieur qui s'adresse à des adultes, il est important de savoir quelle valeur est attribuée à la formation. En effet, l'évaluation a pour objectif de permettre de rendre des comptes mais peut également contribuer au développement de l'offre de formation (voir aussi Cousins, 2003). Le fait qu'une seule évaluation réponde à deux objectifs différents engendre cependant des tensions entre les différents groupes d'acteurs et d'actrices de l'évaluation. Ces tensions aboutissent souvent à des doutes concernant la qualité de l'enquête (Spooren, Brocx & Mortelmans, 2013). Afin de réduire les tensions, les divers objectifs des différents groupes d'acteurs et d'actrices doivent être intégrés dans l'enquête de façon représentative et équilibrée (Cousins, 2003). Si l'on y parvient, l'évaluation de l'enseignement peut participer, grâce aux informations générées, à un management de qualité comprenant des actions initiées non seulement par le haut mais aussi par la base d'une organisation (Heinrich, 2011).

L'objectif primaire de l'évaluation présentée ici, dont le modèle a été développé à l'IFFP², est d'offrir aux acteurs et actrices directement concernés (ici les responsables de module et les enseignant-e-s) un soutien le plus spécifique possible quant au développement de l'offre de formation. De plus l'évaluation vise à proposer des suggestions pour la régulation du développement du département de formation (développement du personnel et du programme) par diverses personnes responsables (cadres moyens et supérieurs).

2. Vers un modèle de qualité de l'enseignement

Deux thématiques sont traitées dans cette partie. D'une part, il s'agit de montrer comment les informations générées par une évaluation peuvent contribuer au développement institutionnel. D'autre part, cette partie présente les origines ainsi que les détails du modèle de travail utilisé et situe ce modèle dans la littérature (essentiellement d'origine germanophone). À la fin du chapitre, les problématiques de l'évaluation et de cette contribution sont abordées.

2.1. Le rôle de l'évaluation dans l'enseignement quant au développement institutionnel

L'évaluation systématique a pour mission de collecter des informations concernant le déroulement et les résultats d'un programme aux objectifs explicitement formulés, afin que le programme puisse être accompagné et/ou qu'un contrôle de réussite et une analyse d'impact puissent avoir lieu (Kromrey, 2001). Selon Patton (2008), l'objectif premier de l'évaluation devrait être de produire des résultats utiles dans la pratique et de faire valoir l'utilité de ces résultats. Une évaluation qui se focalise sur le développement de l'offre de formation contribue à garantir la qualité de l'offre.

Si l'on considère l'être humain comme un sujet planifiant et opérant (Wottawa & Thierau, 2003), l'évaluation peut générer une partie des informations qui contribuent au processus d'optimisation du comportement. Les enseignant-e-s obtiennent des informations sur le jugement des étudiant-e-s concernant l'enseignement, ce qui fait partie du contrôle de réussite. Ils obtiennent également des informations sur les facteurs d'influence (par

¹ Schmidt et Loßnitzer (2010) parlent surtout de l'Allemagne, les évolutions sont semblables en Suisse et en Autriche.

² Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, voir 3.1 L'institution et l'organisation institutionnelle

exemple le rôle de l'aide au transfert de connaissances par les enseignant-e-s) en lien avec les critères cibles, ce qui aide à engendrer des alternatives d'action prometteuses). D'après Wottawa et Thierau (2003), la mission de l'évaluation n'est pas de trouver des vérités absolues (voir aussi Rindermann, 1996 et Weiss, 1987) mais de supporter le processus de décision relatif à différentes alternatives d'action. La probabilité de sélectionner une bonne alternative devrait ainsi augmenter et celle de choisir une mauvaise alternative diminuer.

Preskill (1994) comprend lui aussi l'évaluation comme support de l'apprentissage institutionnel. Selon lui, l'évaluation se trouve dans la position singulière de contribuer à la mise en place d'une culture d'apprentissage dans l'organisation et au changement systématique dans l'institution (voir aussi Cousins, 2003). Concrètement, l'évaluation peut engendrer une réflexion et un dialogue et mettre à disposition des informations pour la planification et le contrôle des changements.

La mise en œuvre de l'évaluation n'entraîne pas, à elle seule, une amélioration (Dresel & Rindermann, 2011; Rindermann, 2009). L'évaluation ne peut apporter un soutien émotionnel et provoquer des changements (Graudenz, 1992) que si elle a un caractère informatif et si les différents acteurs et actrices sont conscient-e-s des situations problématiques. Par ailleurs, l'évaluation ne peut jouer un rôle de support que si les facteurs d'influence identifiés sont modifiables (par exemple la liaison entre les séquences d'enseignement), si elle dément des explications et des alternatives d'action non-fonctionnelles (par exemple en excluant les facteurs identifiés comme ayant une influence faible) et si elle élabore des propositions de développement qui laissent supposer des effets efficaces (par exemple en travaillant les facteurs d'influences importants) (Erickson & Erickson, 1979; Marsh & Roche, 1993).

Les résultats de l'évaluation ne peuvent être utilisés que s'ils sont considérés comme crédibles. Il faut pour cela que la qualité et la validité des données soient garanties (Weiss, 1998). McKeachie (1997) s'intéresse dans ce contexte à la « construct-related validity », selon laquelle les données doivent être utilisées en tenant compte de la construction du contenu de l'enquête et interprétées au regard des influences auxquelles elles peuvent potentiellement être soumises. En conséquence, les comparaisons entre différents cours requièrent de la prudence. Pour que la fiabilité des résultats soit reconnue et que ceux-ci soient effectivement utilisés dans la pratique, les informations révélées par l'évaluation doivent être transmises de manière concrète, par une personne qualifiée et dans un environnement dépourvu de tensions (Theall & Franklin, 1991). La contribution des résultats au développement de la qualité de l'enseignement constitue un autre aspect de la question de leur validité. Spooen et al. (2013) mentionnent que souvent des années d'analyse de données ne révèlent aucun changement. L'explication orale des résultats de l'évaluation, le conseil personnalisé des enseignant-e-s (Rindermann, 2009) et la discussion des résultats au sein de l'équipe d'enseignement (Spooen et al., 2013) constituent des supports importants du processus d'utilisation des données.

2.2. *Modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement*

Ne pas seulement inclure des critères cibles (par exemple la satisfaction des étudiant-e-s) dans l'évaluation de l'enseignement mais aussi des facteurs d'influence (par exemple le niveau des exigences, Rindermann, 2009) présente un avantage si l'on se focalise sur l'utilité des résultats de l'évaluation pour la pratique (Patton, 2008). En effet, l'évaluation peut alors permettre d'identifier les raisons pour lesquelles certains objectifs n'ont pas pu être atteints. De plus, l'identification des facteurs d'influence permet de déduire les mesures ciblées (Heinrich, 2011) les plus efficaces concernant les critères cibles pris en compte. Grâce à l'intégration de facteurs d'influence qui décrivent le processus de l'enseignement, on peut créer un lien plus spécifique entre ce que les enseignant-e-s font et le jugement des étudiant-e-s et on peut prendre en compte la diversité des opinions quant aux éléments déterminants pour un enseignement effectif (Abrami, D'Apollonia, & Rosenfield, 2007).

L'évaluation systématique contribue, grâce au travail avec un modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement et à l'identification des facteurs d'influence importants à changer, à diminuer la complexité de la situation (Wottawa & Thierau, 2003) et constitue une base utile pour l'élaboration de modifications (Westermann, Spies, Heise, & Wollburg-Claar, 1998).

2.2.1. *Origines du modèle de travail utilisé et effets identifiés concernant des facteurs d'influence*

Rindermann et Amelang (1994 ; Rindermann, 2009) présentent un modèle multifactoriel (plusieurs facteurs d'influence) et multivarié (plusieurs critères cibles) pour décrire la qualité d'un enseignement. Le modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement (Rindermann, 2009) a été développé à partir d'une enquête auprès d'enseignant-e-s et d'étudiant-e-s pour définir des facteurs d'influences et des mesures de succès possibles. Ce modèle se distingue par la description très précise, à l'aide de nombreuses variables, des critères cibles et des facteurs d'influence d'un bon enseignement.

Selon Rindermann et Amelang (1994), le succès de l'enseignement constitue le point de mire d'une formation. Ce succès se décline en plusieurs critères cibles. Rindermann (2009) énonce d'une part la qualité générale des unités d'enseignement, qui reflète la satisfaction globale quant aux cours (Westermann, Heise, Spies, & Trautwein, 1996). D'autre part il intègre entre autres le succès d'apprentissage (avoir plus de connaissances après qu'avant) ainsi que l'acquisition de compétences (par exemple par rapport aux objectifs du module) comme critères d'un bon enseignement. Rindermann (1997) conçoit le jugement du succès de l'enseignement comme somme des facteurs d'enseignant-e-s, des facteurs d'étudiant-e-s, des facteurs des conditions cadres ainsi que des produits issus de leur interaction (voir figure 1).

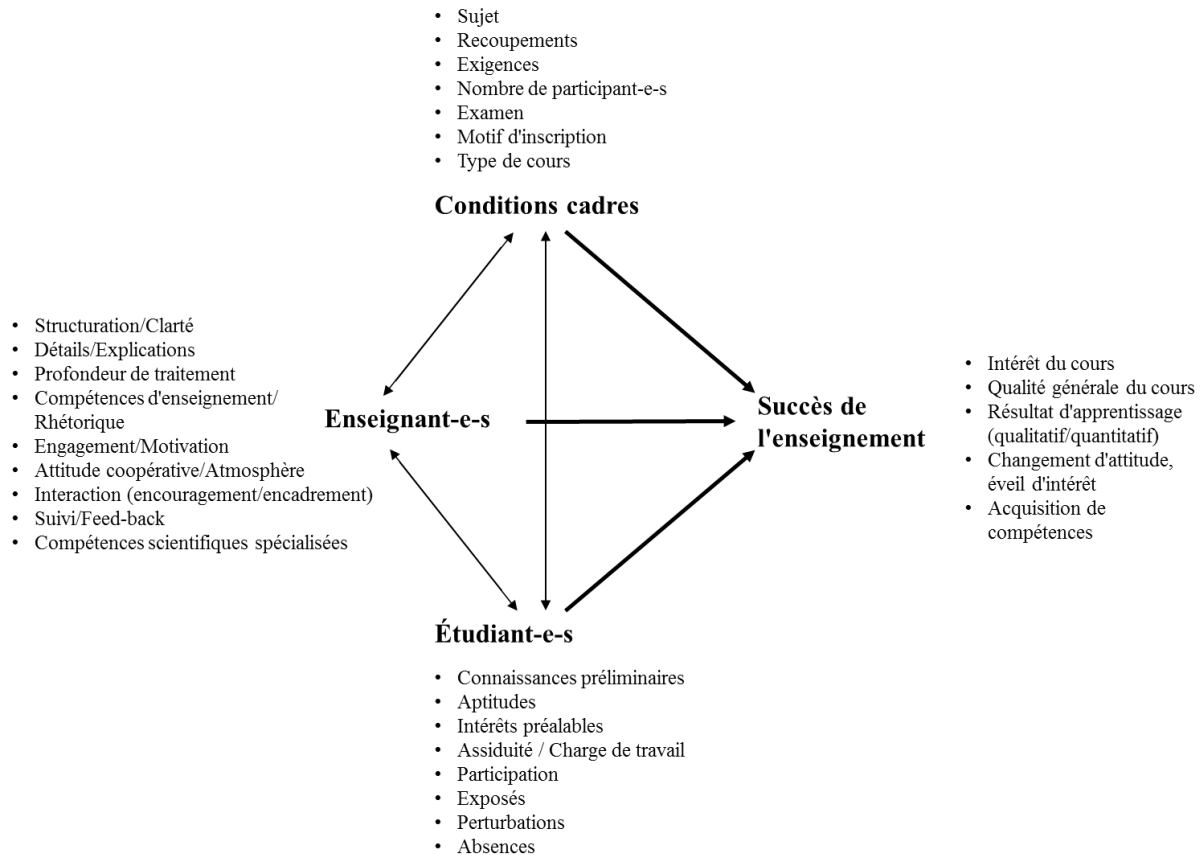


Figure 1. Modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement de Rindermann (2009) (traduction IFFP)

Les analyses de Rindermann (2009, 2010) permettent de conclure que le succès d'apprentissage est surtout déterminé par les facteurs d'enseignant-e-s : l'engagement des enseignant-e-s, leur compétence d'enseignement, une bonne structuration, l'interaction, l'atmosphère et le lien avec la pratique (« détails/explications »). Les facteurs d'étudiant-e-s comme la participation et les connaissances préalables sont peu influents et l'influence des facteurs des conditions cadres n'est selon lui guère existante. Avec ce modèle, Rindermann (2009) parvient à expliquer entre 77 % et 95 % de la variance des critères cibles. Marsh et Dunkin (1997) soulignent également l'influence des facteurs d'enseignant-e-s face à une influence négligeable des facteurs du cours ou des conditions cadres. Beran & Violato (2005) constatent une influence de la manière d'enseigner des enseignant-e-s et de leur comportement mais pas des facteurs d'étudiant-e-s ni du cours. Westermann et al. (1998) se focalisent sur la satisfaction avec le cours. Les auteurs et autrices soulignent l'importance d'une transmission du contenu compréhensible, clairement structurée et vivante. L'interaction sociale et les conditions cadres sont d'une importance moindre.

Murray (1997) met en avant le rôle de l'enthousiasme, de la clarté des explications et de la propension des enseignant-e-s à interagir dans la stimulation du développement des compétences des étudiant-e-s. Feldman (1997), qui examine l'apprentissage des étudiant-e-s, nomme l'organisation du cours et la compréhensibilité pour les étudiant-e-s comme facteurs importants. Lange (2012) conclut quant à lui que les réflexions didactiques et méthodiques des enseignant-e-s sont accessoires. La structuration du cours, la compétence des enseignant-e-s, la motivation par les enseignant-e-s et la fréquence des travaux en groupe concernant les compétences spécifiques et générales jouent un rôle bien plus important. Concernant les étudiant-e-s, l'implication personnelle

des étudiant-e-s et les échanges avec les collègues sont déterminants pour le succès d'apprentissage. Gröschner, Schmitt, et Seidel (2013) choisissent les objectifs officiels comme compétences à acquérir. Toutes les compétences observées ont pu être améliorées. Les facteurs d'influence les plus importants étaient les estimations des compétences au début du semestre pratique et l'accompagnement perçu dans les séminaires de didactique professionnelle et de pédagogie. Gröschner et al. (2013) peuvent expliquer 13 % à 18 % de la variance du niveau des compétences à la fin du semestre pratique, ce qui est relativement peu.

Même si les liens entre les facteurs d'influence et les critères cibles semblent évidents, ils n'ont pas toujours pu être confirmés par le passé. En effet, on peut supposer que l'importance des différents facteurs d'influence diffère selon la région, la filière et le contenu (Rindermann, 2009) et que les facteurs d'influence varient selon le critère cible auquel ils se rattachent (McKeachie, 1997). En conséquence, les facteurs d'influence doivent être déterminés conceptuellement et empiriquement pour chaque cas (Feldman, 1997).

2.2.2. Modèle de travail développé à l'IFFP

Le modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement de Rindermann et Amelang (1994 ; Rindermann, 2009) constitue une base importante du modèle de travail élaboré à l'IFFP même si le contenu du modèle d'origine a été modifié. Le modèle actuel résulte d'un travail constant, jusqu'en 2014-2015, du service d'évaluation de l'IFFP, qui s'est appuyé sur diverses sources théoriques (Beran & Violato, 2005; Feldman, 1997; Gollwitzer & Schlotz, 2003; Lange, 2012; Marsh & Dunkin, 1997; Murray, 1997; Rheinberg, Vollmeyer, & Burns, 2001; Westermann et al., 1998), les résultats des premières collectes de données et leur analyse statistique ainsi que la consultation des étudiant-e-s et des enseignant-e-s. Ainsi un modèle adapté aux besoins de l'IFFP s'est dessiné (voir figure 2).

Étant donné que certains facteurs des conditions cadres étaient constants dans le contexte de l'évaluation présentée ici (par exemple le nombre de participant-e-s, le type de cours et le sujet) et qu'il manquait une catégorie concernant le contenu du module, la catégorie des conditions cadres était remplacée par la catégorie des facteurs de module (voir aussi Lemos, Queirós, Teixeira & Menezes, 2011). De plus la dimension des facteurs d'enseignant-e-s a été nommée facteurs de l'environnement social car l'ambiance du module ne dépend pas seulement des enseignant-e-s.

Sur la base de l'analyse statistique des résultats de la collecte de premières données en 2008-2009, quelques facteurs ont été regroupés. Par exemple la compétence spécifique des enseignant-e-s, l'engagement/la motivation et l'attitude coopérative sont devenus l'attitude des enseignant-e-s. En effet, il semble que les étudiant-e-s considèrent ces aspects du comportement des enseignant-e-s comme une seule entité.

Quant aux mesures de succès, l'accent a été mis sur le niveau de satisfaction comme indicateur de la satisfaction de la clientèle et le succès d'apprentissage ainsi que sur les compétences orientées vers les objectifs du module (voir Gröschner et al., 2013) comme premiers indicateurs de l'apprentissage des étudiant-e-s. Par ailleurs une analyse factorielle des affirmations de satisfaction a montré que les étudiant-e-s subdivisent la satisfaction en trois dimensions qui correspondent aux dimensions des facteurs d'influences (étudiant-e-s, environnement social, module). Par conséquent ces trois dimensions de satisfaction ont été intégrées dans le modèle de travail³. Suite à la même analyse factorielle, quelques facteurs d'influence ont changé de dimension principale (par exemple la profondeur de traitement fait maintenant partie des facteurs de module et non plus des facteurs d'enseignant-e-s).

Enfin le service d'évaluation a régulièrement consulté les étudiant-e-s (questions spécifiques ou commentaires ouverts dans les enquêtes) et les enseignant-e-s (par exemple dans le cadre d'un groupe national d'accompagnement de l'évaluation ou à partir de remarques faites dans un contexte informel) pour développer le contenu du modèle de travail.

Le modèle de travail actuel est donc le résultat d'une intégration, dans le modèle de Rindermann, de la littérature scientifique et de la vision subjective, prouvée scientifiquement, qu'ont les enseignant-e-s et les étudiant-e-s d'un bon enseignement.

³ La satisfaction des étudiant-e-s avec eux-mêmes n'est pas présentée dans cette contribution qui se focalise sur le développement de l'offre de formation.

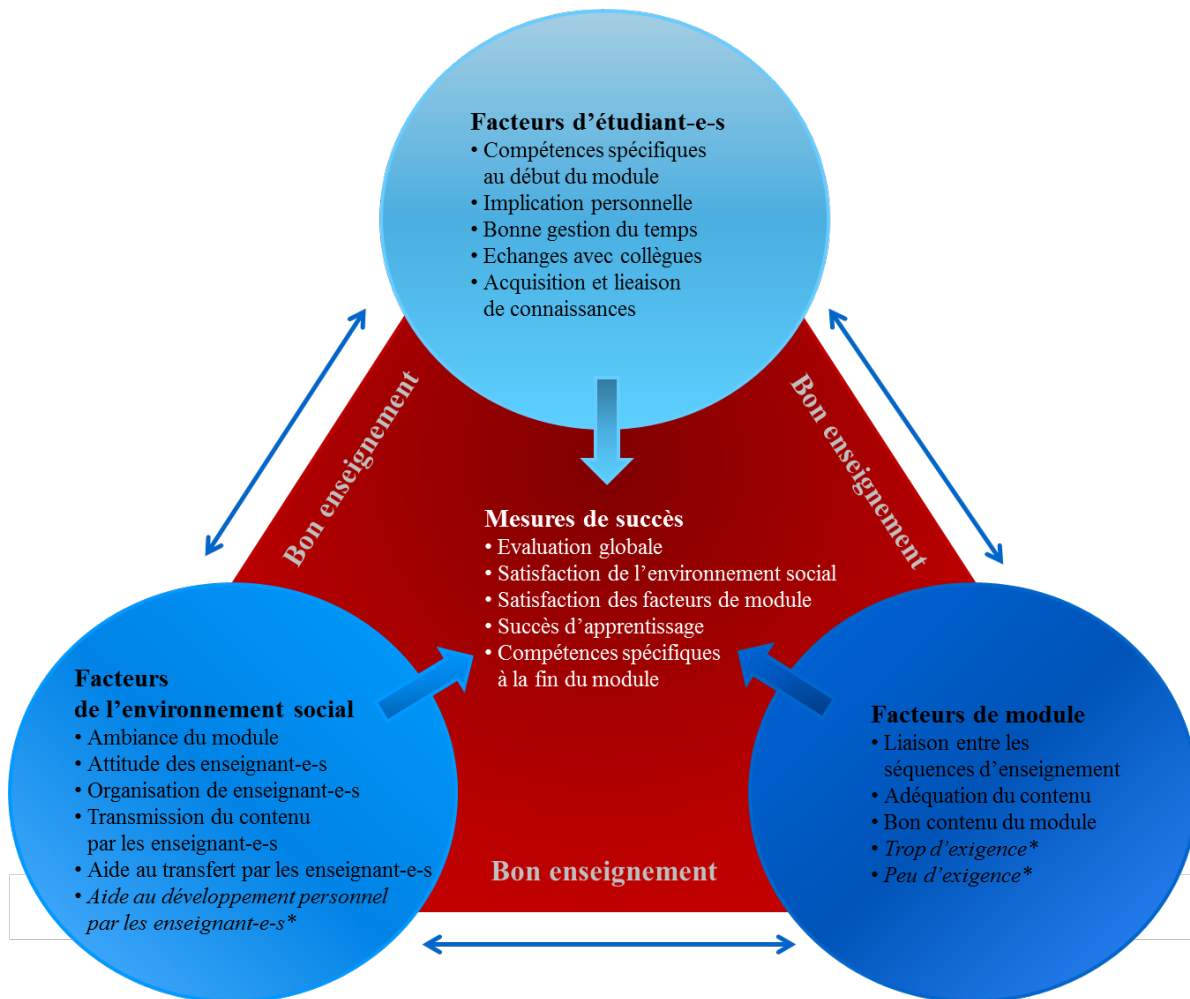


Figure 2. Modèle de travail pour l'évaluation de l'enseignement dérivé du modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement de Rindermann (2009) ; les facteurs marqués avec un * ont été ajoutés dans les périodes postérieures

Même si la plupart des auteurs et autrices soulignent surtout l'importance des facteurs d'enseignant-e-s, certains éléments font penser que quelques facteurs d'étudiant-e-s et du programme sont importants dans une certaine proportion (Gröschner et al., 2013 ; Lange, 2012 ; Rindermann, 2009, voir 2.2.1. Origines du modèle de travail utilisé et effets identifiés concernant des facteurs d'influence). En outre quelques auteurs et autrices défendent la position théorique selon laquelle le rôle actif des étudiant-e-s devrait être encouragé (Cashin & Downey, 1992; Heinrich, 2011; Kolitch & Dean, 1999; Lemos et al., 2011; Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003; Prosser & Trigwell, 2006). Cependant il semble incontesté que ce changement de paradigme – le passage de l'enseignement à l'apprentissage – n'a pas pu être achevé ni pour les enseignant-e-s, ni pour les étudiant-e-s (Slepcevic-Zach & Tafner, 2011).

2.3. Problématique

Cette contribution reprend la problématique centrale de l'évaluation présentée ici : Comment le soutien au développement de l'offre de formation peut-il être aussi ciblé que possible en s'appuyant sur des données spécifiques aux modules ? Pour répondre à cette question les facteurs d'influence les plus importants pour un module et une filière exemples vont être identifiés de façon exploratoire. De plus, cette contribution montre comment les informations générées peuvent soutenir l'apprentissage institutionnel pour rendre des comptes et contribuer au développement de l'offre de formation. En analysant l'interprétation actuelle de la situation d'enseignement par les étudiant-e-s on peut identifier comment augmenter la satisfaction des étudiant-e-s et leur succès d'apprentissage (Prosser et al., 2003; Prosser & Trigwell, 2006).

En raison de la critique de Kolitch et Dean (1999) envers l'approche des évaluations traditionnelles qui se focalisent sur le rôle des enseignant-e-s et non sur celui des étudiant-e-s, cette contribution s'intéresse également

à la problématique élargie suivante : Dans quelle mesure les étudiant-e-s se considèrent-ils/-elles eux-/elles-mêmes comme acteurs/actrices de l'élaboration d'un bon enseignement ? Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord clarifier si les facteurs d'influence les plus importants sont des facteurs d'étudiant-e-s. Dans un second temps nous examinerons si, pour le module exemple, les facteurs d'étudiant-e-s deviennent plus importants au cours du temps (changement de paradigme : Slepcevic-Zach & Tafner, 2011). En identifiant les facteurs d'influence dans les dimensions principales des étudiant-e-s, de l'environnement social (surtout des facteurs d'enseignant-e-s) et du programme (ici : module), on peut déterminer dans quelle mesure les étudiant-e-s s'attribuent un rôle crucial dans la configuration de la situation d'enseignement.

3. Méthodologie

Ce chapitre décrit tout d'abord l'institution, les acteurs/actrices et l'échantillon de l'évaluation ainsi que les filières et les modules IFFP. Ensuite, l'origine de l'instrument, la réalisation des enquêtes et la méthode de collecte des données sont détaillées. Enfin les méthodes statistiques concernant le traitement des données et le processus d'utilisation des résultats de l'évaluation sont définies.

3.1. *L'institution et l'organisation institutionnelle*

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) est, à l'échelon suisse, l'organisation experte pour la formation et la formation continue des responsables de la formation professionnelle ainsi que pour le développement des métiers et la recherche en formation professionnelle (<http://www.iffp.swiss>). L'IFFP est actif dans trois régions linguistiques (allemande, française et italienne).

L'IFFP est organisé à l'échelle nationale mais les conditions cadres diffèrent d'une région linguistique à l'autre. Dans la région linguistique allemande, l'IFFP est particulièrement confronté à une concurrence dans le domaine de la formation des responsables de la formation professionnelle. Dans la région linguistique française, les rôles de différentes institutions (surtout les hautes écoles pédagogiques) ont pu être clarifiés et il n'y a que peu de concurrence. Dans la région linguistique italienne, l'IFFP jouit d'une situation de quasi-monopole dans ce domaine.

3.2. *Les acteurs et les actrices et l'échantillon de l'évaluation*

Les acteurs/actrices en lien avec l'évaluation de modules sont les responsables national et régionaux du département de formation, les responsables des filières et modules ainsi que les enseignant-e-s concerné-e-s. Ces groupes d'intérêts obtiennent l'accès aux résultats de l'évaluation et sont responsables, dans des fonctions diverses, du développement de l'offre de formation. La personne responsable au niveau national du département de formation est en outre chargée de l'attribution et du financement de la mission d'évaluation.

Les étudiant-e-s de l'IFFP constituent la source de données. Ils/elles sont eux-mêmes actifs/elles-mêmes actives dans le système de formation professionnelle en Suisse.

Le service d'évaluation de l'IFFP⁴, dont l'autrice de la contribution fait partie, est responsable non seulement de la mise en œuvre de l'évaluation et de la présentation et diffusion des résultats, mais aussi de l'accompagnement scientifique du développement des modules d'enseignement.

Le département de formation de l'IFFP est hiérarchiquement indépendant du département de recherche et développement dont le service d'évaluation fait partie. Cet aspect est essentiel pour l'anonymat des étudiant-e-s qui fournissent des informations. D'autre part cela constitue un élément important quant au rôle du service d'évaluation lors de la discussion des données et de l'accompagnement des enseignant-e-s en équipe ou individuellement : le service d'évaluation est un interlocuteur avec lequel les enseignant-e-s peuvent échanger sans avoir à craindre de conséquences personnelles (environnement dépourvu de tensions, Theall & Franklin, 1991).

⁴ Le service d'évaluation IFFP travaille en interne (évaluation de l'enseignement) et en externe (accompagnement de projets) surtout dans le domaine de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'évaluation (équivalent à 360 % d'un poste).

3.3. Les filières et les modules

Les différentes filières d'enseignement de l'IFFP sont constituées de combinaisons spécifiques de plusieurs modules. Elles sont constituées en fonction des domaines de travail des étudiant-e-s de la formation professionnelle en Suisse (par exemple école supérieure ou professionnelle ou domaine de culture générale ou branches professionnelles).

L'objet d'évaluation est entre autres un module. Chaque module est défini au niveau national et proposé dans toutes les régions linguistiques. Les modules sont conçus en détail par des équipes d'enseignement qui rassemblent les responsables du module et les enseignant-e-s. Soit un module est confié, pour toutes ses réalisations, à une même équipe d'enseignant-e-s, soit chaque réalisation du module est confiée à un-e seul-e enseignant-e. Dans ces conditions il est évident qu'une comparaison d'un même module dans les différentes régions linguistiques nécessite de prendre des précautions du fait des différences de culture et de réalisation.

Les contenus des modules sont par exemple : Projeter, concevoir et animer une séquence de formation, Utiliser professionnellement les processus interactifs dans différents contextes ou Mettre en œuvre les spécificités de la didactique de domaine (en groupe de métiers).

En tout, le service d'évaluation a travaillé sur 39 entités d'analyse concernant le département de formation à l'IFFP (toutes régions linguistiques). La filière exemple présentée dans cette contribution se compose de 12 modules (module exemple compris) comprenant chacun 150 heures d'enseignement parmi lesquels 10 modules sont systématiquement évalués par le service d'évaluation interne. La section 4 : Résultats de l'évaluation, présente les résultats d'un module et d'une filière exemples. Dans le cadre d'une publication il est important de choisir un module exemple dont les résultats ne compromettent ni l'équipe d'enseignant-e-s, ni la filière ou le département de formation de l'IFFP. En conséquence ce sont les résultats du module dont les enseignant-e-s ont participé et collaboré le plus qui ont été choisis. C'est dans ce module que les jugements des étudiant-e-s ont pu le plus être améliorés. Ces données nous montrent ainsi l'évolution possible en travaillant avec les résultats de l'évaluation. Dans la section 5, l'utilisation des données au niveau du module et de la filière est discutée.

3.4. L'instrument

Les contenus de l'enquête de modules s'appuyaient à l'origine sur l'instrument basé sur le modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement (Rindermann & Amelang, 1994 ; Rindermann, 1999, 2009, 2010) et sur divers autres instruments (p. ex. Gollwitzer & Schlotz, 2003 ; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001). En collaboration avec les enseignant-e-s, le questionnaire a été développé et complété et ses différents éléments pondérés selon leur importance. Par ailleurs, certaines parties quantitatives du questionnaire ont été complétées sur la base des commentaires des étudiant-e-s (données 2008-09) – pris en compte en fonction de la fréquence de la mention de ces commentaires.

L'instrument et parallèlement le modèle (voir 2.2.2. Modèle de travail développé à l'IFFP) ont été développés à partir de moyennes statistiques (analyse factorielle, analyse de fiabilité). Le contenu du questionnaire a été légèrement modifié entre les périodes I-III (2010-11, 2011-12 et 2012-13) et les périodes IV-V (2013-14 et 2014-15) (raccourcissement de quelques échelles, introduction de nouvelles échelles). Par ailleurs, l'outil technique et l'apparence du questionnaire ont changé. De ce fait, les résultats présentés dans la section 4. Résultats de l'évaluation sont groupés pour les périodes I-III et IV-V.

Les éléments concernant les compétences sont formulés dans le questionnaire en fonction des objectifs officiels de chaque module (exemple de formulation, dans le questionnaire, d'une affirmation de compétence relative à un objectif du module : Réaliser des séquences de formation selon les concepts de référence en tenant compte des innovations de la pratique professionnelle, par analogie à Gröschner et al., 2013). Les étudiant-e-s jugent à la fin du module les affirmations de compétences pour le début (rétrospectif) et la fin du module, comme cela est proposé dans la littérature scientifique (Howard, 1980 ; Lam & Bengo, 2003).

3.5. Les enquêtes

Les données sont collectées à l'aide d'un questionnaire en ligne dans le cadre d'une enquête auprès de tous et toutes les étudiant-e-s. Le lien suivant donne accès à une version de démonstration du questionnaire : https://ehb.eu.qualtrics.com/SE/?SID=SV_0qCtWT2OYkKJRe5 (version française). Cette version présente une liste d'affirmations exemplaire concernant les compétences. Les contenus spécifiques quant aux compétences diffèrent en fonction du module.

Normalement le questionnaire est envoyé huit jours avant le dernier jour de formation en présentiel pour que les enseignant-e-s puissent discuter des résultats de l'évaluation avec les étudiant-e-s (rapport sans analyses

statistiques supplémentaires). Mais les enseignant-e-s peuvent changer la date si toute l'équipe préfère inclure le dernier jour en présentiel.

La collecte des données n'est pas anonyme (un lien est établi entre les données de la liste d'adresses et les questionnaires personnels des étudiant-e-s) mais le service d'évaluation ne transmet pas de détails qui pourraient compromettre les étudiant-e-s (sauf si dans les questions ouvertes une personne décide de se faire connaître). Quelques étudiant-e-s ne veulent remplir le questionnaire qu'après avoir reçu la notation de leur travail de module, ce qui est possible car le questionnaire reste disponible en ligne pendant deux mois.

3.6. Les méthodes statistiques

Les résultats d'évaluation de tous les groupes d'un module sont résumés et comparés d'une année académique à l'autre. Les modules sont jugés en fonction du développement avéré de leurs résultats d'année en année (comparaisons statistiques de valeurs moyennes d'une année sur l'autre, t-test indépendant⁵ des valeurs de 2010-11 à 2012-2013 resp. de 2013-14 à 2014-15). Concernant le développement des compétences spécifiques entre le début (valeurs remplies rétrospectivement) et la fin du module, les valeurs moyennes sont comparées par un t-test dépendant⁶.

En outre, les facteurs d'influence importants pour chaque module ont été identifiés au moyen d'une analyse de régression hiérarchique (décrite par Rindermann, 2009, p. 211). Ainsi, il est possible d'obtenir des résultats très spécifiques quant à l'état actuel et au probable développement futur de chaque module.

Enfin, la précision des estimations basées sur les résultats de l'analyse de régression hiérarchique est étudiée. Le calcul et la comparaison des valeurs réelles et des valeurs estimées sont décrits plus bas (voir chapitre 4. Résultats de l'évaluation – 4.6. Vérification de la précision des estimations concernant le développement du module exemple).

3.7. Le processus d'utilisation des résultats

Le traitement des résultats de l'évaluation peut avoir lieu à différents niveaux hiérarchiques mais l'accent est mis sur la discussion des résultats et des suites à donner avec les responsables des modules et les enseignant-e-s concerné-e-s (Patton, 2008). Le processus d'analyse des données pour élaborer les résultats de l'évaluation est le même pour chaque module.

En plus du rapport spécifique à chaque réalisation de module envoyé juste avant le dernier jour en présentiel, le service d'évaluation analyse statistiquement les données par module. Les résultats des analyses statistiques sont discutés pour chaque module avec l'équipe d'enseignant-e-s et la personne responsable de la filière (responsabilité du personnel). Les enseignant-e-s concerné-e-s sont informé-e-s des résultats de l'évaluation par un résumé des données concernant les facteurs d'influence les plus fréquents pour un module particulier. De plus les résultats spécifiques concernant chaque réalisation de module peuvent être discutés, si besoin, avec le service d'évaluation ou en équipe d'enseignement.

La discussion des résultats s'effectue en collaboration avec les enseignant-e-s. Ceux-ci/Celles-ci enrichissent la discussion grâce à leur expérience et leur expertise. Les enseignant-e-s sont ensuite responsables de la planification des objectifs et des mesures à prendre à partir des données et de leur estimation personnelle. Un rapport bref sur la discussion des résultats ainsi que sur les objectifs et la planification des mesures est rédigé par les responsables des modules à l'attention des responsables national et régionaux. Les enseignant-e-s sont alors en situation de déterminer quelles informations figurent dans ce rapport. Les rapports peuvent être considérés comme partie de l'accord sur les objectifs du personnel (voir Heinrich, 2011). La fonction de surveillance revient en premier lieu aux responsables des filières.

Par ailleurs, le service d'évaluation établit un lien avec les supérieur-e-s hiérarchiques : outre les personnes responsables des modules et les enseignant-e-s concerné-e-s, la personne responsable de la filière est également présente lors de la discussion des résultats pour qu'il/elle puisse identifier les objectifs susceptibles d'être poursuivis dans leur contexte.

⁵ Il s'agit d'un test indépendant car les données ne proviennent pas des mêmes étudiant-e-s d'une année sur l'autre.

⁶ Test dépendant car les données proviennent des mêmes étudiant-e-s.

4. Résultats de l'évaluation

Cette section présente les résultats de l'évaluation d'un module exemple et, plus brièvement, d'une filière exemple. Après une description du taux de retour, la section s'intéresse au développement des mesures de succès et des facteurs d'influence. Par ailleurs, les principaux résultats statistiquement significatifs quant aux facteurs d'influence sont présentés. Dans un dernier temps, la précision des estimations de l'évaluation est analysée.

4.1. Le taux de retour

Le même module a été pris en exemple pour les périodes I-III et les périodes IV-V. 106 personnes sont incluses dans les analyses statistiques pour les périodes I-III et 83 personnes pour les périodes IV-V. Le taux de retour pour les périodes I-III est de 64.8 % et, en raison des valeurs manquantes, 46.7 % des réponses ont pu être incluses dans les analyses. Pour les périodes IV-V, le taux de retour est de 77.7 % et un taux très élevé de réponses (63.8 %) est inclus dans les analyses. Ainsi le taux de retour et le sérieux du remplissage ont pu être améliorés entre les périodes I-III et les périodes IV-V.

Les personnes incluses dans les analyses ne diffèrent pas des personnes non incluses ni concernant les facteurs d'influence ni concernant les mesures de succès ($p \geq .05$: exceptions périodes IV-V : satisfaction de l'environnement social plus haut dans les analyses, t ($df = 98$) = 2.26, $p \leq .05$; compétences à la fin du module plus haut dans les analyses, t ($df = 97$) = 2.25, $p \leq .05$).

Le taux de retour dans le module exemple dépasse nettement le taux de retour moyen (module exemple compris) dans la filière exemple étudiée ci-dessous (voir chapitre 4.4. Détermination des facteurs d'influence les plus fréquents pour une filière exemple). En effet, le taux de retour dans cette filière est de 52.4 % et en moyenne seulement 37.4 % des réponses de chaque module (834 personnes au total) ont pu être incluses dans les analyses statistiques.

4.2. Valeurs moyennes et écarts-types pour le module exemple

À l'aide des données d'un module exemple, on peut montrer quels résultats sont obtenus et comment on peut travailler avec ces résultats. Les facteurs d'influence de ce module ont pu être améliorés au cours des années académiques 2010-11 ($N = 29$), 2011-12 ($N = 25$) et 2012-13 ($N = 52$). Comme on pouvait s'y attendre, le progrès est également manifeste dans les mesures de succès (voir tableau 1).

| | Périodes I-III | | | | | | Périodes IV-V | | | |
|---|----------------|------|---------|------|---------|------|---------------|------|---------|------|
| | 2010-11 | | 2011-12 | | 2012-13 | | 2013-14 | | 2014-15 | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Facteurs d'étudiant-e-s | | | | | | | | | | |
| Compétences spécifiques au début du module | 4.2 | 1.05 | 3.9 | .75 | 3.7 | .79 | 3.8 | .89 | 3.7 | .78 |
| Implication personnelle | 4.4 | .95 | 4.6 | .88 | 4.7 | .88 | 4.6 | 1.11 | 4.5 | 1.05 |
| Bonne gestion du temps | 3.4 | .94 | 4.2 | .98 | 3.9 | .87 | 4.2 | 1.18 | 4.0 | 1.18 |
| Échange avec mes collègues | 4.2 | 1.39 | 4.6 | 1.06 | 4.9 | .99 | 5.0 | 1.04 | 5.0 | .83 |
| Acquisition et liaison de connaissances | 3.9 | 1.40 | 4.4 | .87 | 4.6 | 1.04 | 4.7 | 1.02 | 4.5 | .84 |
| Facteurs de module | | | | | | | | | | |
| Liaison entre les séquences d'enseignement | 3.4 | 1.28 | 4.4 | 1.06 | 4.6 | 1.06 | 4.6 | 1.22 | 4.9 | .86 |
| Bon contenu du module | 3.8 | .93 | 4.4 | .90 | 4.8 | .92 | 4.9 | 1.11 | 4.9 | .93 |
| Adéquation du module en termes de contenu | 3.7 | 1.07 | 4.5 | 1.00 | 4.8 | .90 | 4.6 | 1.17 | 4.6 | 1.22 |
| Trop d'exigence* | - | - | - | - | - | - | 2.1 | .96 | 1.9 | 1.03 |
| Peu d'exigence* | - | - | - | - | - | - | 2.6 | 1.30 | 2.3 | 1.32 |
| Facteurs de l'environnement social | | | | | | | | | | |
| Ambiance du module | 4.8 | 1.07 | 5.1 | 1.05 | 5.5 | .63 | 5.4 | .62 | 5.3 | .65 |
| Attitude des enseignant-e-s | 4.3 | 1.32 | 5.0 | 1.30 | 5.5 | .75 | 5.3 | .74 | 5.0 | .88 |
| Organisation personnelle des enseignant-e-s | 3.8 | 1.39 | 4.8 | 1.13 | 5.1 | .86 | 5.0 | .97 | 4.9 | .95 |
| Transmission du contenu par les enseignant-e-s | 3.9 | 1.30 | 4.8 | 1.20 | 5.1 | .87 | 5.0 | .97 | 4.8 | .93 |
| Aide au transfert par les enseignant-e-s | 3.9 | 1.40 | 4.8 | 1.14 | 4.9 | 1.10 | 4.9 | 1.10 | 4.6 | 1.08 |
| Aide au développement pers. par les enseignant-e-s* | - | - | - | - | - | - | 4.7 | 1.05 | 4.6 | 1.12 |
| Mesures de succès | | | | | | | | | | |
| Évaluation globale | 4.2 | 1.78 | 5.1 | 1.75 | 5.8 | 1.35 | 5.7 | 1.49 | 5.7 | 1.45 |
| Satisfaction de l'environnement social | 4.2 | 1.18 | 4.9 | 1.20 | 5.3 | .76 | 5.2 | .80 | 5.0 | .93 |
| Satisfaction des facteurs de module | 3.9 | 1.33 | 4.7 | 1.17 | 4.8 | .96 | 4.8 | .96 | 4.7 | .90 |
| Succès d'apprentissage | 4.0 | .97 | 4.5 | 1.13 | 5.0 | .96 | 4.9 | .92 | 4.8 | .91 |
| Compétences spécifiques à la fin du module | 4.2 | 1.14 | 4.1 | 1.09 | 4.5 | .67 | 4.4 | .76 | 4.6 | .64 |
| Nombre de participant-e-s | 29 | | 25 | | 52 | | 54 | | 29 | |

Légende: M = valeur moyenne; SD = écart-type

Tableau 1. Valeurs moyennes obtenues dans le module exemple (jugement de 1 à 6 (sauf évaluation globale de 1 à 7), 1 étant le plus bas et 6 ou 7 le plus élevé) ; les facteurs marqués avec un * ont été ajoutés dans les périodes IV-V

Au cours des périodes I-III, l'évolution de tous les facteurs d'influence et de toutes les mesures de succès est statistiquement significative (comparaison des périodes 2010-11 et 2012-13, $p \leq .05$; exception : implication personnelle, $p \geq .05$). Le développement visiblement négatif de quelques variables entre les années 2013-14 et 2014-15 n'est pas statistiquement significatif ($p \geq .05$). Il semble que l'évolution positive des périodes I-III ait pu être maintenue au cours des périodes suivantes (la vérification statistique n'est pas possible : changement de l'outil technique et raccourcissement de quelques éléments du contenu du questionnaire).

Pour les compétences spécifiques, une autre comparaison est intéressante : la comparaison entre les valeurs au début (remplies rétrospectivement) et à la fin du module. Durant les années 2010-11 et 2011-12, l'évolution n'était pas encore statistiquement significative ($p \geq .05$). Mais, dès l'année 2012-13, on peut statistiquement prouver une évolution dans le sens attendu, et ce pour les trois années consécutives (2012-13 : t (df = 51) = - 6.19, $p \leq .001$; 2013-14 : t (df = 53) = - 5.05, $p \leq .001$; 2014-15 : t (df = 28) = - 4.91, $p \leq .001$).

4.3. Détermination des facteurs d'influence pour le module exemple

À y regarder de près, on remarque que les diverses mesures de succès sont plus ou moins bien expliquées par les facteurs d'influence intégrés dans le questionnaire (analyse de régression hiérarchique – variance expliquée : $R^2 = .35$ jusqu'à $R^2 = .91$, $N = 106$). De plus, le nombre de facteurs d'influence qui expliquent les diverses mesures de succès varie et le poids des facteurs d'influence diffère ($b = .15$ à $b = .75$, tous statistiquement significatifs) (voir tableau 2).

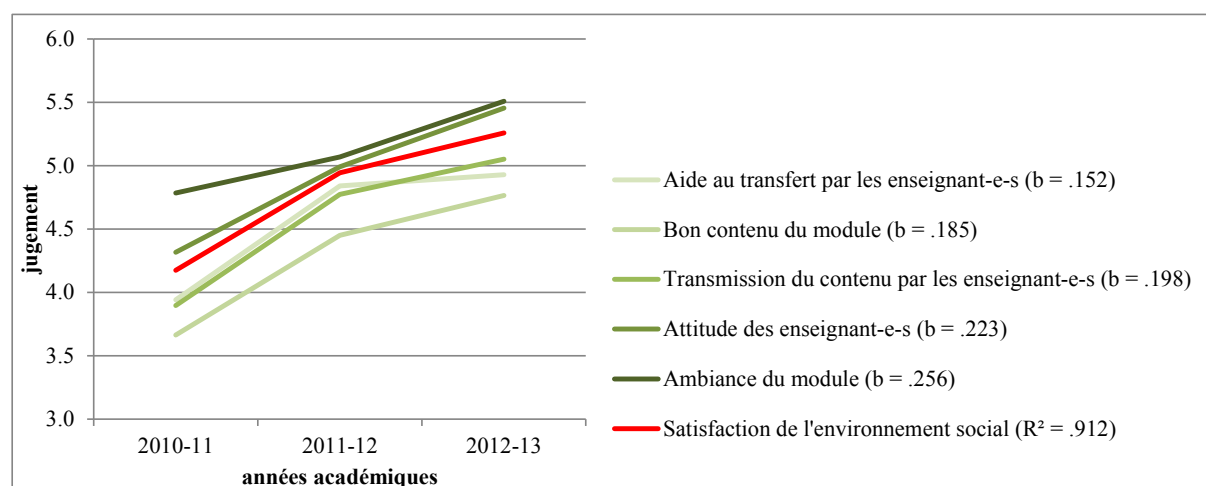


Figure 3. Facteurs d'influence concernant la satisfaction de l'environnement social pour le module exemple pour les périodes I-III (jugement montré de 3 à 6, $N = 106$)

L'évaluation globale (jugée de 1 à 7) peut être expliquée à 76 % ($R^2 = .756$) par deux facteurs d'influence statistiquement significatifs (« bon contenu du module », $b = .552$; « attitude des enseignante-e-s », $b = .746$). La satisfaction de l'environnement social peut être expliquée à 91 % ($R^2 = .912$) par cinq facteurs d'influence statistiquement significatifs (voir figure 3) pour le module exemple. Seuls 9 % de la variance restent sans explication (facteurs non inclus dans l'enquête, erreur d'échantillon). Par ailleurs, trois facteurs d'influence statistiquement significatifs (« transmission du contenu par les enseignant-e-s », $b = .215$; « aide au transfert par les enseignant-e-s », $b = .254$; « liaison entre les séquences d'enseignant-e-s », $b = .395$) peuvent expliquer 87 % de la variance de la satisfaction des facteurs de module ($R^2 = .868$).

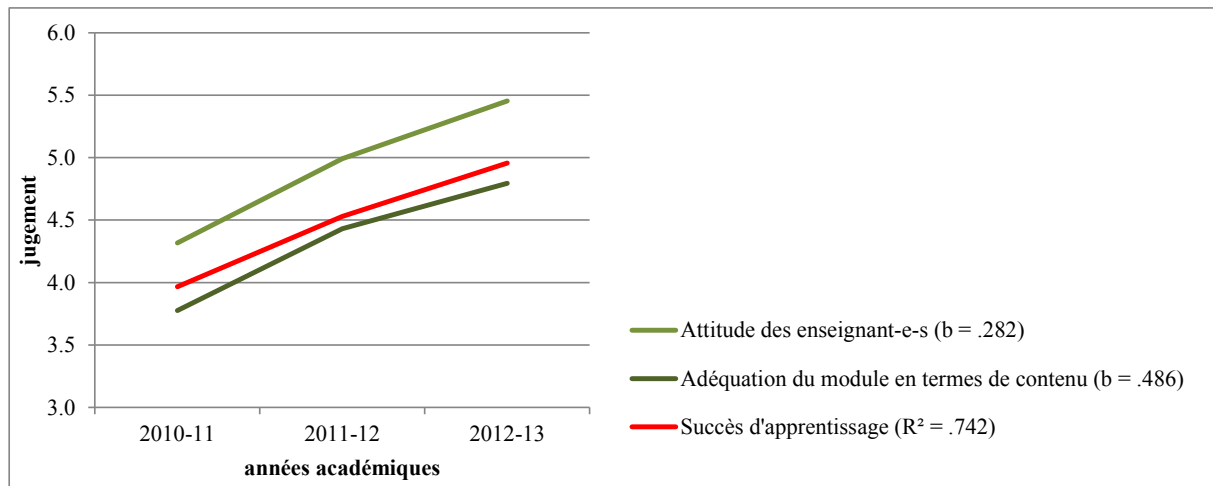


Figure 4. Facteurs d'influence concernant le succès d'apprentissage personnel pour le module exemple pour les périodes I-III (jugement montré de 3 à 6, $N = 106$)

74 % ($R^2 = .742$) de la variance du succès d'apprentissage peuvent être expliqués par deux facteurs d'influence statistiquement significatifs dans le cas du module exemple (voir figure 4). 26 % de la variance restent sans explication (facteurs non inclus dans l'enquête, erreur d'échantillon). En revanche, les compétences spécifiques à la fin du module ne peuvent être expliquées qu'à 35 % ($R^2 = .347$) : un seul facteur d'influence (« bon contenu du module », $b = .375$) est statistiquement significatif. 65 % de la variance restent dans ce cas inexpliqués (facteurs non inclus dans l'enquête, erreur d'échantillon).

4.3.1. Résumé du cas du module exemple

En résumé, dans le cas du module exemple, les facteurs d'influence « bon contenu du module » et « attitude des enseignant-e-s » sont importants pour plusieurs des cinq mesures de succès dans les périodes I-III (voir figure 5).

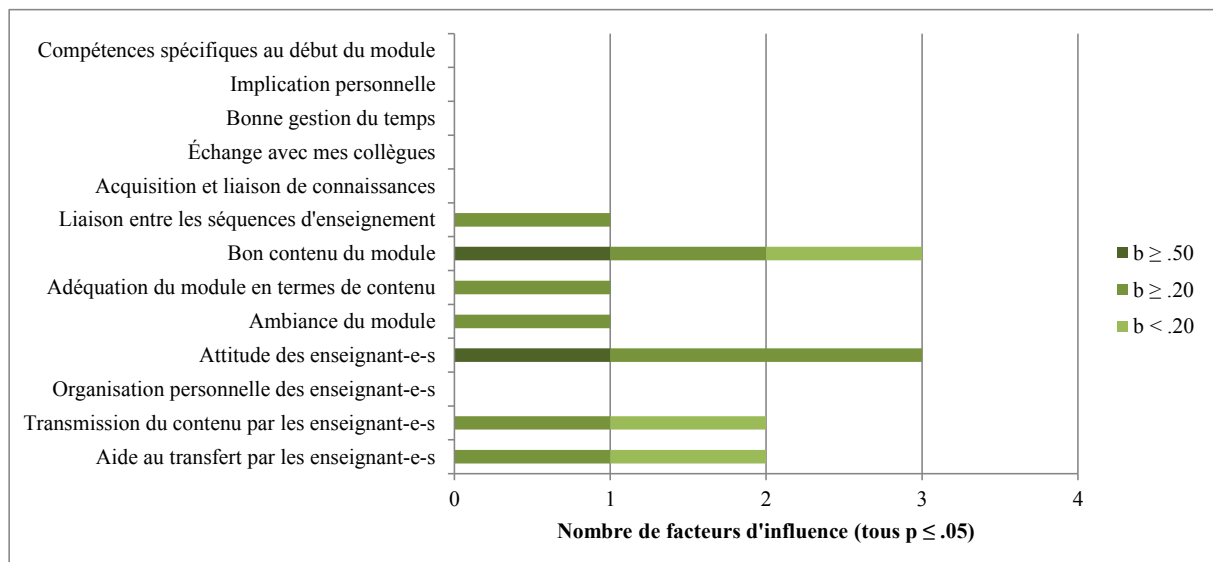


Figure 5. Tous les facteurs d'influence importants pour le module exemple pour les périodes I-III (voir tableau 2 pour les valeurs b exactes)

En travaillant sur une thématique proche de ces facteurs d'influence, le niveau des diverses mesures de succès devrait augmenter. Si l'on parvient par exemple à améliorer le jugement du critère « bon contenu du module » d'un point, le jugement de satisfaction de l'environnement social devrait s'améliorer de .19 points ($b = .185$) et le jugement quant aux compétences spécifiques à la fin du module de .38 points ($b = .376$). D'autres facteurs d'influence importants sont « la transmission du contenu par les enseignant-e-s » et « l'aide au transfert par les enseignant-e-s ». Pour ce module exemple, les facteurs de l'environnement social sont, suivis des facteurs

de module, les plus fréquents et les plus importants. Pas un seul facteur d'étudiant-e-s ne figure parmi les facteurs d'influence importants. Les facteurs puissants (valeur $b \geq .50$) sont aussi les facteurs les plus fréquents.

4.4. Détermination des facteurs d'influence les plus fréquents pour une filière exemple

Si l'on résume les facteurs d'influence importants pour les 10 modules de la filière exemple qui ont été évalués (module exemple compris), on obtient l'image suivante (voir figure 6).

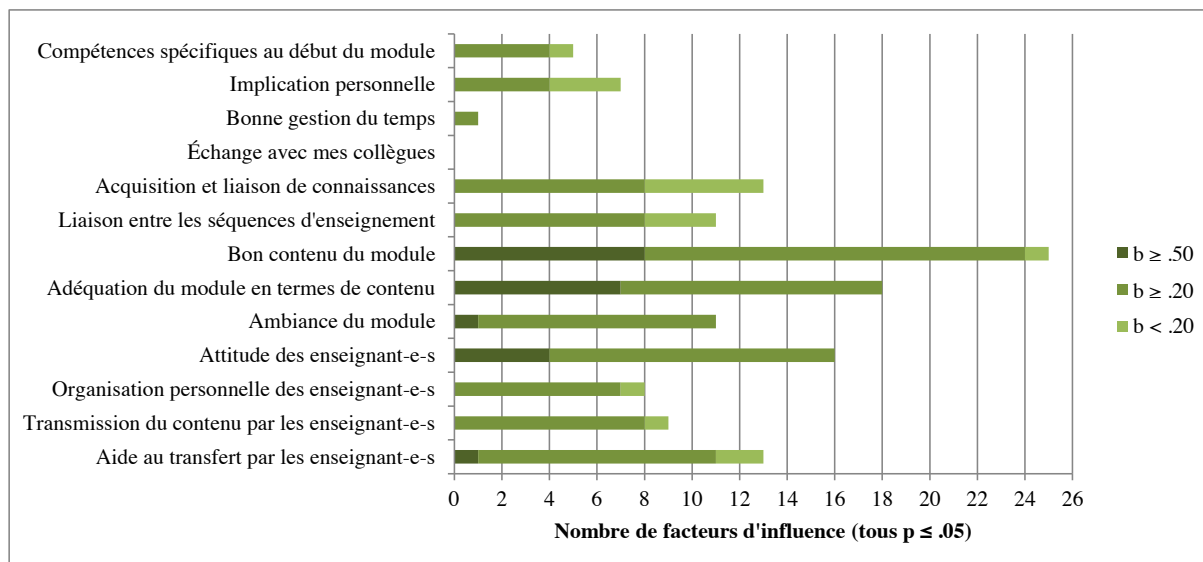


Figure 6. Tous les facteurs d'influence importants pour la filière exemple pour les périodes I-III

Les deux facteurs de module « bon contenu du module » et « adéquation du module en termes de contenu » sont les facteurs importants les plus fréquents. Le facteur de l'environnement social « attitude des enseignante-e-s » figure 16 fois comme facteur d'influence important dans les différents modules et en lien avec différentes mesures de succès. Le facteur d'étudiant-e-s « acquisition et liaison de connaissances » est aussi important que le facteur de l'environnement social « aide au transfert par les enseignant-e-s ». Dans l'ensemble, les autres facteurs d'étudiant-e-s ne semblent pas être des facteurs importants en comparaison avec les facteurs de l'environnement social ou avec les facteurs de module.

Une comparaison entre le module exemple et la filière correspondante montre que le facteur d'influence « bon contenu du module » est important et fréquent dans les deux entités d'analyse. Les facteurs « attitude des enseignant-e-s » et « aide au transfert » sont eux aussi souvent importants. Par contre les facteurs « adéquation du module en termes du contenu » et « acquisition et liaison de connaissances » sont plus importants dans le contexte de la filière que pour le module exemple. Et le facteur « transmission du contenu par les enseignant-e-s », essentiel pour le module exemple, ne semble pas être crucial pour la filière correspondante.

4.5. Comparaison des facteurs d'influence du module exemple pour les périodes I-III et les périodes IV-V

Lors du calcul des facteurs d'influence importants pour le module exemple pour les périodes IV-V, on constate différents changements par rapport au résultat des périodes I-III (voir figure 7).

On remarque que les facteurs d'étudiant-e-s ont gagné en importance. Le facteur le plus fréquent est maintenant un facteur d'étudiant-e-s (« implication personnelle »). Trois nouveaux facteurs d'influence ont été intégrés dans le questionnaire pour les périodes IV-V et deux d'entre eux (« peu d'exigence » (une personne qui estime qu'il y a très « peu d'exigence » (valeur élevée) est moins satisfaite) et « aide au développement personnel par les enseignant-e-s ») sont importants pour différentes mesures de succès.

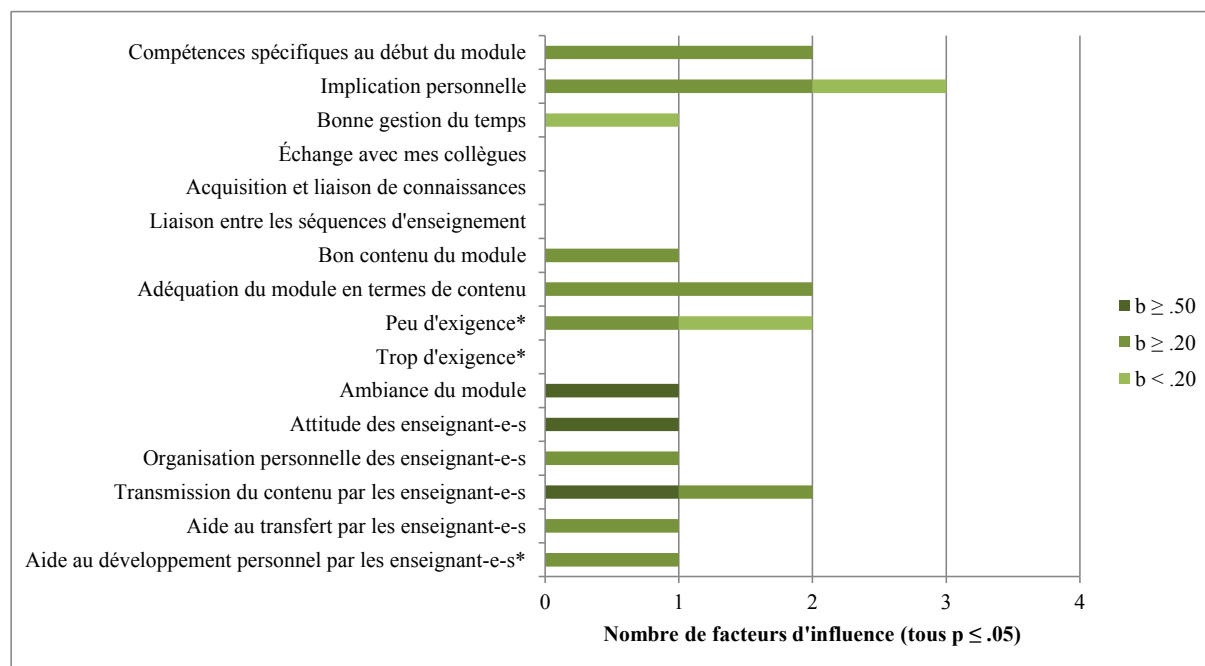


Figure 7. Tous les facteurs d'influence importants pour le module exemple pour les périodes IV-V (voir tableau 2 pour les valeurs b exactes) ; les facteurs marqués avec un * ont été ajoutés dans les périodes IV-V

Les compétences au début du module sont également importantes pour deux mesures de succès. Beaucoup de facteurs d'influence sont importants pour une ou deux mesures de succès, de telle sorte que l'image est moins claire que pour les périodes I-III. Par ailleurs, les facteurs puissants (valeur $b \geq .50$) ne sont, cette fois-ci, pas les facteurs les plus fréquents. En résumé les facteurs d'influence ont beaucoup changé entre les périodes I-III et les périodes IV-V.

| | évaluation globale | | satisfaction de l'environnement social | | satisfaction des facteurs de module | | succès d'apprentissage | | compétences spécifiques à la fin | |
|---|--------------------|------|--|------|-------------------------------------|------|------------------------|------|----------------------------------|------|
| | b1 | b2 | b1 | b2 | b1 | b2 | b1 | b2 | b1 | b2 |
| Facteurs d'étudiant-e-s | | | | | | | | | | |
| Compétences spécifiques au début du module | | -.22 | | | | | | | | .19 |
| Implication personnelle | | -.22 | | | | .15 | | | | .20 |
| Bonne gestion du temps | | | | | | .10 | | | | |
| Échange avec mes collègues | | | | | | | | | | |
| Acquisition et liaison de connaissances | | | | | | | | | | |
| Facteurs de module | | | | | | | | | | |
| Liaison entre les séquences d'enseignement | | | | | | .39 | | | | |
| Bon contenu du module | .75 | | .18 | | | | | .43 | | .38 |
| Adéquation du module en termes de contenu | | .39 | | | | .30 | | .49 | | |
| Peu d'exigence* | - | | - | -.11 | - | -.11 | - | - | - | - |
| Trop d'exigence* | - | | - | | - | | - | - | - | - |
| Facteurs de l'environnement social | | | | | | | | | | |
| Ambiance du module | | .56 | .26 | | | | | | | |
| Attitude des enseignant-e-s | .55 | | .22 | .52 | | | | .28 | | |
| Organisation personnelle des enseignant-e-s | | -.35 | | | | | | | | |
| Transmission du contenu par les enseignant-e-s | | .60 | .20 | | .22 | .25 | | | | |
| Aide au transfert par les enseignant-e-s | | | .15 | .20 | .25 | | | | | |
| Aide au développement personnel par les enseignant-e-s* | - | | - | | - | | - | .21 | - | - |
| Variance expliquée (R ²) | .756 | .892 | .912 | .916 | .868 | .879 | .742 | .829 | .347 | .402 |
| Nombre de participant-e-s | 106 | 83 | 106 | 83 | 106 | 83 | 106 | 83 | 106 | 83 |

Légende: b1 = b non-standardisé périodes I - III; b2 = b non-standardisé périodes IV - V

Tableau 2. b non-standardisé des périodes I-III et IV-V et variance expliquée concernant les groupes de périodes pour toutes les mesures de succès incluses dans l'enquête (tous $p \leq .05$) ; les facteurs marqués avec un * ont été ajoutés dans les périodes IV-V

Le changement des facteurs d'influence entre les deux groupes de périodes est visible dans le tableau 2. Pour les périodes IV-V, cinq facteurs d'influence sont négatifs. Il semble que les étudiant-e-s qui se jugent plus compétent-e-s au début du module exemple (données collectées à la fin du module) portent un jugement global sur le module moins élevé que les autres étudiant-e-s mais estiment, à la fin du module, avoir des compétences plus élevées que ne l'estiment les autres étudiant-e-s. En ce qui concerne le nouveau facteur d'influence « peu d'exigence », les étudiant-e-s qui jugent le niveau d'exigence trop faible (valeurs élevées pour le facteur « peu d'exigence ») sont moins satisfaits de l'environnement social et des facteurs de module que les étudiant-e-s qui considèrent le niveau d'exigence assez élevé (valeurs faibles pour le facteur « peu d'exigence »). Par ailleurs, le facteur de l'environnement social « organisation personnelle des enseignant-e-s » n'est important qu'une seule fois pour tous les groupes de périodes ($b = - .348$). Cela pourrait signifier que les étudiant-e-s n'apprécient pas (jugement bas dans l'évaluation globale) lorsque les enseignant-e-s sont très organisé-e-s (valeur élevée « organisation personnelle des enseignant-e-s »).

Ces résultats montrent très bien que certains modules peuvent avoir des résultats inattendus. Lors de la discussion des résultats, l'attention des enseignant-e-s peut être attirée sur l'aspect inhabituel de ce résultat. Le plus souvent les enseignant-e-s sont tout à fait capables d'expliquer de tels résultats et de les rattacher à des exemples.

4.6. Vérification de la précision des estimations concernant le développement du module exemple

S'appuyer sur les estimations concernant les mesures de succès pour développer les modules et la filière n'a de sens que si les estimations sont justes. Cette partie s'attache à vérifier la justesse de ces estimations. Elle se consacre dans un premier temps au calcul de l'estimation du développement futur des mesures de succès. Dans un second temps la justesse de ces estimations est vérifiée grâce à une comparaison avec le développement réel constaté lors de l'évaluation.

Le calcul de l'estimation du développement futur d'une mesure de succès repose sur les valeurs b non standardisées calculées dans l'analyse de régression hiérarchique⁷. Celles-ci indiquent en effet le développement estimé d'une mesure de succès si, dans le futur, le jugement d'un facteur d'influence important augmente d'un point. Il s'agit donc ici de vérifier la justesse des valeurs b pour déterminer si le travail avec les estimations est assez précis. Pour cela, on estime le développement à l'aide de la valeur b et on compare le résultat au développement réel.

Pour calculer le développement estimé d'une mesure de succès, il faut tout d'abord, pour chaque facteur d'influence important relatif à cette mesure de succès, multiplier le changement réel du jugement de ce facteur entre les périodes examinées (période postérieure moins période antérieure) par la valeur b de ce facteur. On obtient ensuite, en additionnant les résultats ainsi obtenus pour chaque facteur d'influence important le changement estimé de cette mesure de succès entre les deux périodes.

Le changement réel d'une mesure de succès particulière correspond à la différence entre les valeurs réelles des deux périodes comparées (période postérieure moins période antérieure). La différence entre la valeur estimée du changement et la valeur réelle du changement permet d'obtenir une valeur représentant la précision des estimations (un chiffre positif correspond à une surestimation ; un chiffre négatif correspond à une sous-estimation) (voir figure 8).

⁷ Les valeurs b ont été précédemment utilisées pour identifier les facteurs d'influence exerçant une influence importante. L'analyse à partir des valeurs est encore approfondie dans cette partie.

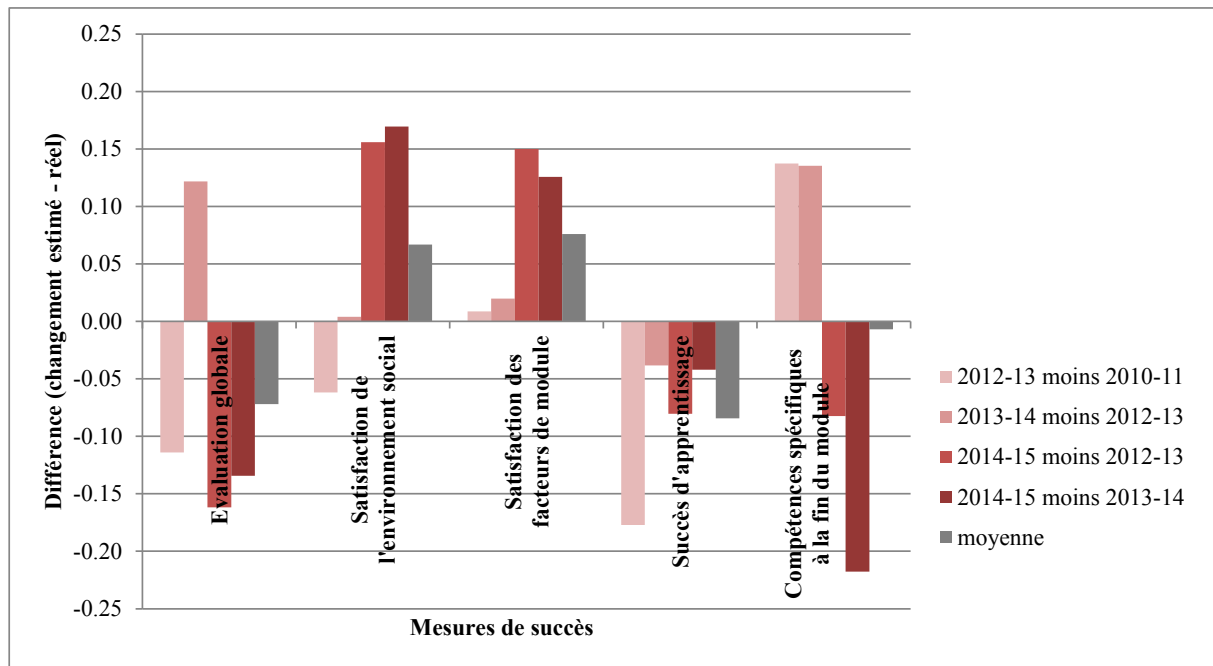


Figure 8. Différence entre les valeurs estimées et les valeurs réelles pour toutes les mesures de succès incluses dans l'enquête concernant des différentes périodes de collecte de données

La figure 8 présente les inexactitudes d'estimation pour différentes mesures de succès. On constate qu'il y a, pour toutes les périodes étudiées, aussi bien des surestimations (≤ 0.169) que des sous-estimations (≥ -0.217). Pour chaque mesure de succès, la moyenne des imprécisions d'estimation sur l'ensemble des années académiques comparées se situe entre +/- 0.8 (voir moyenne, figure 8). Une tendance selon laquelle l'estimation serait moins précise lorsque les deux périodes comparées sont plus éloignées – ce qui aurait pu être supposé – n'est pas identifiable.

Il ressort de la figure 8 que les deux mesures de succès concernant la satisfaction tendent à être surestimées tandis que l'évaluation globale et le succès d'apprentissage sont plutôt sous-estimés. Concernant l'estimation du changement estimé des compétences spécifiques à la fin du module, aucune tendance n'est identifiable. Peut-être que cela résulte du fait que le taux de variance expliqué par les analyses de régression hiérarchiques est moins élevé que pour les autres mesures de succès. Il est alors possible que des facteurs inconnus et l'erreur d'échantillon soient plus décisifs. Des interprétations ultérieures des données concernant la précision des estimations au vu des résultats de l'évaluation sont présentées dans la discussion à la fin de cette contribution.

5. Utilisation des données

Cette contribution se concentre sur l'identification des facteurs d'influence pouvant être modifiés par les enseignant-e-s dans l'optique d'améliorer la perception et donc le jugement des critères cibles par les étudiant-e-s (Prosser & Trigwell, 2006). Plus les résultats de l'évaluation sont spécifiques (Graudenz, 1992), plus le développement de l'offre peut être efficace. L'utilisation des résultats peut être également soutenue par une explication orale et une consultation de l'équipe de module (Rindermann, 2003).

Ce chapitre décrit l'utilisation des résultats de l'évaluation à différents niveaux hiérarchiques de l'institution. Pour cela il faut tenir compte de l'utilisation des résultats lors de leur interprétation.

5.1. Au niveau du module

Tous les modules du département de formation de l'IFFP sont traités à l'identique (39 entités d'analyse). Toutes les entités d'analyse obtiennent les mêmes informations concernant les résultats de l'évaluation. Cependant les enseignant-e-s n'ont pas tous et toutes les mêmes dispositions pour travailler avec des données quantitatives et les résultats correspondants. C'est pour cette raison que l'explication des résultats et la consultation personnelle qui suivent sont organisées de manière individualisée. Le temps est investi dans les domaines favorisés par les enseignant-e-s. Ceux-ci/Celles-ci ont également la possibilité de demander des

analyses statistiques supplémentaires (par exemple une comparaison entre des sous-groupes) ou la discussion des résultats d'une réalisation de module seule (par exemple consultation personnelle d'un-e enseignant-e).

Divers thèmes concernant les résultats de l'évaluation sont discutés : le taux de retour, la comparaison des critères cibles (années passées, niveau fixe, module semblable) et les facteurs d'influence importants pour le module concerné. De cette manière, le développement futur peut être planifié et prendre en compte les résultats de l'évaluation mais aussi les interprétations des résultats enrichies par les expériences et les estimations des enseignant-e-s (l'équipe des enseignant-e-s est consciente des changements qu'ils/elles ont fournis au cours de l'année académique passée et des conséquences qu'ils/elles peuvent attribuer à ces changements dans les résultats de l'évaluation). L'équipe d'enseignement reçoit un retour très précis. Dans l'idéal, la discussion se concentre sur les facteurs d'influence les plus liés aux critères cibles. Comme cela la complexité de la situation peut être réduite et le choix d'une alternative d'action prometteuse est encouragé (Wottawa & Thierau, 2003).

L'argument selon lequel le taux de retour est important pour avoir une base de données fiable (moins d'opinions inconnues) a motivé les enseignant-e-s pour attirer l'attention des étudiant-e-s sur l'évaluation (annonce de l'évaluation, discussion des premiers résultats disponibles, incitation à remplir le questionnaire si peu d'étudiant-e-s semblent participer). Le module exemple a montré que le soutien des enseignant-e-s peut réellement susciter la participation des étudiant-e-s.

À la fin des périodes I-III, le service d'évaluation a proposé aux responsables du module exemple de se concentrer sur les facteurs d'influence « bon contenu du module » (exhaustivité des contenus traités et adaptation aux besoins des étudiant-e-s) et « attitude des enseignant-e-s » (enthousiasme et effet motivant des enseignant-e-s). Les valeurs moyennes de ces facteurs se situaient autour de 5.0, ce qui correspond à une moyenne relativement élevée. Avec une telle moyenne, le facteur peut être considéré comme une ressource et il faut se concentrer non pas sur le développement mais sur le maintien du niveau atteint. En effet, un développement est possible mais implique beaucoup d'énergie en comparaison avec la marge d'évolution. L'objectif principal est donc de maintenir le niveau atteint et de se concentrer, en matière de progression, sur quelques thèmes seulement.

L'équipe du module exemple a effectué un travail exemplaire avec les résultats de l'évaluation. Les enseignant-e-s des diverses réalisations de ce module ont mis à disposition les un-e-s des autres les résultats d'évaluation de chaque réalisation (premiers résultats directement disponibles par réalisation de module). L'équipe d'enseignant-e-s a discuté des résultats (réalisation seule et toutes les réalisations du module dans l'ensemble) sur la base de leurs expériences et estimations.

On peut considérer que le développement du module a réussi pour les raisons suivantes : la base des données était considérée comme crédible par les enseignant-e-s (sur la crédibilité voir Patton, 2008 ; Weiss, 1998), l'accompagnement par le service d'évaluation a eu lieu (Rindermann, 2003), l'interprétation des résultats a été effectuée d'une manière collaborative (McKeachie, 1997) et le travail s'est concentré sur des alternatives d'actions prometteuses (Wottawa & Thierau, 2003) qui pouvaient être mises en œuvre avec des mesures déterminées par l'équipe des enseignant-e-s et pouvant influencer la perception des étudiant-e-s (Spooren et al., 2013). Les modules moins couronnés de succès ont été accompagnés de la même manière et ont reçu un feedback annuel concernant les progrès faits. Un changement réalisé n'est pas toujours manifeste aussitôt ou pertinent quant aux attentes formulées dans le premier jet. Mais ces déroulements font aussi partie de l'apprentissage institutionnel (Preskill, 1994).

Les facteurs d'influence des périodes IV-V montrent que les étudiant-e-s se considèrent de plus en plus comme acteurs/actrices dans l'élaboration d'un bon enseignement (Slepcevic-Zach & Tafner, 2011). Il est de l'intérêt des enseignant-e-s de reconnaître l'opportunité de collaborer avec les étudiant-e-s, même si la qualité de l'enseignement ne dépend plus principalement de leurs efforts.

Les informations parvenues au service d'évaluation lors de l'accompagnement des équipes d'enseignement sur le processus de mise en œuvre des modules et les spécificités des groupes d'étudiant-e-s (incluant les différences entre régions linguistiques) ont permis de formuler des indications supplémentaires importantes pour planifier le développement de l'offre. De fil en aiguille, le service d'évaluation a pu mettre en relation des équipes en cours de développement avec des collègues qui avaient déjà surmonté un enjeu lié à un facteur d'influence particulier. De plus le service d'évaluation a pu informer une équipe de module si la réalisation de ce module dans une autre région linguistique semblait plus prometteuse. Pour différents modules il a été possible de faire, en une année académique, des progrès qui ont pu être confirmés par les données. Cependant, en raison de la volonté d'enseignant-e-s de continuer à développer le module sans consolider les innovations, certaines équipes de module ont eu du mal à conserver les progrès mis en place. Le service d'évaluation a alors appelé les équipes d'enseignement à consolider les progrès faits et à ne pas développer en permanence les modules.

5.2. Au niveau de la filière

Il est difficile de s'appuyer sur les auteurs et autrices cités dans cette contribution pour analyser les facteurs d'influence qui résultent des résultats d'évaluation des modules de la filière exemple car les auteurs et autrices se contredisent en partie quant aux facteurs d'influence qu'ils identifient. Les dimensions de satisfaction peuvent être expliquées dans une large mesure par analogie avec Rindermann (2009) tandis que le niveau des compétences spécifiques au module ne peut être expliqué que de façon rudimentaire par analogie avec Gröschner et al. (2013).

Le lien avec la pratique est représenté dans notre modèle de travail par quatre facteurs d'influence (étudiant-e-s : « acquisition et liaison de connaissances » ; module : « bon contenu du module » et « adéquation du module en terme de contenu » ; environnement social : « aide au transfert par les enseignant-e-s »). Comme dans les conclusions de Rindermann (2009), ce lien est également important dans le contexte de la filière exemple. La « transmission du contenu par les enseignant-e-s » (didactique générale) ne semble quant à elle pas avoir beaucoup d'importance (contradiction avec Feldman, 1997 et Westermann et al., 1998 ; accord avec Lange, 2012). Il semble que pour les étudiant-e-s de l'IFFP de la filière exemple, le lien avec la pratique soit beaucoup plus important que le fait que les enseignant-e-s par exemple varient par les méthodes.

Dans l'ensemble « la liaison des séquences d'enseignement » et « l'organisation personnelle des enseignant-e-s » ne semblent pas jouer un rôle majeur (contradiction avec Feldman, 1997 ; Lange, 2012 et Rindermann, 2009) tandis que « l'attitude des enseignant-e-s » est un facteur d'influence souvent identifié comme important (accord avec Beran & Violato, 2005 ; Lange, 2012 ; Murray, 1997 et Rindermann, 2009).

Les étudiant-e-s IFFP de la filière exemple n'attachent que peu d'importance aux facteurs d'influence dans la dimension des étudiant-e-s (périodes I-III, filière exemple) en comparaison avec les deux autres dimensions de facteurs d'influence. « L'échange avec les collègues » n'est jamais nommé comme facteur d'influence important (contradiction avec Lange, 2012 ; accord avec Westermann et al., 1998). « Les implications personnelles » (contradiction avec Lange, 2012 ; accord avec Rindermann, 2009) et « les compétences spécifiques au début du module » (contradiction avec Gröschner et al., 2013 ; accord avec Rindermann, 2009) semblent n'avoir qu'une influence limitée concernant les critères cibles.

Toutes ces conclusions qui se contredisent vont dans le sens d'une approche qui prône de ne pas déterminer de facteurs d'influence de validité générale mais d'identifier les facteurs d'influence relatifs à un contexte spécifique (ici module) et de soutenir les acteurs et les actrices direct-e-s en utilisant les résultats pour le développement de l'offre (Patton, 2008). Dans le cas de la filière exemple, une thématique générale concernant l'évolution de l'équipe au niveau de la filière a été fixée. Au vu des données on suggère à la personne responsable de la filière de se concentrer sur le « bon contenu du module » (exhaustivité des contenus traités et adaptation aux besoins des étudiant-e-s) et sur « l'adéquation du contenu du module » (vue d'ensemble concernant les contenus des modules et le niveau d'abstraction correspondant).

Si la personne responsable de filière décide de réaliser un projet d'apprentissage institutionnel avec l'équipe, elle peut travailler avec les responsables et les enseignant-e-s d'un module qui présente des valeurs moyennes très hautes ($M \geq 5,5$). Ces personnes obtiennent alors un statut d'expert-e-s. De plus, il faut que l'équipe de module développe le module en commun et fixe des mesures permettant à chaque membre de l'équipe d'acquérir de nouvelles compétences. Ainsi, une base de discussion commune est constituée, ce qui devrait consolider un développement constant (Spooren et al., 2013). Le service d'évaluation présente les données et aide à développer des mesures. Mais la responsabilité de la mise en œuvre revient entièrement aux responsables de filière.

En résumant il semble être pertinent de prendre en compte une vaste sélection de facteurs d'influences potentiellement importants puis de déterminer ceux qui sont effectivement importants dans un contexte spécifique. Le développement de l'offre peut alors être adapté précisément et aligné sur les critères cibles.

5.3. Au niveau régional et national

De surcroît les responsables national et régionaux sont informés directement par le service d'évaluation des résultats pour chaque module et filière. Ainsi, les responsables à un haut niveau hiérarchique peuvent faire usage, si nécessaire, de leur fonction de contrôle sur les mesures de développement et sur leur réussite.

Il est évident qu'un résumé des facteurs d'influence les plus fréquents peut aussi être fait d'une part au niveau régional et national. D'autre part les résultats sont comparés pour chaque filière dans les différentes régions linguistiques en tenant compte des conditions cadres et des contextes différents (McKeachie, 1997).

Ainsi, les responsables sont à même de fixer des mesures de développement de l'offre de la formation au niveau national, régional ou bien relatives aux filières.

D'un point de vue institutionnel, le service d'évaluation a pu contribuer au changement systématique du département de formation en soutenant l'apprentissage institutionnel (Preskill, 1994). Une réflexion, surtout au niveau du module, a eu lieu et grâce à la discussion des résultats sur une base scientifique des informations supplémentaires de planification ont pu être mises à disposition.

6. Discussion et conclusions

Le sens de cette évaluation n'est pas d'identifier des facteurs d'influence universellement valables mais de faciliter le choix entre des facteurs d'influence potentiels (Wottawa & Thierau, 2003). Le succès d'un module peut être effectivement amélioré si l'on travaille avec des facteurs d'influences identifiés comme agissant de façon spécifique sur le module. Les ressources temporelles limitées peuvent alors être allouées là où l'effet le plus percutant est attendu.

Les mêmes facteurs d'influences potentiellement importants sont inclus dans les calculs pour chaque entité d'analyse. Ce qui est ensuite identifié comme facteur d'influence important dépend du contexte spécifique de l'entité d'analyse (par exemple région linguistique, contenu du module, clientèle) (Feldman, 1997 ; McKeachie, 1997 ; Rindermann, 2009). Il est avant tout important pour une institution d'identifier des facteurs d'influence pouvant être modifiés par les enseignant-e-s qui ont un accès direct et à court terme à ces facteurs (Erickson & Erickson, 1979 ; Marsh & Roche, 1993). Les changements au niveau de la filière ou de la formation prennent du temps et doivent être adoptés au niveau régional ou national. Des facteurs d'influence dans la dimension des étudiant-e-s peuvent également être suggérés mais seule la motivation des étudiant-e-s est décisive pour leur modification.

Dans le cadre de l'évaluation présentée ici, des facteurs d'influence importants concernant les critères cibles ont pu être identifiés. Mais les facteurs d'influence les plus importants changent entre les périodes I-III et les périodes IV-V. Cela n'est probablement pas dû exclusivement à la modification du contenu du questionnaire et de l'outil technique du questionnaire, mais également au changement, au cours de l'utilisation des résultats de l'évaluation, de la perspective des étudiant-e-s en tant qu'acteurs/actrices dans le processus de l'enseignement ou à l'accent mis sur les compétences dans l'enseignement dans les écoles supérieures (Cashin & Downey, 1992 ; Heinrich, 2011 ; Kolitch & Dean, 1999 ; Lemos et al., 2011 ; Prosser et al., 2003 ; Prosser & Trigwell, 2006 ; Slepcevic-Zach & Tafner, 2011).

La précision de l'estimation des valeurs des mesures de succès postérieures ne semble pas diminuer si la période pour laquelle la prévision est effectuée est plus éloignée. Le fait que la mesure de succès ait pu ou non être expliquée de manière substantielle est vraisemblablement plus important pour la précision des estimations. Ainsi, dans le cas des compétences spécifiques à la fin du module, dont seul un tiers peut être expliqué, l'estimation erronée des valeurs ne suit pas une standardisation. Les autres mesures de succès peuvent être expliquées à plus de 70 % et on constate que les valeurs de l'évaluation globale et du succès d'apprentissage sont surtout sous-estimées tandis que les valeurs de satisfaction sont dans l'ensemble surestimées. On pourrait alors supposer que de nouveaux facteurs détrônent les anciens facteurs les plus importants. Néanmoins le lien entre les anciens facteurs et les mesures de succès semble ne pas disparaître totalement. C'est peut-être pour cette raison que l'estimation des valeurs était relativement précise. Alors on pourrait conclure que les facteurs d'influence identifiés comme puissants le sont à long terme, même si des facteurs d'influence les plus importants peuvent changer au fil du temps. Cela justifie de travailler sur les facteurs d'influences actuellement identifiés comme importants pour orienter les actions alternatives les plus prometteuses même si on n'a pas trouvé la vérité (Wottawa & Thierau, 2003). Mais il faut quand même constamment vérifier si les anciens facteurs d'influence les plus importants conservent leur validité, car il est tout à fait envisageable que des changements dans la priorisation des facteurs d'influence importants apparaissent (Feldman, 1997 ; McKeachie, 1997 ; Rindermann, 2009).

Dans l'ensemble, on peut supposer qu'il est possible de travailler avec les résultats de l'évaluation présentée à tous les niveaux hiérarchiques de l'institution. La planification du développement de l'offre de la formation peut être alignée sur l'identification plus ciblée des facteurs d'influence. Certes le regard des étudiant-e-s est seulement une partie d'une vue d'ensemble sur la thématique d'un bon enseignement. Cependant, en temps de concurrence croissante entre les écoles supérieures en Suisse, la satisfaction de la clientèle est une mesure de succès de plus en plus importante. Le modèle de travail et l'identification des liens entre les facteurs d'influence et les critères cibles représentent la conception qu'ont des étudiant-e-s du bon enseignement. Connaître cette conception peut aider les enseignant-e-s à adapter leur approche de manière aussi ciblée que possible à la

conception des étudiant-e-s. Cela devrait augmenter la satisfaction de la clientèle mais aussi faciliter l'apprentissage (Abrami et al., 2007 ; Lemos et al., 2011).

6.1. Limites de la recherche

Les informations collectées se limitent aux estimations des étudiant-e-s et à un certain format de réponse (questionnaire en ligne). Statistiquement on ne peut pas prouver de causalité parce que les données sont collectées seulement à un moment donné. Le niveau de compétences spécifique à la fin du module ne peut pas être expliqué substantiellement. Les changements effectués par les équipes d'enseignant-e-s ne sont pas documentés systématiquement. La comparaison avec la littérature est difficile car définir un modèle général n'est pas le but et les résultats ne sont pas homogènes. Ici, seul un module exemple est présenté et ce module est un exemple de succès.

6.2. Recherche à faire dans l'avenir

La stabilité des facteurs d'influence pourrait être étudiée encore plus exactement en largeur. Le changement de perspective des étudiant-e-s concernant leur possibilité de participer à un bon enseignement doit être analysé dans d'autres modules pour pouvoir conclure à un effet général (Slepcevic-Zach & Tafner, 2011). Surtout, concernant les deux critères cibles du succès d'apprentissage et du niveau des compétences spécifiques à la fin du module, l'utilisation de méthodes de collecte de données comme des évaluations d'experts de la performance des enseignant-e-s et des estimations objectives des compétences des étudiant-e-s pourrait permettre d'engendrer d'autres prises de conscience dans la thématique discutée.

Remerciements

Je remercie l'IFFP pour son soutien et les étudiant-e-s et enseignant-e-s concerné-e-s ainsi que les responsables des différents niveaux hiérarchiques pour leur collaboration, sans laquelle une telle évaluation n'aurait pas pu être réalisée.

De plus je remercie Gaëlle Lisack pour sa relecture et ses suggestions concernant la lisibilité ainsi que Björn Neuhaus qui s'est occupé des représentations graphiques et qui a développé l'apparence graphique du modèle de travail.

Références bibliographiques

- Abrami, P. C., D'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The Dimensionality of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 385–456). Dordrecht: Springer.
- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593–601. <http://doi.org/10.1080/02602930500260688>
- Cashin, W. E., & Downey, R. G. (1992). Using global student rating items for summative evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 563–572.
- Cousins, B. (2003). Utilization Effects of Participatory Evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, 9, 245–266.
- Dresel, M., & Rindermann, H. (2011). Counseling University Instructors Based on Student Evaluations of Their Teaching Effectiveness: A Multilevel Test of its Effectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables. *Research in Higher Education*, 52(7), 717–737. <http://doi.org/10.1007/s11162-011-9214-7>
- Erickson, G. R., & Erickson, B. L. (1979). Improving College Teaching: An Evaluation of a Teaching Consultation Procedure. *Journal of Higher Education*, 50(5), 670–683.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 368–395). New York: Agathon Press.
- Gollwitzer, M., & Schlotz, W. (2003). Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In G. Krampen & H. Zayer (Eds.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (pp. 114–128). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

- Graudenz, I. (1992). *Lehrer lernen sich selbst besser kennen. Konzeptualisierung und Evaluation einer personenzentrierten Lehrerberatung*. (B. Kraak, Ed.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Heinrich, M. (2011). Lehrveranstaltungsevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre – Möglichkeiten nutzen, Grenzen erkennen. *Qualität Und Qualitätsmanagement in Der Berufsbildung*, 21, 1–16.
- Howard, G. S. (1980). Response-Shift Bias. A Problem in Evaluating Interventions with Pre/Post Self-Reports. *Evaluation Review*, 4(1), 93–106.
- Kolitch, E., & Dean, A. V. (1999). Student ratings of instruction in the USA: hidden assumptions and missing conceptions about “good” teaching. *Studies in Higher Education*, 24(1), 27–42.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften Und Berufspraxis*, 24(2), 105–131.
- Lam, T. C. M., & Bengo, P. (2003). A Comparison of Three Retrospective Self-reporting Methods of Measuring Change in Instructional Practice. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 65–80.
- Lange, E. (2012). Zur Verbesserung von Schlüsselkompetenzen in universitären Lehrveranstaltungen. *Journal for Labour Market Research*, 45(1), 63–78. <http://doi.org/10.1007/s12651-012-0098-6>
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., & Menezes, I. (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students’ evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843–864. <http://doi.org/10.1080/02602938.2010.493969>
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1997). Students’ evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241–320). New York: Agathon Press.
- Marsh, H. W., & Roche, L. (1993). The Use of Students’ Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217–251.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52(11), 1218–1225. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.52.11.1218>
- Murray, H. G. (1997). Effective Teaching Behaviors in the College Classroom. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 171–204). New York: Agathon Press.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Preskill, H. S. (1994). Evaluation’s role in enhancing organizational learning: A model for practice. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), 291–297.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37–48. <http://doi.org/10.1080/0307507032000050503>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405–419. <http://doi.org/10.1348/000709905X43571>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lehr- und Leistungssituationen [FAM: A questionnaire to assess motivation in situations of learning and performing]. *Diagnostica*, 2, 57–66.
- Rindermann, H. (1996). Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrrevaluation. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 10(3/4), 129–145.
- Rindermann, H. (1997). Generalisierbarkeit studentischer Veranstaltungsbeurteilungen: Sind Lehrrevaluationsergebnisse generalisierbar auf andere Veranstaltungen eines Dozenten oder auf inhaltsgleiche Parallelveranstaltungen verschiedener Dozenten? *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 44(3), 216–234.
- Rindermann, H. (1999). Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Zeitschrift Für Hochschuldidaktik*, 23(1), 136–156.
- Rindermann, H. (2003). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. *Sozialwissenschaften Und Berufspraxis*, 26(4), 401–413.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. (2. Auflage). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2010). Kennzeichen guter Lehre. In C. Spiel, R. Reimann, P. Wagner, & B. Schober (Eds.), *Bildungspsychologie - eine Einführung* (pp. 410–415). Göttingen: Hogrefe.

- Rindermann, H., & Amelang, M. (1994). Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur studentischen Veranstaltungsevaluation. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 131–151.
- Schmidt, B., & Loßnitzer, T. (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift Für Evaluation*, 9(1), 49–72.
- Slepcevic-Zach, P., & Tafner, G. (2011). “Nicht für die Schule lernen wir ...” - aber kein System kann die Umwelt integrieren. *Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 174–189.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <http://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Theall, M., & Franklin, J. (1991). Using Student Ratings for Teaching Improvement. In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Effective Practices for Improving Teaching* (pp. 83–96). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiss, C. H. (1987). *Evaluation for Decision: Is Anybody There? Does Anybody Care?* Boston.
- Weiss, C. H. (1998). Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway? *Advances in Educational Productivity*, 7, 263–276.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In K. A. Heller, H. Nickel, M. Perrez, & U. Schmidt-Denter (Eds.), *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Vol. 1996, pp. 1–22). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E., & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebogen. *Empirische Pädagogik*, 12(2), 133–166.
- Wottawa, H., & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3. ed.). Bern: Verlag Hans Huber.

Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE

Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE entre enseignants et chercheur-médiateur dans le cadre d'un master de formation d'enseignants

Nathalie Younès*, Saeed Paivandi**

* Université Clermont-Auvergne
ESPE, 36 avenue Jean Jaurès, 63407 Chamalières cedex
nathalie.younes@uca.fr

** Université de Lorraine
3 place Godefroy de Bouillon, BP 3397 54015 Nancy cedex
saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche étudiant les dynamiques en jeu dans le processus et les effets de l'EEE à partir de l'expérimentation d'un dispositif coopératif associant enseignants et chercheur-médiateur dans la construction et l'analyse des données de l'évaluation. Trois études de cas conduites dans le cadre d'un master de préparation au métier d'enseignant du premier degré dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres français montrent que les dynamiques subjectives et intersubjectives suscitées par un tel dispositif coopératif constituent des conditions propices à une appropriation de l'EEE et confirment son fort potentiel comme révélateur, comme analyseur et comme activateur.

MOTS-CLÉS : évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), dispositif, coopération, intersubjectivité, contexte, IUFM, effets, médiation, adaptation

1. Introduction

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est communément associée à la régulation de l'enseignement universitaire. Cette régulation peut prendre différentes formes suivant les visées poursuivies en fonction des cultures et politiques de l'évaluation qui en forment le contexte. Dans une logique de marché, elle peut conduire à sélectionner, non seulement les enseignements, mais aussi les enseignants en fonction de la satisfaction des étudiants-clients. Selon une logique davantage pédagogique, l'EEE vise une démarche de régulation de l'enseignement assurée par l'enseignant en fonction des informations qu'il reçoit des étudiants (Younès, 2007). En France, les EEE n'interviennent pas dans la sélection et la promotion des universitaires et demeurent encadrées par un texte de loi qui en stipule le caractère privatif¹, (bien que l'on puisse observer des utilisations plus contrôlantes avec l'accès des responsables aux résultats des EEE). Cet état de fait conduit les universités à promouvoir des systèmes à orientation formative destinés à l'amélioration de l'enseignement. Mais comment les universitaires français s'emparent-ils des évaluations que les étudiants font de leurs cours ? Un certain nombre d'enquêtes ont été conduites pour tenter de repérer les points de vue des enseignants-chercheurs relativement aux EEE, mais à ce jour peu d'informations sont disponibles, en France, quant à la manière dont ils les interprètent et les utilisent réellement pour réguler, c'est-à-dire faire évoluer leur enseignement.

Cet article présente une recherche qualitative qui s'inscrit dans un programme visant à étudier l'impact des dispositifs et des démarches d'EEE sur les pratiques et les conceptions pédagogiques des enseignants en fonction des variables contextuelles et personnelles constitutives du milieu d'enseignement-apprentissage. Il est rendu compte d'une enquête portant sur les effets d'une réflexion partagée entre 4 enseignants et un chercheur-médiateur, à propos de l'ajustement d'un dispositif d'EEE intégrant une confrontation avec le point de vue des étudiants. Cette enquête s'est inscrite dans un cadre paradigmatique et théorique de l'évaluation qui s'organise autour de trois dimensions principales interconnectées : une dimension contextualisée, une perspective interprétative et une construction intersubjective. Dans une telle perspective contextualisée et dynamique (De Ketele, 2001), il s'agit moins de mesurer que de diagnostiquer la pratique évaluée et entraîner une régulation critique de l'action (Hadji, 2012). Nous étudions en quoi la micro situation créée à partir de l'invention d'un dispositif situé dans le cadre d'une formation de master préparant au métier d'enseignant permet d'explicitier les dynamiques intersubjectives et coopératives en jeu entre enseignants, étudiants et chercheur-médiateur, dans le processus et les effets de l'EEE.

Nous entendons le dispositif en tant qu'aménagement sociotechnique qui a « une fonction de support, de balise, de cadre organisateur à l'action. Il procède essentiellement à des mises en ordre qui soutiennent l'action de l'individu, il crée des effets de signification qui procurent des ressources pour un auto-pilotage. Mais si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce « quelque chose » peut se produire ce qui selon certains auteurs actualise les potentialités d'un milieu en favorisant les relations entre les différents éléments du milieu et la construction de significations » (Peeters & Charlier, 1999, p.19). La médiation humaine y est fondamentale.

2. Cadre théorique d'une évaluation contextualisée, interprétative et intersubjective

Les objectifs de la formation, la culture disciplinaire ainsi que les conditions d'enseignement définissent un milieu spécifique orientant le sens du processus d'évaluation. La littérature scientifique souligne de plus en plus l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu, considéré en termes d'environnement d'étude et de cultures universitaires tant disciplinaires que pédagogiques. Si les recherches quantitatives menées jusqu'alors ont eu tendance à gommer les effets de contexte, la prégnance des écosystèmes locaux apparaît fortement à travers la lecture des publications collectives francophones (Romainville & Coggi, 2009 ; Younès & Romainville, 2012).

La littérature sur l'EEE abonde en prises de position relatives à une dichotomie établie entre une orientation dite formative visant à améliorer l'enseignement et une autre orientation possible à caractère administratif consistant à utiliser les résultats de l'EEE pour prendre des décisions impactant la carrière de l'enseignant (Bernard, 1992 ; Centra, 1993 ; Ryan, 2000). Dans la première orientation, l'enseignant concerné est le seul destinataire des résultats de l'EEE alors que dans la seconde, ceux-ci sont communiqués au(x) responsable(s) académique(s) qui ont ensuite une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les utiliser à des fins pédagogiques et non-pédagogiques. C'est donc bien la question du contrôle de l'activité de l'enseignant qui est en jeu et donc fondamentalement celle du lieu du pouvoir. Cette dichotomie masque une réalité plus ambiguë et un certain déficit théorique. Dans le monde réel des institutions, il apparaît que ces deux visées formative et

1. Selon l'arrêté « Bayrou »

administrative sont souvent liées voire confondues (Cashin, 1996 ; Younès, 2007 ; Fontaine, 2009), et ce même lorsque les politiques institutionnelles n'affichent qu'une orientation formative. S'il n'est pas inconcevable de considérer, à l'instar de Romainville (2009), que la logique formative et la logique administrative puissent poursuivre le même but d'amélioration de l'enseignement, il est important d'analyser précisément les effets des dispositifs d'évaluation mis en place en contexte réel. Ainsi, la recherche conduite par Dumont, Rochas, Lanarès et Berthiaume (2012) dans deux institutions d'enseignement supérieur suisses montre un effet formatif de l'EEE en termes de meilleure compréhension, de réflexion et d'adaptation de l'enseignement alors même que leurs politiques diffèrent, l'une étant plus que l'autre orientée vers le contrôle. L'analyse fine qui est conduite met en évidence une réalité plus complexe que cette dichotomie. L'institution « orientée contrôle » a en fait accordé une importance toute particulière à la valorisation de la fonction d'enseignement et notamment à l'accompagnement formatif des enseignants². De plus un certain nombre de conditions ont été mises en place pour attribuer aux enseignants une part de contrôle sur le processus d'EEE, dans le choix des enseignements à évaluer, dans la possibilité qui leur est offerte de demander des retraits de commentaires d'étudiants, d'apporter eux-mêmes leurs propres commentaires et de s'engager dans une démarche d'écrit réflexif prospectif. Cette dimension du pouvoir d'agir (Clot, 2008) apparaît tout à fait essentielle quand est visée l'évolution de l'action pédagogique et non son contrôle normatif. L'implication de l'enseignant dans le processus d'EEE est donc fondamentale afin qu'il s'engage dans la démarche.

Force est pourtant de constater que dans de nombreux cas, les dispositifs consistant à administrer aux étudiants, généralement une fois par année ou par semestre, un questionnaire standardisé dont les résultats sont communiqués notamment aux enseignants, ne produisent pas systématiquement les effets d'amélioration escomptés (Marsh, 2007 ; Edström, 2009). Ces dispositifs sont d'ailleurs souvent peu investis par les étudiants et les enseignants comme en témoignent les faibles taux de participation des premiers et d'engagement des seconds (voir à ce sujet les nombreux comptes-rendus d'expériences institutionnelles et de recherche que l'on peut trouver sur les sites des universités ou dans des publications (ex, Heyde & Le Douris, 2009 ; Quinton, 2009 ; Beran & Rokosh, 2009 ; Burden, 2008).

En ce sens, ils peuvent se trouver réduits à une procédure bureaucratique vidée de son sens tout en contribuant à façonner la culture de l'évaluation d'une organisation (Dahler-Larsen, 2005). Le dispositif expérimenté repose donc sur l'engagement actif des enseignants dans le processus d'évaluation de l'enseignement.

2.1. Une perspective interprétative et critique

Des centaines de recherches ont été conduites principalement en Amérique du nord et dans les années 70-90 pour étudier la validité des EEE. Peut-on les considérer comme un indicateur fiable de la qualité de l'enseignement ? Cette question est d'autant plus cruciale dans un contexte où elles sont utilisées à des fins administratives. Y répondre nécessiterait tout d'abord de pouvoir statuer sur la qualité de l'enseignement. L'EEE s'est largement développée dans les institutions autour d'outils tels que des questionnaires fondés sur des référentiels plus ou moins explicites, plus ou moins validés et une hypothèse implicite que les items correspondraient à des critères universels ou du moins transdisciplinaires et transversaux aux filières et programmes de formation. Ceci supposerait que l'on parvienne à définir ce qu'est un enseignement de qualité ce qui fait débat. Un certain nombre d'arguments scientifiques soutiennent la validité de l'EEE qui se révèle assez fidèle³ et plutôt valide parce que corrélée à d'autres mesures de la qualité de l'enseignement (Detroz, 2008 ; Detroz et Blais, 2012). Pour autant, les EEE en tant qu'appréciations sont plutôt à considérer comme des perspectives subjectives et interprétatives, construites à travers le filtre des valeurs et des conceptions de l'enseignement. Dans la lignée de Stake (1975), Guba et Lincoln (1981), Patton (1980) et Cranton (2001), nous inscrivons l'EEE dans un paradigme interprétatif et critique (Younès & Romainville, 2012), et cherchons à comprendre la diversité de l'expérience étudiante et les processus sous-jacents à la construction des jugements évaluatifs des étudiants tout en les confrontant au point de vue du professeur.

2.2. Une construction intersubjective

La dimension collective et intersubjective entre enseignants et étudiants et entre enseignants constitue un seuil critique de transformation de l'EEE et plus généralement des pratiques pédagogiques et du système d'enseignement. L'inertie et la résistance que l'EEE suscite manifestent l'importance du seuil à franchir et

2. Par exemple les nouveaux enseignants peuvent obtenir une décharge de 6 mois pour développer leurs enseignements, une formation de 15 jours est obligatoire pour obtenir l'attestation didactique nécessaire à une stabilisation pour laquelle les EEE sont également prises en compte, un service pédagogique assure conseil, formation et recherche en pédagogie universitaire.

3. L'étude de Hoyt & Lee(2002) sur le système IDEA montre que les coefficients de fidélité s'accroissent avec le nombre de répondants. Ils sont de .78 à partir de 10 répondants, de .87 à partir de 15 et de .92 au dessus de 35.

l'ambiguïté des réactions que ce passage provoque (Younès, 2006, 2007). Alors que l'enseignant universitaire fonctionne sur un modèle plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation intuitive et personnelle, nous postulons que la visée formative de l'EEE serait renforcée par un processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'une autre approche plus explicite et partagée, en suscitant une dynamique pédagogique d'explicitation et d'échanges voire de négociation. La dimension intersubjective peu mobilisée jusqu'alors dans les recherches sur l'EEE se révèle en effet centrale pour établir des coproductions du dispositif et dans celui-ci. Pour Clot (2008), les coopérations se construisent dans la controverse professionnelle, et non dans une prétendue homogénéité du collectif. Dans le domaine de l'EEE ces controverses concernent non seulement les professionnels (enseignants) mais également les étudiants.

La recherche dont il est rendu compte s'attache à décrire et comprendre les dynamiques évaluatives en contexte. Nous considérons plus particulièrement en quoi la mise en relation des différents points de vue des étudiants et des enseignants qui passe par l'expérience du désaccord entre les acteurs - entre les étudiants, entre l'enseignant et les étudiants et entre enseignants- peut être productrice de sens dans la mesure où elle crée un espace de communication de rendant possible la reconnaissance mutuelle et de coopération. Notre recherche met donc l'accent sur la dimension dialogique interpersonnelle et la fonction transpersonnelle du collectif.

3. Le dispositif d'EEE

Le dispositif d'EEE a été expérimenté dans le contexte d'une formation de master au métier d'enseignant dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). L'IUFM (aujourd'hui ESPE, école supérieure du professorat et de la formation) assure essentiellement des formations de niveau master dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie. En France le master préparant au métier d'enseignant du premier degré, qui se déroule en deux années, a la particularité d'être articulé à une politique nationale en matière de recrutement d'enseignants dans les premiers et seconds degrés. Ainsi entre le M1 et le M2, l'étudiant passe un concours national. La formation en alternance en deuxième année de master est rémunérée en cas de réussite au concours. Les impératifs du concours en M1 et de l'entrée dans le métier en M2 sont donc les référents fondamentaux du parcours de formation, des référents pouvant entrer en contradiction dans le curriculum. Il est à noter que la politique d'évaluation de l'enseignement de l'université est encore en construction et en émergence dans cet IUFM, même si, comme partout, certains enseignants en ont une pratique personnelle et qu'elle se développe dans le cadre des comités de perfectionnement des formations et d'un pilotage central.

Les acteurs de l'expérimentation sont un chercheur-médiateur à l'origine du projet et 4 enseignants intéressés pour tenter l'expérience. Le chercheur est relayé dans un cas par deux étudiants engagés dans la recherche via la réalisation de leur mémoire de master.

Le chercheur médiateur est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. C'est un collègue des enseignants participants, identifié comme poursuivant ses recherches sur la thématique, membre de la commission évaluation de l'université et sollicité par son établissement pour contribuer à et soutenir la réflexion sur le sujet, sans mission officielle.

Les enseignants sont : un enseignant de physique (P1) intervenant avec les étudiants de première année de master (M1), une enseignante de français (F1) intervenant également avec les M1, deux enseignants de français (F21 et F22) intervenant avec les étudiants de master en deuxième année (M2). Ces expériences se sont déroulées au cours de l'année 2012/2013.

Le dispositif d'EEE est conçu selon 5 étapes.

Etape 1 : Coconstruction entre enseignant et chercheur/médiateur

La première rencontre, entre le chercheur-médiateur et l'enseignant a pour objectifs de discuter les objectifs et le cadre de la démarche mise en œuvre, de situer l'enseignement dans le contexte de la formation, de construire un dispositif d'EEE adapté au projet pédagogique de l'enseignant. L'instauration d'un climat de confiance est alors nécessaire. Le chercheur propose une trame de questionnaire issue des dimensions validées du SEEQ de Marsh (1982) à savoir les apprentissages, l'enthousiasme de l'enseignant, la structuration et l'étendue de l'enseignement, les attentes vis-à-vis des étudiants, la clarté des attentes et des modalités d'évaluation des étudiants, la qualité des interactions suscitées entre les étudiants, la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Cette trame est ajustée et spécifiée à chaque enseignant en fonction des objectifs et des modalités particulières de l'enseignement en question. Il est également décidé des moments opportuns pour le recueil des points de vue des étudiants et de leurs modalités.

Etape 2 : Recueil quantitatif et qualitatif des points de vue des étudiants

Les points de vue des étudiants sur les enseignements sont recueillis en l'absence de l'enseignant sur un moment de cours soit par le chercheur-enseignant soit par les étudiants engagés dans la recherche. Le recueil quantitatif à l'aide de boîtiers de vote⁴ est complété par les commentaires écrits des étudiants sur les formulaires distribués sous forme de documents papier.

Etape 3 : Co interprétation des EEE

Une synthèse des résultats quantitatifs et qualitatifs est effectuée par le chercheur ou les étudiants puis soumise à l'analyse de l'enseignant lors d'un second entretien, au cours duquel l'enseignant commente les résultats des EEE.

Etape 4 : Mise en débat entre enseignants et étudiants

Suite à cette analyse, l'enseignant organise un temps de restitution commentée et discutée des résultats de l'EEE avec les étudiants en présence du chercheur ou des étudiants-chercheurs.

Etape 5 : Bilan et mise en projet

Enfin un troisième entretien est consacré à faire un retour à froid sur la démarche d'évaluation dans sa globalité. Il s'agissait d'étudier comment les enseignants l'avaient vécue, quel regard ils portaient sur les points de vue des étudiants, comment ils les comprenaient, et quelles suites ils envisageaient dans leurs enseignements. Cet entretien s'est déroulé selon deux modalités : individuelle dans le cas du professeur de physique, collective pour les trois enseignants de français.

4. Etudes de cas

Trois études de cas ont été conduites pour tenter d'appréhender les phénomènes liés au processus d'EEE, en leur contexte, celui d'une formation professionnalisante dès l'origine, universitarisée depuis peu, et fortement contrainte par sa double visée de préparation au concours et au métier. Ce mode d'enquête à visée d'analyse et de compréhension consiste à étudier en détail et avec des sources d'information diverses, un phénomène dans son contexte, tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Yin, 1984). Elle s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives dont l'orientation interprétative et compréhensive donne une large place à la subjectivité, à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences ; des significations et interprétations élaborées par et dans les interactions sociales (Anadon, 2006).

La méthodologie des études de cas s'est appuyée sur plusieurs outils mobilisés à chaque étape du dispositif : les trois entretiens enregistrés et retranscrits conduits en amont et en aval du recueil des points de vue des étudiants, les données quantitatives et qualitatives issues des EEE et l'observation d'une restitution organisée par l'un des 4 enseignant(s).

4.1. Un enseignement de français en master 1

Il s'agit d'un enseignement de français d'une durée de 70 h. en master première année de la spécialité Enseigner dans le premier degré du master MEEF. Avec les mathématiques, le français a un poids conséquent dans le master étant donné son importance dans le concours et dans les programmes de l'école primaire. Cet enseignement qui poursuit à la fois l'objectif de préparer au métier (aspects didactiques) et au concours (maîtrise de la langue) vise essentiellement dans les faits la préparation du concours qui a lieu à l'époque lieu en fin de M1 (épreuves écrites) et en fin de M2 (épreuves orales pour les étudiants admissibles à l'écrit)⁵. Auparavant, les deux objectifs étaient poursuivis mais l'EEE - que l'enseignante pratique depuis plusieurs années par l'intermédiaire d'un questionnaire ouvert distribué au dernier cours et auquel les étudiants répondent de manière anonyme - avait montré, depuis la mastérisation et l'évolution du concours, une dévaluation de la partie didactique par les étudiants, pour qui cette partie ne devrait pas être abordée en M1 car elle est déconnectée des épreuves écrites du concours. Suite à ces appréciations et également au nouveau contexte créé par le concours dont les épreuves d'admissibilité ne

4. L'utilisation des « boîtiers de vote » se généralise actuellement dans les universités pour l'évaluation et l'animation. Le dispositif consiste à solliciter les étudiants par des questions intégrées dans un logiciel de présentation de type PowerPoint. Les étudiants répondent aux questions posées à l'aide de télécommandes. Les résultats s'affichent instantanément dans Excel sous forme de représentation graphique et peuvent être exploités avec l'ensemble du groupe et stockés.

5. Les modalités du concours ont évolué depuis (<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>)

comportent pas de volet professionnel ⁶, et qui exige une somme de connaissances sur la langue très importante, l'enseignante a décidé de supprimer cet aspect de l'enseignement, tout en le déplorant.

4.1.1. Les appréciations des étudiants sont plutôt convergentes

Les appréciations des étudiants convergent vers un jugement positif de cet enseignement. Peu de divergences dans l'orientation générale de l'appréciation de l'enseignement apparaissent. En général de 1 à 3 étudiants seulement (sur un groupe de 28) ne partagent pas les avis plutôt ou très positifs exprimés. L'analyse, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, des aspects les plus particulièrement appréciés, fait apparaître le profil d'un enseignement qui se structure autour de **lignes de force** relatives à l'orientation claire de l'enseignement vers la *préparation du concours*, un *climat* favorable à l'apprentissage et une pratique de *l'évaluation le soutenant* (travail personnel régulièrement sollicité et donnant lieu à des *retours réguliers sur leurs productions* leur permettant de progresser, valeur informative de la note « qui ne compte pas mais permet de progresser »). Ils considèrent surtout avoir progressé en *grammaire*, en *rédaction* et en *commentaire*, même s'ils considèrent qu'il est encore trop tôt pour se prononcer à ce sujet.

Peu de divergences non plus dans les aspects recueillant les avis plus critiques : Les étudiants considèrent tous n'avoir pas progressé *aux niveaux de l'expression orale, de la pensée critique et du travail en équipe*.

Quelques divergences s'expriment cependant en ce qui concerne les modalités d'évaluation plus ou moins claires selon les étudiants et la participation des étudiants, sollicitée mais peu effective. Certains se jugent « passifs », d'autres considèrent que l'enseignante leur pose des questions mais que celles-ci sont « inductives ou dirigées », qu'ils n'ont pas le temps d'y réfléchir, que souvent l'enseignante répond à leur place. Ils semblent néanmoins considérer que cette méthode permet « d'avancer plus rapidement »).

4.1.2. Concordance entre étudiants et enseignant

La concordance des attentes des étudiants et de l'enseignante, liée à une interprétation similaire du contexte de cet enseignement conduisant les deux acteurs à privilégier la préparation du concours apparaît à la base du jugement positif de cet enseignement. Lors de la discussion relative aux EEE, l'enseignante exprime la satisfaction de voir ce point de vue partagé. Semble également apparaître une représentation plus ou moins partagée d'un bon enseignement (dans l'optique de préparer le concours) selon laquelle le cours est essentiellement dirigé par l'enseignant, il comporte de nombreux exemples et des exercices donnant lieu à des feedbacks individuels et collectifs permettant aux étudiants de s'entraîner et de progresser.

4.1.3. Les apports du débat entre les étudiants et l'enseignant

C'est lors de la discussion collective que la contradiction entre un souhait d'avoir plus de didactique et un principe de réalité amenant à privilégier le concours s'exprime de manière plus nette : « *On aimerait bien avoir plus de didactique, cela nous intéresserait plus mais c'est impossible* ». Par ailleurs, une partie de la discussion collective consécutive aux premières EEE fut consacrée à la prise de notes jugée trop importante et peu profitable par la plupart des étudiants considérant que des exercices leur seraient plus utiles ; quelques uns cependant jugeant au contraire que cette activité de prise de notes leur permettrait de fixer des connaissances. Lors de la seconde discussion, deux mois plus tard, les étudiants exprimèrent leur satisfaction que l'enseignante ait pris en compte leurs attentes à ce propos en leur distribuant des supports de cours plus importants. Certains firent part de l'évolution de leur point de vue à ce propos « au départ je faisais partie de ceux qui étaient plutôt favorables à la prise de notes mais j'ai finalement constaté que je progresse plus en écrivant moins et en faisant plus d'exercices ». On voit donc à travers cet exemple que la discussion a permis de faire émerger un élément non prévu dans le questionnaire, relatif aux modalités du travail des étudiants dans les cours et à la grande part consacrée à la prise de notes. Des points de vue contradictoires ont pu être exprimés et conduire à des modifications de la pratique de l'enseignante mais également à l'évolution des points de vue des étudiants sur leur représentation du travail des étudiants en cours, par l'expérimentation « conscientisée » d'une autre pratique donc à une réflexion sur les processus d'enseignement-apprentissage.

6. En ce qui concerne le français, elles sont centrées sur une production écrite relative à un texte (ou à un ensemble de textes) dans laquelle le candidat sera évalué sur « son aptitude au raisonnement, à la structuration ordonnée d'une pensée logique ainsi que sa capacité à exposer de façon claire, précise et simple une problématique complexe. Il doit ensuite répondre à trois questions ayant trait à la grammaire, à l'orthographe et au lexique » (MEN, 2009, Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles)

4.1.4. Décalages et régulation

L'enseignante découvre dans les EEE des aspects de l'activité des étudiants qui ne vont pas dans le sens de ses objectifs : « Je suis très étonnée par le fait qu'ils ne considèrent pas avoir progressé dans le travail en équipe c'est pour moi un objectif très important et je leur demande de faire le travail personnel à plusieurs mais visiblement ils ne le font pas ». Ce constat décevant l'amène à prendre certaines décisions allant dans le sens d'exercer plus de contrôle, un guidage plus contraignant de l'activité des étudiants : « La prochaine fois quand je vais leur donner le travail ils devront le rendre par groupe. Je vais ainsi créer l'obligation de travailler en équipe »

C'est la lecture d'un commentaire isolé, émis par un(e) étudiant(e) « *On est parfois un peu infantilisés* », qui produit chez l'enseignante, lors de l'entretien, le début d'un réel questionnement réflexif sur sa pratique. Bien qu'un(e) seul(e) étudiant(e) l'ait écrit cela interroge l'enseignante et c'est d'ailleurs sur cette phrase qu'elle quitte l'entretien. A quoi cela renvoie-t-il ? L'interprétation de l'enseignante est que : « cela pourrait venir du fait qu'ils sont mis dans la situation de ne pas maîtriser les connaissances qu'ils devraient maîtriser qui renvoient à un passé scolaire lointain. Le fait de constater qu'ils ne font finalement que ce qui est exigé dans le court terme avec rendu, je me demande si ce ne sont pas eux qui s'infantilisent ». D'un autre côté, l'enseignante s'interroge sur sa propension à « mater » les étudiants. On peut observer le début d'un questionnement de certains aspects de cette représentation partagée de l'enseignement, l'enseignante s'interrogeant sur sa pédagogie et les étudiants construisant progressivement une représentation mieux partagée de certains aspects de l'activité des étudiants en cours.

4.2. Un enseignement de physique en Master 1

L'enseignement de physique, qui est pris dans la même double contrainte de préparer au métier et au concours, dispose d'un volume horaire bien plus réduit. L'objectif de cet enseignement est de travailler sur la culture scientifique des savoirs de base envisagés comme des savoirs à enseigner. Il est fondé sur des mises en situation amenant à mobiliser ces connaissances dans un raisonnement scientifique pendant les cours et des parcours pédagogiques numériques⁷ complémentaires à étudier en autonomie en dehors des cours, parcours construits par l'enseignant pour faire face au déficit d'heures de cours qui ne permet pas de revoir toutes les notions requises pour le concours. L'étude personnelle de ces parcours pédagogiques fait partie du contrat défini par l'enseignant. L'enseignant (P1) vise donc à préparer aux attendus du concours tout en construisant des fondamentaux épistémologiques et méthodologiques nécessaires à l'enseignement scientifique, sachant que les aspects didactiques sont traités en 2^{ème} année de master. Il privilégie la construction des savoirs par l'évaluation formative en classe dans des modalités interactives, souvent de travail collectif à partir de productions individuelles ou collectives faites en classe.

4.2.1. Convergences et divergences entre les étudiants au sujet de cet enseignement

De fortes **convergences** dans les opinions exprimées par les étudiants soulignent les *lignes de force* de l'enseignement : enthousiasme de l'enseignant, intérêt du cours, utilisation de méthodes actives (et notamment les boîtiers de vote qui recueillent une appréciation très positive), bon climat, enseignement appuyé sur de nombreux supports et exemples. Ce sont les items qui recueillent les meilleurs scores et également des commentaires exclusivement positifs. On observe également des convergences fortes dans les appréciations plus critiques relatives à la connaissance des attendus pour la validation du master, à la lourdeur des parcours pédagogiques qu'ils utilisent peu, ainsi qu'au manque de suivi individuel.

Les étudiants considèrent dans l'ensemble être plutôt bien préparés au métier, même si des voix très minoritaires divergent. Pour cet item sur 18 commentaires exprimés 15 vont dans le même sens et 11 sont quasiment identiques à celui-ci : « *des expériences faciles à reproduire en classe* ». Seulement 2 expriment qu'« *il n'y a pas assez de didactique* ».

Mais quelques items du questionnaire recueillent des **avis contrastés**. Il s'agit surtout d'appréciations différentes de la difficulté du cours et du rythme de l'enseignement. Les étudiants ayant un parcours scientifique trouvent qu'ils ont peu de travail personnel à fournir, que le rythme est adapté voire lent, qu'il apprennent peu de nouvelles notions alors que des étudiants plus nombreux, au profil généralement littéraire, expriment des difficultés à suivre le rythme des cours sans avoir le temps de travailler suffisamment les parcours pédagogiques et trouvent le programme lourd. En ce qui concerne la préparation au concours alors que des étudiants estiment « qu'il y a un lien assez fort » d'autres regrettent au contraire « peu d'entraînements type concours ». De même

7. comportant les éléments de cours à retenir, des exercices, dont des exercices corrigés et des ressources multimédia pour approfondir les notions et situations étudiées.

certains ont déjà réalisé les sujets mis à leur disposition dans les parcours alors que d'autres ne les ont pas encore faits.

4.2.2. Convergences et divergences entre enseignant et étudiants

Les convergences se manifestent sur des aspects appréciés de l'enseignement qui conduisent alors l'enseignant à exprimer une satisfaction, un sentiment de reconnaissance professionnelle. L'enseignant peut également converger avec les étudiants sur certaines critiques qui donneront ou non lieu à une régulation de l'enseignement selon que P1 estime qu'elles sont ou non sous son contrôle. Ainsi il reconnaît ne pas avoir été suffisamment clair sur les exigences de l'examen et pouvoir facilement y remédier : « *C'est vrai qu'on l'a formulé mais peut-être encore trop à l'oral. Ça se peut bien, j'y ferai attention. C'est des choses où on peut les rassurer très facilement en l'écrivant ou en leur donnant des sujets des années précédentes. Ça ce n'est pas difficile* ». En revanche si P1 reconnaît que le besoin exprimé des étudiants d'avoir plus de retours individuels sur leur travail est légitime, il estime n'être pas en mesure d'y répondre pour des raisons d'une part contextuelles (les étudiants sont trop nombreux et il n'a pas assez d'heures avec eux) d'autre part pour des raisons qui tiennent à des limites personnelles « *Il reste plein de choses à inventer mais là je touche à mes limites. Sur la gestion de ce genre de trucs, je risque de dérailler, regarder qui fait quoi, faire tourner... je sais que je ne suis pas assez structuré pour ça* ». Il estime également que la multipolarité de la formation est un frein majeur. « *Cette multipolarité dans laquelle on se trouve englués c'est normal qu'ils la ressentent aussi* », de même que le niveau trop hétérogène des étudiants « *On est dans des situations impossibles à tenir, à un moment donné il y a un côté insupportable d'avoir des étudiants au niveau master qui n'ont pas le niveau collège. Il faut le dire à un moment donné. Il faudrait avoir contractualisé le fait que quand ils arrivent à l'IUFM ils maîtrisent déjà les connaissances de base.* »

De fortes divergences⁸ s'expriment quant à la responsabilité de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant attend plus d'autonomie et d'investissement dans l'organisation du travail personnel, là où les étudiants attendent un guidage plus serré et individualisé. La position radicale exprimée dans le commentaire suivant dépasse un positionnement individuel circonscrit à l'enseignement de physique. Elle remet en question le modèle de formation général. « *Moi je pense qu'à force on tue leur autonomie et on les sclérose. Ils devraient pouvoir travailler seuls et rendre compte des compétences développées à leurs enseignants, parce qu'il faudra forcément qu'ils s'y collent tout seul, ils ne vont pas enseigner la même chose toute leur vie... en plus on ne les normalise même plus comme avant, encore à l'école normale ils apprenaient des façons de faire rigides certes mais au moins ils apprenaient quelque chose. Si l'idée, c'est d'éviter cette normalisation et de développer un niveau d'autonomie qui leur permette de se former et d'acquérir des compétences seuls, alors là on n'y est pas du tout ! On se trompe. Si on ne change pas radicalement les façons de faire et si on ne met pas l'étudiant au centre en exigeant de sa part un travail, on court à notre perte...* » (P1). Enfin l'EEE a révélé que la visée formative des modalités d'évaluation mises en œuvre par l'enseignant pouvait ne pas être perçue de la même manière par certains étudiants de par leur vision normative classante de l'évaluation « *Je l'ai vécu comme quelque chose de stressant. J'avais peur d'être repérée directement comme mauvaise élève* » « *au début on se sent mal de répondre faux* » « *c'est vrai qu'en début de cours on est déstabilisé parce qu'on ne sait pas répondre aux questions. Ça serait à la fin on pourrait voir ce qu'on a compris* ». La discussion a amené l'enseignant à s'interroger également sur la pratique de l'évaluation au sein de l'IUFM : « *Ils sont déjà dans une situation de concours et en plus ce qu'on fait dans le master renforce cet individualisme... pratiquement aucune évaluation sommative collective, y en a-t-il une d'ailleurs ?* »

On voit donc à travers cette étude de cas, que l'analyse des EEE génère des réflexions touchant aussi bien à la personne de l'enseignant qu'à des aspects techniques et qui débordent largement le champ circonscrit d'un enseignement, pour concerner le collectif pédagogique et ses choix de formation, in fine le modèle d'enseignement/apprentissage construit à travers les dispositifs de formation. Si l'enseignant envisage bien des régulations tenant surtout à une meilleure explicitation du contrat, ses limites personnelles mais aussi les conditions de l'enseignement, (bipolarité de la formation ; place de l'enseignement dans l'ensemble ; modalités d'évaluation) en bornent les possibles.

4.3. Un enseignement de français en master 2 par deux enseignants

La troisième étude de cas concerne deux enseignants assurant l'enseignement de français en master 2, chacun gérant un groupe d'étudiants. L'enseignement de master 2 qui suit celui du M1, est également pris dans la double contrainte de préparer les étudiants à la fois à la réussite du concours et de les former à leur métier. A cette contrainte se rajoute un public composé pour partie d'étudiants ayant réussi l'écrit du concours et se préparant à l'épreuve orale et pour partie d'étudiants ayant échoué en M1 et repassant les épreuves écrites à la fin du M2. Là aussi les deux enseignants déplorent cette modalité qui conduit à une tension entre les objectifs de professionnalisation et de réussite du concours et qui amène les étudiants à se centrer sur l'obtention du concours,

8. Pour des raisons de taille de l'article, nous ne pouvons présenter toutes les analyses issues de cette riche séance de 2h45

pour finalement considérer qu'ils n'ont pas été assez formés au métier. Les deux privilégient cependant la formation des maîtres.

La spécificité de cette étude de cas par rapport aux deux précédentes est que la démarche d'évaluation de l'enseignement est portée par trois étudiants, à l'exception de la discussion finale entre les enseignants. C'est un élément de contexte important car le processus de discussion se déroule alors dans un cadre orienté par des positionnements catégoriels (étudiants/enseignants), même si le dispositif suit le format général décrit plus haut.

4.3.1. De fortes convergences dans les avis des étudiants

Une forte convergence s'exprime entre les étudiants sur de nombreux items. Ils reconnaissent avoir un enseignant enthousiaste, au discours clair et structuré et qui sollicite la participation active des étudiants. Mais si de manière unanime, les étudiants jugent que cet enseignement ne prépare pas assez au concours, c'est parce que : « le cours ne prépare pas à l'oral », c'est-à-dire « qu'il n'y a pas assez de mises en situation comme le jour du concours ». De même leur jugement négatif sur la préparation au métier s'explique par un contenu jugé trop théorique : « Conseils intéressants mais éloignés de la réalité du terrain » ; « trop peu d'éléments utilisables en classe » ; « de bons éléments théoriques mais pas toujours transférables sur le terrain », « on ne sait pas faire une séquence, paradoxal pour un professeur d'école ». Ils mettent également en évidence la conscience de décalages entre le projet de l'enseignant et celui des étudiants : « l'enseignant trouve sûrement son travail pertinent dans le cadre de la formation de futurs enseignants mais pour les étudiants ça ne l'est pas ». Ces décalages importants conduisent à une désaffection du cours exprimée par l'absentéisme et une faible participation : « Je ne participe pas car le cours n'est pas en adéquation avec ce que j'attends ».

Du fait de ces convergences, la discussion organisée entre les étudiants a apporté peu d'informations supplémentaires et n'a pas donné lieu à débat puisque les étudiants étaient d'accord entre eux. Elle a cependant permis d'élaborer des propositions d'évolution concrètes qui n'avaient pas été exprimées dans les questionnaires individuels.

Pourtant quelques divergences d'appréciation exprimées dans questionnaires auraient pu servir de base de discussion. Ces divergences apparaissent aux niveaux de l'intérêt du cours, de la préparation au métier, du travail personnel des étudiants.⁹

4.3.2. De forts décalages entre enseignants et étudiants

Comme dans les cas précédents, les convergences se manifestent sur des aspects appréciés de l'enseignement, les enseignants apportant des précisions sur leur conception de l'enseignement, et pour l'un d'entre eux sur son ressenti, le second restant plus dans la réserve lors de l'entretien avec les étudiants¹⁰. Les enseignants peuvent également converger avec les étudiants sur certaines critiques qui donneront ou non lieu à une régulation de l'enseignement selon qu'ils estiment qu'elles sont ou non sous leur contrôle, ce qui ne semble pas être le cas en ce qui concerne la conciliation du double objectif du concours et du métier ainsi que l'illustre le verbatim suivant : F22 « j'ai vraiment eu le sentiment que de par la façon dont ont été mis en place les enseignements, les attentes qu'il y avait justement avec ce concours d'un côté la professionnalisation de l'autre nous en tant que formateurs on se retrouvait coincé dedans ». Il apparaît également que si les enseignants et les étudiants peuvent avoir des appréciations partagées par exemple sur le manque de participation des étudiants ils ne les interprètent pas nécessairement de la même façon. Là où les enseignants incriminent la passivité et le manque de maturité des étudiants (« chloroformés, immatures et manquant de niaque pour le concours, infantiles », « On a l'impression de collégiens qui attendent parce que, sur le fait par exemple que l'on n'indique pas nos critères d'évaluation pour le master à l'avance et qu'ils ne savent pas exactement sur quoi ils seront évalués, moi ça me rappelle les élèves de collègue ».), les étudiants mettent en cause l'inadéquation des cours à leurs attentes « Non je ne participe pas car le cours n'est pas conforme à ce que j'attends »

De forts décalages de représentations s'expriment donc à travers le processus d'évaluation, non seulement en ce qui concerne les attentes réciproques ainsi que nous venons de le mettre en évidence, mais aussi dans les objectifs de l'enseignement. La découverte des points de vue des étudiants amène l'un des deux enseignants à déclarer que les étudiants ne peuvent « raccrocher » l'objectif qu'il annonce, « ni à la façon dont ils se représentent le métier, ni à la façon dont ils se représentent le concours » (F21). Là où l'enseignant souhaite les faire réfléchir sur les savoirs, les étudiants souhaitent travailler sur la construction de séquences. « C'est pour nous enfin pour moi intraitable, parce que tu ne peux pas préparer comme ça, pouf, une séance sur les écritures tâtonnées sans avoir un bout de réflexion sur comment ça marche un système d'écriture et qu'est-ce que c'est qu'une écriture » (F22). Là où l'enseignant souhaite faire un travail de fond, les étudiants attendent des connaissances

9. Quelques divergences apparaissent aussi entre les deux cours, que nous ne traiterons pas ici faute de place

10. Le fait que la démarche soit dans ce cas portée par les étudiants impacte nécessairement les données construites

utiles pour l'action à court terme. *Mon enseignement ne vise pas la rentrée de septembre, il vise ce que sera le maître trois ans plus tard quand il aura construit des routines de tenue de classe qui lui permettront justement de retrouver une certaine disponibilité intellectuelle* »(F22). La discussion avec les étudiants amène l'enseignant à prendre conscience de l'étendue des décalages. F21 : « *J'ai eu le sentiment fondamentalement d'un malentendu sur le métier lui-même.... j'ai eu le sentiment qu'elles se représentaient le métier de façon finalement très applicationniste, comme si c'était clair ce qu'il y a à enseigner et la façon de l'enseigner comme si on était on était en didactique des maths quoi, en gros d'ailleurs elles le disent à plusieurs reprises il y a souvent une comparaison avec la didactique des maths. Elles pensent qu'il y a des certitudes, elles voudraient les atteindre alors qu'il me semble que justement l'objet d'enseignement, il est un peu obscur en français, que comme il s'agit de travailler la langue, de travailler à travers la parole mais qu'on en est aux balbutiements pour savoir comment est-ce que les enfants acquièrent la parole et acquièrent la langue et acquièrent les compétences de lecture et d'écriture et les compétences langagières, on est loin d'avoir une description des obstacles qui se posent aux élèves et que donc être prof de français c'est quand-même beaucoup dans une réactivité par rapport aux élèves* »...

Comme dans les cas précédents, les résultats quantitatifs et qualitatifs des EEE dessinent une sorte de profil d'enseignement perçu. Cette perception est fonction de l'adéquation du cours aux attentes des étudiants, elles-mêmes fondées sur des représentations du métier et du concours. Les forts décalages entre les attentes des étudiants et les objectifs des enseignants sont à la base d'un jugement plutôt négatif de cet enseignement du côté des étudiants comme du côté des enseignants. Les discussions entre enseignants et étudiants ont permis de prendre la mesure de ces décalages ainsi que l'expriment les enseignants lors de l'entretien collectif des enseignants de français. Ils ne projettent pas d'ajuster leur enseignement aux demandes des étudiants, contrairement à la première étude de cas, et envisagent des régulations d'un autre type que nous présenterons dans la partie suivante.

4.4. Réception des EEE par les enseignants : consonances et dissonances

Dans les trois cas, la durée (entre 1h30 et 2h45) et le contenu des entretiens menés sur la base des résultats des EEE montrent l'intérêt porté par les enseignants aux points de vue des étudiants et à leur discussion, principalement focalisée sur les aspects critiqués. L'analyse des discours des enseignants met en évidence 7 catégories d'effets :

4.4.1. Des émotions ressenties

Bien que les enseignants aient tendance à centrer leurs analyses sur les EEE critiques, ils repèrent néanmoins des commentaires montrant que les étudiants (ou certains d'entre eux) ont perçu leur projet pédagogique, exprimant parfois un sentiment de plaisir. F1 : « *Ils ont bien compris que l'objectif c'est la préparation au concours et pas au métier* F21 : « *Quelque part ça me fait plaisir qu'ils perçoivent qu'il s'agit d'un cours ancré dans une forme de pédagogie particulière* ». L'émotion « négative » est peu exprimée mais elle est perceptible à travers la communication non verbale et l'emploi de locutions comme « *je suis déçu* », « *ça me fait bondir* », exprimant la déception ou la colère.

4.4.2. Surprise / Questionnement suscité par les commentaires des étudiants

Certains résultats étonnent les enseignants et les amènent plus ou moins à s'interroger. Il peut s'agir d'une tendance dans les EEE qui permet de découvrir des éléments concernant les étudiants, le peu de travail collaboratif par exemple. Il peut aussi s'agir d'un commentaire isolé, qui fait particulièrement écho et conduit à s'interroger sur son style d'enseignement « *Ils sont dans une certaine passivité bien installée que peut-être je conforte par le fait de les materner un petit peu et peut-être que je ne leur dis pas qu'ils doivent davantage travailler, peut-être que ce n'est pas suffisamment clair* ».

Cet effet de surprise peut conduire ou non à une réflexion approfondie sur les résultats et à des régulations dans l'enseignement. Dans le cas de F1 on a pu observer l'amorce d'une réflexion qui au départ met en cause l'étudiant pour progressivement en arriver à s'interroger sur sa propre pédagogie et la régulation envisagée qui va dans le sens d'un suivi plus serré de l'activité des étudiants, un choix conforme au style de l'enseignant.

4.4.3. Meilleure compréhension des étudiants et de leur perception de l'enseignement

En tout état de cause, plusieurs commentaires indiquent que les EEE conduisent les enseignants à mieux comprendre leurs étudiants et la perception qu'ils ont de leur enseignement. F21 : « *Je l'ai découvert à travers leurs commentaires* » ; F22 : « *Je trouve ça très difficile d'évaluer mon travail et quand les étudiants eux l'ont évalué parce qu'ils ont fait des pourcentages j'aurais été incapable moi de donner le moindre indice de satisfaction que pouvaient avoir les étudiants, parfois il y avait des cours pendant deux heures j'en entendais deux parler alors ça allait mieux au fur et à mesure que l'année avançait mais..* »

La discussion entre les enseignants lors de l'entretien collectif *a posteriori* fait émerger le constat que la faible participation des étudiants en cours n'est pas forcément due à un manque de travail mais à la peur du regard des autres, puisqu'il apparaît qu'ils ne renâclent pas à se mettre au travail quand un écrit leur est demandé mais que c'est la prise de parole en public qui pose problème. F22 relate un incident qui l'a conduit à faire ce constat quand une étudiante lui a explicitement dit qu'elle avait peur de la façon dont les autres allaient la regarder. Ce rapport à l'évaluation a également été discuté avec P1 lors de l'entretien final, comme nous l'avons analysé plus haut.

4.4.4. Mise en évidence des décalages de représentations entre enseignants et étudiants

La part la plus importante des discussions a été consacrée aux décalages de points de vue entre les enseignants et les étudiants mis en évidence par les EEE qui portent sur les représentations de l'activité de l'étudiant, des objectifs de l'enseignement et du métier de professeur d'école.

- Des décalages sur la représentation de l'activité de l'étudiant.

Plusieurs commentaires des enseignants expriment un point de vue selon lequel les étudiants doivent consentir à plus d'efforts pour s'appropriier le cours par un travail personnel plus autonome et engagé, alors que les étudiants semblent plutôt attendre en majorité, un guidage serré de leur activité. Le désengagement est attribué à l'immaturation et à la passivité des étudiants, là où ceux-ci peuvent dans un cas évoquer l'inadaptation du contenu du cours qui les conduit à déclarer travailler à partir d'autres sources jugées plus utiles et dans un autre, des modalités d'enseignement magistrocentrées (pourtant plébiscitées car jugées en phase avec les attentes). Un enseignant regrette que : « *Les étudiants ne s'autorisent pas à dire ce qu'ils pensent du cours dans le cours et moi je trouve ça particulièrement infantile* ».

- Des décalages sur la représentation des objectifs de l'enseignement (concours et métier)

Là où les étudiants attendent un enseignement qui les prépare aux épreuves du concours et à l'exercice du métier à travers des tâches et des mises en situation concrètes (épreuves, préparation de séquences) les enseignants (3 sur 4) privilégient les apports didactiques de fond pensés « *pour le long terme* » et ils reprochent aux étudiants « *une vision applicationniste du métier* », considérant que leurs représentations les empêchent de juger l'enseignement à sa juste valeur : « *En fait cela vient de leurs représentations. Ils ne savent pas vraiment de ce qu'est le concours. Et donc ils ne savent pas que je les y entraîne* ». « *Il faut se rappeler que les objectifs du master ce n'est pas que la préparation au concours il faut tenir tous les bouts...Le concours ce n'est pas ma priorité, ils développent des tas de compétences utiles pour le concours mais je serais presque jusqu'au boutiste sur ce point, c'est leur problème le concours* ». « *...mais cet objectif ils ne peuvent le raccrocher, ni à la façon dont ils se représentent le métier, ni à la façon dont ils se représentent le concours* ». Les décalages portent notamment sur le fait qu'ils ne travaillent pas assez sur la construction de séquences : F21 : « *C'est pour nous enfin pour moi intraitable, parce que pour pouvoir construire une séquence sur par exemple les écritures tâtonnées il faut pouvoir lire ce que lisent les enfants, ce que font les enfants avec des zones d'incertitude et un questionnement, chez le maître il faut être un peu au clair dans sa [tête] sur ce que c'est qu'un système d'écriture. Et tu ne peux pas préparer comme ça, pouf, une séance sur les écritures tâtonnées sans avoir un bout de réflexion sur comment ça marche un système d'écriture et qu'est-ce que c'est qu'une écriture* ».

4.4.5. Intentions de régulation

Les quatre enseignants envisagent des régulations différentes en fonction de leur jugement. Une meilleure compréhension des étudiants peut parfois déboucher sur des perspectives d'ajustements, mais les décalages de points de vue et les obstacles perçus peuvent apparaître comme des points de blocage du processus d'évolution de l'enseignement.

Les régulations peuvent aller dans le sens des demandes des étudiants quand ils estiment qu'elles sont légitimes et accessibles, en l'occurrence l'explicitation du contrat en précisant les attendus de l'évaluation (P1) ou une adaptation des modalités d'enseignement (chez F1 qui a réduit les moments d'exposés magistraux au profit de plus d'exercices). Il peut également s'agir de modifications non demandées par les étudiants mais qui correspondent à l'analyse que l'enseignant fait des comportements des étudiants non conformes à ses attentes (ex : mise en place de rendus collectifs pour amener les étudiants à travailler en équipe).

En revanche les enseignants F21 et F22 envisagent des régulations qui ne vont pas nécessairement dans le sens des attendus des étudiants. F22 prévoit de renforcer la confiance en eux des étudiants, leur sentiment de compétence et réfléchit à des solutions pour détendre l'ambiance de la classe. « *Pour moi ce qui peut être fécond, au vu des EEE et des entretiens, c'est de leur faire prendre conscience qu'ils savent beaucoup de choses qu'ils ignorent savoir... Ils ne savent pas qu'ils ont des outils à leur disposition qu'ils peuvent utiliser* ». « *Ce serait un de mes objectifs de l'année prochaine c'est-à-dire que en classe on puisse rire aussi* ». Par contre F21 qui estime avoir fait le même constat que les étudiants projette de « *provoquer la crise* » : « *Ce qu'il y a de sûr c'est que l'an prochain, j'évoquais les deux crises celle de décembre et celle de fin janvier février c'est sûr que je vais les provoquer de façon à ce qu'il y ait des choses qui s'éprouvent. En me disant, si ça vient pas il est essentiel qu'il y ait de leur part pour se former un engagement qui n'était pas là cette année* »

Par ailleurs les quatre enseignants ont projeté des évolutions dans les façons d'évaluer les étudiants : F21 : « Les partiels c'est infantilisant ... et donc l'année prochaine on a décidé qu'il n'y aurait plus de partiels, tout se fera par contrôle continu » F1 : Et on va leur proposer les mêmes sujets, pour qu'il y ait une harmonisation, même pour les contrôles continus, l'idée de les faire travailler à deux.

4.4.6. Obstacles à la régulation

Certains commentaires expriment un accord avec les critiques des étudiants sans que des ajustements soient considérés possibles. Généralement, les raisons invoquées pour justifier cette impossibilité relèvent de déterminations contextuelles. Les enseignants reconnaissent le besoin des étudiants d'avoir plus de retours individuels sur leur travail mais ils estiment n'être pas en mesure d'y répondre pour des raisons contextuelles tenant d'une part à l'effectif (les étudiants sont trop nombreux et ils n'ont pas assez d'heures avec eux) d'autre part à la multipolarité de la formation (concours, métier, université). Dans un seul cas il a été fait état d'une limite relevant de l'individu lui-même. « *Il reste plein de choses à inventer mais là je touche à mes limites. Sur la gestion de ce genre de trucs, je risque de dérailler, regarder qui fait quoi, faire tourner... je sais que je ne suis pas assez structuré pour ça* ».

Par ailleurs les choix pédagogiques du collectif peuvent aussi entrer en contradiction avec ceux de l'enseignant : P1 : « Moi je pense qu'à force on tue leur autonomie et on les sclérose. Ils devraient pouvoir travailler seuls et rendre compte des compétences développées à leurs enseignants, parce qu'il faudra forcément qu'ils s'y collent tout seul, ils ne vont pas enseigner la même chose toute leur vie... en plus on ne les normalise même plus comme avant, encore à l'école normale ils apprenaient des façons de faire rigides certes mais au moins ils apprenaient quelque chose. Si l'idée, c'est d'éviter cette normalisation et de développer un niveau d'autonomie qui leur permette de se former et d'acquérir des compétences seuls, alors là on n'y est pas du tout ! On se trompe. Si on ne change pas radicalement les façons de faire et si on ne met pas l'étudiant au centre en exigeant de sa part un travail, on court à notre perte... »

4.4.7. Une démarche d'EEE jugée productive

Lors des entretiens de bilan réalisés à froid un mois et demi après la discussion au sujet des résultats, les quatre enseignants ont systématiquement exprimé une appréciation positive de la démarche d'EEE telle que conduite. A *contrario* est souligné le caractère relativement vain de l'EEE conduite quelques années auparavant dans une démarche institutionnalisée « sans incidence finalement », « lettre morte ».

L'expérience est jugée enrichissante et productive. P1 : « Globalement quelque chose de positif dans le sens qu'il s'agit d'une démarche dans laquelle on se place dans une dynamique pour améliorer les choses. Pas du temps perdu, ça m'aide à me repérer personnellement, à continuer à être attentif et développer des démarches pour aller vers du mieux. Sans cela, pas de possible rétroaction sur ce qu'on fait. »

Ils ont particulièrement apprécié la médiation d'un tiers dans le dispositif d'évaluation ainsi que les échanges en amont et en aval. Elle est considérée comme porteuse d'une dynamique d'évolution.

F1 : « C'est une expérience très enrichissante, j'ai apprécié de ne pas avoir à conduire moi-même cette évaluation parce que le fait que ce soit toi, ça prenait une autre dimension et je trouvais intéressant de pouvoir lire les commentaires des étudiants en étant dans la distance et le fait de ne pas être impliquée directement et demandeur principal de cette évaluation. C'était pour moi important et ça pouvait donner lieu à des ouvertures nouvelles par rapport à des améliorations de contenus de cours ou des manières de procéder dans l'approche des enseignements. »

P1 : « Le simple fait de parler de ce qu'on fait, de l'échanger, tout le monde n'a pas la chance, expérience de la chose, formuler des questions avec raisonnement... Ce qu'on pense comprendre du monde et ce qui est renvoyé vers les autres, avoir le point de vue des étudiants. »

A été également soulignée l'importance de penser l'enseignement comme une co-construction et donc de donner une part active à l'étudiant dans ce processus

F21 : « *Au moment de l'entretien, j'avais dit nettement ce que je pensais de comment l'universitarisation de la formation a infantilisé les étudiants, sur le côté malfaisant des cours magistraux sur le côté un peu infantile des partiels dont on a proposé de quoi il y a pas de corrigé, il y a pas d'annotation etc.* »

F22 : « *J'ai trouvé que ce questionnaire était pas mal parce que il interrogeait les étudiants à la fois sur l'enseignement qu'ils recevaient et en même temps sur comment eux s'engageaient dans leur préparation de master et de concours, c'est-à-dire il y avait des questions sur le travail personnel donc ça à mon avis c'est qu'en lisant le questionnaire ça les amenait à s'interroger sur comment eux s'intégraient dans cette formation, c'est intéressant ça, parce que ça les obligeait à adopter un autre point de vue.* »

Il apparaît enfin que les enseignants ont particulièrement apprécié les dynamiques de collectives qu'elles concernent les échanges avec le chercheur, avec les étudiants, ou entre enseignants.

F21 : « *Tu parlais de coproduction, tu parlais des acteurs de leur formation et j'ai trouvé et ça me tient à cœur, j'ai trouvé qu'ils n'étaient pas tellement acteurs de leur formation et j'ai bien aimé cette rencontre aussi parce qu'elle a permis cette*

discussion j'avais senti la levée de certains malentendus. C'était comment dire, c'était gratifiant pour moi.» Le processus d'évaluation a permis d'amorcer un collectif d'analyse : F21 : « *c'est la première fois qu'on s'en parle de façon un peu calée, un peu officielle un peu pour de vrai mais je trouve que c'est bien de pouvoir mener une réflexion collective sur cette question qui est la question de la relation aux étudiants et de l'ajustement de notre enseignement à leurs attentes et comment faire évoluer leurs attentes, et leurs représentations du métier pour qu'ils comprennent mieux ce qu'on essaye de faire. Parce que tu vois ça ne me remet pas cause fondamentalement dans mon métier de formateur, ça ne me fait pas bouger dans ma représentation de ce que c'est la formation mais ça m'éclaire sur ce que sont devenus les étudiants ».*

5. Discussion

Cette expérimentation d'un dispositif coopératif dans la mesure où il a établi la confrontation du point de vue de l'enseignant à ceux des étudiants et que les concordances et les écarts ont été mis en débat entre les enseignants s'est articulée autour d'une méthodologie de coconstruction du sens de l'EEE donnant aux enseignants et aux étudiants un rôle déterminant tout au long du processus. Nous soulignons dans cette discussion les principaux apports de cette recherche et les approfondissements qu'elle requiert.

5.1. Engagement des enseignants et des étudiants

Alors même que nombre de dispositifs institutionnels se heurtent à une inertie relativement improductive, la qualité de l'engagement des enseignants et des étudiants dans les cas étudiés témoigne une nouvelle fois de l'importance des médiations et des échanges pour un processus réflexif constructif d'évaluation de l'enseignement (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975 ; Overal & Marsh, 1979 ; L'Hommedieu, Menges & Brinko, 1990, Smith, 2008). Dans ces conditions particulières, expérimentales et coopératives, les étudiants ont été prolixes, émettant de nombreux commentaires qui se sont révélés utiles aux enseignants pour une meilleure compréhension des étudiants ainsi que de leur perception de l'enseignement ; et ce dans une perspective dynamique d'évolution de leur enseignement (Bocquillon & al. 2015). Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes se sont fortement impliqués tout au long de la démarche réflexive d'évaluation. De plus, l'amorce d'un collectif d'analyse a contribué à renforcer l'ensemble bien qu'il semble également avoir entraîné une dynamique de groupe externalisante (tendance des enseignants à attribuer les problèmes aux étudiants et au contexte). Ce qui nous amène à noter qu'une méthodologie propre à l'accompagnement d'un tel collectif doit être élaborée de manière plus approfondie.

5.2. Déterminations contextuelles

Les résultats montrent aussi à quel point il est important de contextualiser l'analyse de l'EEE dans un établissement lui-même inscrit dans un environnement socioculturel plus large. Les caractéristiques du recrutement des enseignants en France opéré par un concours situé au milieu du master forment un environnement particulier contraint qui oriente et restreint les choix pédagogiques des enseignants comme l'engagement des étudiants. Quels que soient les efforts de l'enseignant de sciences, la prégnance du français et des mathématiques dans le concours et dans les programmes scolaires conduisent les équipes pédagogiques et les étudiants à privilégier ces matières, les premières en leur accordant beaucoup plus d'heures dans la maquette et les seconds en y accordant plus d'importance. Ce n'est pas pour autant une tâche plus aisée pour les enseignants de ces disciplines qui se retrouvent du coup beaucoup plus soumis à cette pression du concours. Par ailleurs, dans ce contexte global, une conception normative de l'évaluation s'impose et imprègne également la majorité des étudiants. Ils sont ainsi en attente d'un modèle d'enseignant énonçant et transmettant la norme en termes de savoir et de savoir faire justes ou faux.

5.3. Décalages et malentendus

Le dispositif a permis de révéler les décalages et malentendus qui sous-tendent les relations entre les enseignants et les étudiants, et autrement seraient restés dans l'ombre. On a pu constater l'importance accordée par les étudiants aux manières d'enseigner faisant écho aux dimensions structurantes de la qualité d'un enseignement communément admises dans la littérature anglo-saxonne : qualité de la structuration, de la communication, des interactions, explicitation de l'évaluation. Les enseignants sont plus ou moins en phase avec ces attentes et certains ne sont pas disposés à évoluer sur ce qu'ils considèrent comme fondamental. Ils attendent un engagement intellectuel et une autonomie des étudiants là où ceux-ci (en majorité) souhaitent des réponses pragmatiques et un accompagnement cadré. En règle générale, les enseignants mettent l'accent essentiellement et quasi-exclusivement sur des facteurs contextuels et sur les attitudes des étudiants inadaptées à la formation qui leur est dispensée (immaturité, passivité...), alors que les étudiants ciblent principalement une manière d'enseigner appropriée à un contexte.

5.4. Co construction

Il apparaît que la dynamique d'intersubjectivité s'est effectuée à différents niveaux emboîtés : la prise en compte le point de vue des étudiants, le dialogue entre différentes perspectives des enseignants et des étudiants, enfin également les discussions dans l'équipe pédagogique. C'est bien par ce travail d'explicitation de l'expérience à partir de son appréciation que des valeurs différentes ont pu être manifestées et objectivées. A partir de là, elles ont pu être parfois mises en débat, condition de leur co construction, dans des formes dialogiques directes et indirectes. Si cette dynamique d'intersubjectivité ne va pas de soi, les collectifs pouvant également exacerber des positionnements catégoriels, et si elle ne conduit pas nécessairement à la résolution de tous les décalages et de toutes les tensions, elle a participé tout du moins à une meilleure compréhension des perspectives des uns et des autres et à l'amorce de transformations individuelles et collectives. Cette approche coopérative et dialogique pourrait être renforcée par une méthodologie suscitant une discussion plus approfondie des différentes perspectives dans l'optique de susciter de réelles controverses (Cot, 2008) entre enseignants et étudiants, allant bien au-delà des contextes des enseignements spécifiques en question.

6. Conclusion

Cette expérimentation d'un dispositif coopératif visant à appréhender les effets de l'EEE quand les enseignants sont impliqués dans la construction du processus confirme son fort potentiel comme révélateur, comme analyseur et comme activateur. Elle est révélatrice du fort impact des représentations (enseignants/étudiants les uns vis-à-vis des autres et vis-à-vis du contexte) dans la dynamique pédagogique et du frein que représentent les malentendus qui peuvent s'ensuivre. Du point de vue de l'activation d'un processus réflexif et adaptatif, il apparaît que sous ces conditions de mise en œuvre spécifiques, à savoir la validation par les enseignants des questionnaires d'EEE et la mise en œuvre d'une médiation favorisant les échanges et le partage avec une démarche réflexive continue, une amorce d'intentionnalité de changement s'exprime tout en les conduisant à réaffirmer les bases sur lesquelles leur enseignement se fonde. Ces changements peuvent être des modifications dans leurs actions pédagogiques sans remettre en question les fondements sur lesquels leur enseignement se déploie mais au contraire à les renforcer en les explicitant. Les dynamiques subjectives et intersubjectives suscitées par un dispositif coopératif constituent des conditions propices à une appropriation de l'EEE.

L'EEE apparaît prise dans des nœuds de paramètres et des entrelacs de sens et ses effets ne sont pas mécaniques. Ils s'inscrivent dans un processus contextualisé, critique, interprétatif et intersubjectif. Les études de cas révèlent le potentiel régulateur et formatif réel de l'EEE qui génère de l'engagement et de la coconstruction introduisant à l'enjeu d'un véritable espace de réflexion et de production collectives et individuelles sur la pédagogie universitaire. Elles mettent également en évidence les limites de l'EEE qui est contrainte dans une zone proximale de régulation. La densité de ses effets est dépendante de la façon dont les trois univers (de l'enseignant, de l'étudiant, du milieu) entrent en interaction et en coopération.

Le dispositif coopératif réflexif mis en place est fortement dépendant de la médiation sociotechnique construite pour son expérimentation. En ce sens, le portage par un chercheur/médiateur dans les études de cas 1 et 2 et par des étudiants dans l'étude 3 a probablement impacté le processus en activant de manière différenciée les positionnements catégoriels des protagonistes. Cette donnée, associée au faible nombre de cas, ne permet aucunement la généralisation des résultats, d'autres phénomènes auraient pu se manifester dans d'autres conditions. Néanmoins il apparaît suffisamment productif pour être adapté à d'autres acteurs comme des conseillers pédagogiques, par exemple. Malheureusement il est resté relativement circonscrit et, à notre connaissance, il n'a été ni reconduit ni élargi. Les conditions de sa pérennité posent encore et toujours la délicate question des conditions institutionnelles et culturelles du soutien de l'enseignement à l'université.

Références bibliographiques

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26,1, 5-31.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *Alberta Journal of Educational Research*, 55, 4, 497-511.
- Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? *Teaching and Teacher Education*, 24, 1463-1475.
- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., Artus, F., & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 1, 93-117.
- Cashin, W.E. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. *Idea Paper, n° 33*. Center for Faculty Evaluation and Development, Manhattan : Kansas State University. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395536.pdf>
- Centra, J. A. (1993). Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- De Ketele, J.M. (2001). Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. Dans G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck, p. 102-108.
- Dahler-Larsen, P. (2005). Den rituelle reflektion – om evaluering i organisationer. Odense, Denmark: Syddansk Universitetsforlag.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. & Blais, J.G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3, 5-30. DOI : 10.7202/1024668ar
- Dumont, A, Rochat, J.M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3, 85–115.
- Edström, K. (2009). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27, 2, 95–106. DOI: 10.1080/07294360701805234
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2^e et 3^e cycles. In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 123-143). Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Heyde, M. & Le Diouris, L. (2009). Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ? In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 57-72). Bruxelles : De Boeck.
- L'Hommedieu, R., Menges, R.J. & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback. *Journal of Educational Psychology*, 82, 232–42.
- Marsh, H.-W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H.-W. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In J. Perry, & Smart, J. (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 319-384). Dordrecht: Springer.
- Marsh, H. W., Fleiner, H., & Thomas, C. S. (1975). Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from student: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Quinton, A. (2009). L'évaluation interne des enseignements et des formations : un débat entre pairs avec la participation des étudiants. In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 73-93). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Coggi, C. (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.

- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33,5, 517–533.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research : Design and methods*. Beverly-Hills, CA : Sage.
- Younes, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer- Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 79-90. http://www.e-jref.org/docannexe/file/92/e_jiref_1_1_younes_79_90.pdf. <hal-01121436>
- Younes, N. & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3. 177-201.
- Younes, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40
- Younès, N. (2006). L'effet de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Thèse de doctorat inédite. Grenoble : Université Pierre Mendès France.

© Revue Education & Formation, e-307-01, Mars - 2017

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique