

---

## À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ?

*The necessary conditions of formative evaluation of teaching by students*

*¿A qué condiciones es posible en Francia la evaluación formativa de la enseñanza por los estudiantes?*

*Möglichkeiten und Grenzen studentischer Evaluationen von Unterrichtsinhalten in Frankreich*

**Nathalie Younes**



### Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/800>

DOI : 10.4000/rfp.800

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 25-40

ISBN : 978-2-7342-1112-9

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Nathalie Younes, « À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | octobre-décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/800> ; DOI : 10.4000/rfp.800

---

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© tous droits réservés

# À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ?

Nathalie Younes

---

*L'Évaluation de l'enseignement par les étudiants (ÉÉÉ) constitue un passage critique accompagnant les fortes évolutions de l'université. L'étude menée dans un établissement français met en évidence les effets paradoxaux de l'introduction d'un dispositif informatisé d'ÉÉÉ à visée formative. En même temps qu'il a permis l'accès à de l'information pouvant conduire à des améliorations pédagogiques, il s'est heurté à de l'inertie et à des résistances, reflétant les contradictions de l'institution qui oscille vis-à-vis de l'ÉÉÉ entre formalité administrative, visée formative et/ou visée de contrôle. La mise en parallèle des résultats de cette recherche et de la littérature sur le sujet nous a conduit à mettre l'accent dans la discussion sur les conditions d'un effet formatif de l'ÉÉÉ. Notamment, sur l'importance de l'engagement de tous les acteurs dans un processus de régulation critique.*

---

**Descripteurs (TEE) :** évaluation sur l'enseignant, participation de l'étudiant, informatique, pédagogie, université.

## INTRODUCTION

Dans le monde anglo-saxon, l'évaluation de l'enseignement se pratique depuis trente ans environ dans les universités principalement sous la forme d'Évaluation de l'enseignement par les étudiants (ÉÉÉ). Son développement en Europe est plus récent (Potocki-Malicet, Holmesland, Estrela & Veiga Simao, 1998). Les orientations retenues dans l'espace européen de l'enseignement supérieur insistent désormais sur la nécessité de développer l'évaluation interne, notamment avec la mise en place de procédures intégrant le point de vue des étudiants afin d'améliorer la qualité des formations proposées (1). Mais l'ÉÉÉ a du mal

à s'implanter plus particulièrement en France, malgré des injonctions ministérielles répétées (2). D'une part, elle est perçue davantage comme le cheval de Troie des logiques économiques dans l'université plutôt que comme un réel outil pédagogique. D'autre part, elle constitue un fort bouleversement des pratiques dans une culture universitaire fortement marquée par la valorisation du savoir disciplinaire, de l'évaluation par les pairs et de la « liberté académique » (Renaut, 1995). C'est pourquoi nous avons entrepris d'interroger les conditions d'une mise en œuvre pédagogique de l'ÉÉÉ, qui sont des facteurs déterminants de ses effets. Ce questionnement est réalisé à travers l'élaboration d'un cadre d'analyse de l'ÉÉÉ comme

régulation critique et à partir des résultats d'une recherche portant sur les effets de l'introduction d'un dispositif informatisé d'ÉÉÉ dans une université française (3).

### **ÉLABORATION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS COMME RÉGULATION CRITIQUE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE**

Le cadre d'analyse de l'ÉÉÉ que nous avons élaboré à partir de la littérature à ce sujet articule la prise en compte des visées et de l'utilisation de l'ÉÉÉ, ses effets ainsi que les conditions d'une régulation critique de l'action pédagogique.

#### **Visées et utilisations de l'ÉÉÉ : des ambiguïtés à clarifier**

Deux visées principales de l'ÉÉÉ sont généralement distinguées, celle à visée d'amélioration de l'enseignement dite aussi formative et celle à visée de contrôle dite aussi administrative. Dans une démarche formative, les ÉÉÉ sont des formes de « feedback » à destination de l'enseignant ou d'un collectif (consultations, concertations, etc.) pour améliorer l'enseignement. Dans le cas d'une utilisation administrative à visée de contrôle, elles influencent les décisions prises au sujet des enseignants quant à leur titularisation ou promotion et quant à l'attribution des cours. Dans les pays anglo-saxons, les ÉÉÉ sont principalement utilisées pour contrôler et sanctionner (démarche administrative) ainsi que pour adapter (démarche formative). Ces deux utilisations sont en pratique souvent liées voire confondues. Cashin (1996) a montré qu'il existe dans l'enseignement supérieur nord-américain un écart entre le discours affiché de régulation formative (avec comme but principal d'aider les enseignants à améliorer leurs performances) et les utilisations des résultats comme contrôle. Son étude indique que le principal effet est presque toujours de prendre des décisions sur le personnel (embauche, promotion, augmentations). C'est à ce niveau qu'une contradiction vivace existe dans la littérature entre ceux qui considèrent que l'utilisation à des fins de contrôle annule la démarche formative et ceux qui estiment qu'elles sont compatibles puisqu'elles concourent au même but d'améliorer l'enseignement. Par ailleurs, l'efficacité régulatrice de l'ÉÉÉ est elle-même également souvent mise en question (Demailly, 2001, p. 340).

Au positionnement de l'institution entre démarche de contrôle et démarche formative, s'ajoutent les aspects méthodologiques. Selon Theall & Franklin (1990), la faiblesse des systèmes d'évaluation ne résiderait pas tant dans les questions relatives à leur fidélité ou à leur validité que dans leur mauvaise utilisation. D'après ces chercheurs, les dangers proviennent plus du mésusage des évaluations que de l'utilisation d'instruments d'évaluation inadaptés. Ils montrent que les principaux utilisateurs des résultats d'évaluation (administrateurs, enseignants et étudiants) n'ont pas les compétences nécessaires pour les interpréter correctement et que des pratiques inappropriées surviennent fréquemment. Ils remarquent ainsi que plusieurs administrateurs prennent des décisions concernant le personnel enseignant sans connaître les principes de base de l'évaluation et les biais potentiels pouvant les affecter. Ces données sont appuyées par les résultats de Seldin (1993) et Centra (1993) qui repèrent de fréquents usages abusifs des ÉÉÉ (altérations des questionnaires et décisions administratives de promotion, d'augmentations de salaires et de classement, sans rigueur dans la pratique de l'évaluation). Ils mettent alors l'accent sur la nécessité de concevoir un dispositif approprié afin que les utilisateurs des évaluations connaissent les problèmes de validité et de fidélité, les procédures valides d'utilisation des données et comprennent les limites inhérentes aux données d'évaluation. Le contrôle statistique des caractéristiques contextuelles hors du contrôle des enseignants est préconisé notamment par des chercheurs comme Gillmore et Greenwald (1999).

#### **Effets de l'ÉÉÉ**

Les recherches anglo-saxonnes ont principalement étudié les effets de l'ÉÉÉ au niveau individuel des enseignants.

*De nombreux effets positifs sur les pratiques d'enseignement sont rapportés.* Les enseignants n'ont souvent qu'une connaissance approximative de la perception des étudiants à leur égard (les corrélations entre les évaluations par les étudiants et l'auto-évaluation des enseignants varient de 0,2 Centra (1973) à 0,49 Marsh & Ware (1982). Les ÉÉÉ leur fournissent des informations pour améliorer leurs cours (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Outcalt, 1980). Les enseignants pratiquant les ÉÉÉ considèrent généralement qu'elles sont une source d'information utile, ce qui a été confirmé dès les années quatre vingt par les recherches de Marsh et ses collaborateurs (Marsh,

Fleiner & Thomas, 1975 ; Overall & Marsh, 1979) et par la méta-analyse de Cohen (1980).

*Les ÉÉÉ peuvent également avoir des effets négatifs.* La croyance suivant laquelle un « feedback » sur la performance d'enseignement conduit nécessairement à l'améliorer est à remettre en question. McKeachie (1979) montre, par exemple, que de mauvaises évaluations répétées ont pour effet de décourager l'enseignant et de le rendre anxieux, ce qui rend ces évaluations peu susceptibles d'avoir un impact positif sur la qualité de son enseignement. À la lumière des travaux conduits en psychologie, il est vraisemblable que le « feedback » en provenance des étudiants affecte l'estime de soi des enseignants en touchant directement leur identité sociale. Les perceptions de soi fortement liées aux buts et valeurs des individus, c'est-à-dire celles qu'ils identifient comme les plus importantes, influencent leur sentiment global de valeur propre (Pelham & Swann, 1989). Les recherches sur les « feedback » de performance ont mis en évidence par ailleurs des effets variables suivant différents facteurs interagissant dont certains renvoient aux sujets et d'autres aux caractéristiques de la situation.

*L'absence d'effets semble également fréquente.* Le manque d'effets des ÉÉÉ sur l'enseignement est souvent déploré. Wright & O'Neil (1995) constatent que les autorités des universités nord-américaines, canadiennes, australiennes et britanniques classent l'évaluation de l'enseignement en fin de session, presque en dernière position parmi trente six mesures proposées pour l'amélioration de l'enseignement (l'ÉÉÉ en cours de session étant classée en vingt et unième position). D'ailleurs, de nombreuses études montrent qu'il ne suffit pas de « faire » de l'évaluation pour qu'elle soit efficace (Centra, 1993). Il semble même y avoir un certain nombre d'éléments indiquant que la plupart de l'information recueillie n'est pas utilisée du tout (Desjardins & Bernard, 2002 ; Johnson, 1999).

### **Conditions d'une régulation critique**

La variabilité des effets de l'ÉÉÉ conduit à se pencher sur les conditions de sa mise en œuvre. Pour que les effets de l'évaluation aient un impact positif sur le système d'enseignement, les auteurs soulignent qu'il est important que l'évaluation fasse l'objet d'une appropriation par les acteurs concernés et de décisions internes au système d'enseignement (Rossi & Freeman, 1985, p. 357 ; Gueissaz *et al.*, 1998, p. 179 ; Demailly, 2001, p. 341-343 ; Gervais, Caron & Nadeau, 1997, p. 41 et 43). Ce qui déter-

mine la régulation qui peut s'ensuivre. Car l'évaluation interne relève de l'organisme qui en définit les objectifs, l'organisation, la mise en œuvre et le traitement des résultats, ce qui implique des dispositifs de régulation soutenus par une instrumentation permettant un « feedback » sur les activités d'enseignement. Mais une évaluation interne n'entraîne pas automatiquement la participation ni l'adhésion de tous les acteurs concernés (notamment les enseignants), alors que leur importance est largement reconnue pour l'efficacité de l'évaluation. Si les dirigeants en sont les garants, les ajustements requièrent des décisions des autres acteurs. La participation est située en amont comme en aval du processus d'évaluation ; dans la définition des objectifs, critères, indicateurs et conséquences de l'évaluation (Figari, 1994, 2001 ; Rossi & Freeman, 1985, etc.). Le degré de participation au processus d'évaluation détermine l'acceptation des résultats, le sort qui sera réservé aux actions ou aux décisions consécutives à l'évaluation ainsi que les processus d'apprentissage à long terme (Dubois, 1998). Ainsi, Marsh et ses collaborateurs ont montré dans des études expérimentales que les enseignants évalués à mi parcours et recevant le résultat de ces évaluations amélioreraient légèrement leurs scores finaux relativement aux enseignants qui ne l'étaient pas. Mais surtout, ce sont les enseignants qui en plus de ces évaluations participaient à des groupes de « feedback » avec discussion de stratégies d'amélioration qui amélioreraient à la fois les résultats de leurs ÉÉÉ finales et les résultats des étudiants. Il semble que les ÉÉÉ ne peuvent entraîner des améliorations dans l'enseignement qu'à certaines conditions liées à la motivation et au fait de savoir comment faire (Centra, 1993). Le manque de moyens pour apporter les modifications nécessaires consécutives aux évaluations pourrait même accroître la frustration des acteurs qui se retrouvent dans l'impossibilité de faire les changements qu'ils souhaiteraient.

Dans la perspective de l'évaluation régulation centrée sur l'action située ainsi qu'Hadji (1992), Stufflebeam *et al.* (1980) et plus récemment De Ketele (2001) l'ont définie, il s'agit moins de mesurer que de diagnostiquer la pratique évaluée à partir de critères connus et reconnus et de la faire évoluer. À une problématique statique de la mesure est substituée une problématique contextualisée, collective, formative et dynamique. C'est alors la capacité du système d'évaluation à entraîner des changements aux différents niveaux d'acteurs du système d'enseignement (décideurs, administrateurs, enseignants et étudiants) qui donne à l'évaluation sa validité d'usage (Mc Keachie, 1997). Ce qui nous a amenée

à formuler la problématique suivante quant aux effets et conditions d'une ÉEE formative : l'ÉEE constitue un passage critique en ce qu'elle conduit à opérer un déplacement de modalités pédagogiques opaques et individuelles vers des modalités explicitées et régulées par un collectif. Et ce en requérant de formuler les objectifs et les méthodes pédagogiques tout en rendant visible le point de vue des étudiants et en favorisant une démarche collective. Ce passage, plus ou moins brutal ou progressif, peut ou non être effectué. Il est envisagé comme une suite d'enclenchements pouvant conduire de la sorte à modifier les caractéristiques du système d'enseignement.

### **EFFETS DE L'INTRODUCTION D'UN DISPOSITIF INFORMATISÉ D'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS : ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE DANS UNE UNIVERSITÉ FRANÇAISE**

Il s'est agi de déterminer les effets de l'introduction d'un dispositif informatisé d'ÉEE et les conditions de sa mise en œuvre pédagogique à savoir la production d'un effet formatif. Ce dispositif peut être considéré comme une médiation socio-technique du développement du processus d'évaluation dans la mesure où il a été amorcé et ajusté sous l'influence de trois facteurs indissociables : une volonté politique des décideurs au niveau de l'université qui ont relayé la politique nationale en définissant un cadre et des moyens pour l'évaluation, une participation d'acteurs à tous les niveaux et la mise en place d'un dispositif informatisé d'ÉEE.

#### **Méthodologie**

L'étude a été réalisée à un niveau d'établissement (l'université d'Auvergne (4)) qui permet de considérer l'adaptation d'une orientation nationale à des situations locales (Felouzis, 2003). Articulée à la politique générale de l'université, l'enquête auprès des acteurs de terrain a été située au niveau d'une de ses composantes, l'IUT (5), la première à utiliser le dispositif au démarrage de la recherche.

#### *Étude des visées politiques et administratives de l'ÉEE*

L'initiative de la mise en place d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants ayant été le fait de l'université d'Auvergne par son instance CEVU (6), le positionnement institutionnel vis-à-vis de

l'ÉEE entre ressource formative, contrôle ou formalité a été repéré dans son évolution à partir des documents relatifs à cette mise en place et à son suivi au niveau global de l'université, de 1997 (date de publication de l'arrêté instituant l'obligation de l'évaluation de l'enseignement) à 2006 (fin de la recherche). Les comptes-rendus des CEVU et des réunions de la commission évaluation, les courriers aux enseignants et la charte d'évaluation de 1997 ont été soumis à une analyse descriptive thématique suivant les catégories des objectifs annoncés. Le nombre d'occurrences de chaque type d'objectif a été relevé afin d'en établir le poids en pourcentage. Chaque objectif a été analysé ainsi que les modalités de consultation des résultats.

#### *Étude des effets de l'ÉEE*

L'étude de ces effets a concerné le sens donné à l'évaluation, les formes d'adhésions ou de résistances des acteurs, les éventuels débats consécutifs aux ÉEE, les types de modifications pédagogiques déterminées ainsi que les formes de contrôle des enseignements et des enseignants envisagées ou redoutées. Et ce à partir de l'analyse des discours des trois catégories d'acteurs directement impliqués dans l'enseignement (étudiants, enseignants et chefs de départements), vis-à-vis du dispositif informatisé d'ÉEE mis en œuvre.

- Les *effets perçus par les étudiants* ont été explorés par l'intermédiaire d'un questionnaire à questions fermées et ouvertes sur leur satisfaction concernant le dispositif, les critiques vis-à-vis de celui-ci, et ses effets perçus. Ce questionnaire a été proposé à l'ensemble des étudiants des départements ayant mis en place l'ÉEE, soit quatre cents étudiants. Les questionnaires remplis ont été retournés de façon anonyme à l'administration de l'IUT.
- Pour étudier *les effets tels que perçus par les enseignants*, trois outils ont été mobilisés. L'ensemble des enseignants des départements ayant mis en place l'ÉEE – soit cent quatre vingt six enseignants – ont été interrogés par le biais d'un questionnaire à questions fermées et ouvertes sur leur satisfaction concernant le dispositif, les critiques vis-à-vis de celui-ci et ses effets perçus et escomptés. Les questionnaires remplis étaient retournés, de façon anonyme, à l'administration de l'IUT. D'autre part, deux réunions organisées dans deux départements ont été enregistrées. Enfin, un incident critique, la plainte du SNESUP au sujet du dispositif d'ÉEE, a été décrite.
- Du fait de l'importance des *responsables* (chefs de départements) dans le fonctionnement des for-

mations, et en particulier dans la mise en place de l'évaluation de l'enseignement, sept sur dix ont été interviewés de façon plus approfondie par des entretiens non directifs sur leur point de vue quant au dispositif d'évaluation et ses effets. Les entretiens enregistrés, retranscrits et soumis à une analyse de contenu thématique ont duré approximativement une heure.

#### *Étude des conditions d'une mise en œuvre pédagogique de l'ÉÉÉ*

Les attitudes des acteurs, les perceptions quant à l'information recueillie, la participation, et les modalités formatives organisées ont constitué le support de cette étude.

- Attitudes des étudiants, des enseignants et des responsables de formation vis-à-vis de l'ÉÉÉ

L'ensemble des étudiants des promotions de trois départements de l'IUT (soit cent quatre vingt huit étudiants de première année), les deux centre quatre vingt enseignants (titulaires et vacataires), ainsi que les dix chefs de départements ont été destinataires de l'échelle d'attitudes élaborée et validée par Gervais, Nadeau & Barnabé (1996) pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation. Cette échelle qui comporte vingt quatre items, explore les dimensions importantes de l'évaluation de l'enseignement relevées dans la littérature : buts de l'évaluation, bénéfices attendus, acteurs qui doivent la réaliser (sources), modalités de consultation des résultats, stratégie d'amélioration (annexe 1) (7). Avant la mise en place du dispositif informatisé, les questionnaires ont été distribués aux étudiants et relevés en amphithéâtre, envoyés par courrier à l'ensemble des enseignants avec la consigne de les retourner à l'administration de l'IUT de façon anonyme. Ils ont été également distribués à tous les chefs de département au début d'une réunion. Les données ont été consignées dans le logiciel Excel puis traitées avec le logiciel SAS 8.2 par des analyses descriptives et comparatives : analyse factorielle en composantes principales (ACP) et tests de Fisher ou de Chi-deux. Le seuil de significativité retenu a été celui de  $p = 0.05$ .

- Information recueillie par le dispositif informatisé d'ÉÉÉ

Le dispositif informatisé mis sur Internet a consisté d'abord à mettre à disposition des étudiants, à des périodes déterminées, des questionnaires d'évaluation de la formation dans son ensemble et des enseignements qui la composent. Le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements a été élaboré à partir

d'items validés (Feldman, 1976 ; Abrami & d'Appolonia, 1990 ; Centra, 1993) regroupés en cinq facteurs :

- objectifs et structure du cours : compréhensibilité, clarté, cohérence (ex : le plan du cours apparaît clairement) ;
- contenu : clarté, intérêt, actualisation, acquisitions (ex. : vous avez acquis des connaissances) ;
- relation avec les enseignants : attitude motivante de l'enseignant, possibilité d'expression étudiante, disponibilité enseignante (ex. : l'attitude des enseignants est motivante) ;
- contrôle de connaissances : clarté des critères d'évaluation, fréquence et organisation adaptées, formatif et pas seulement sommatif (ex. : les critères d'évaluation des contrôles sont clairs) ;
- appréciation globale : satisfaction.

Les items comportaient différents positionnements : pas du tout, assez peu, plutôt, tout à fait, sans avis, ainsi que des questions ouvertes pour que les étudiants puissent exprimer leurs remarques. L'appréciation globale a été demandée à la fin du questionnaire pour éviter qu'elle ne « contamine » trop l'ensemble des réponses en étant mobilisée au départ. L'informatisation a facilité les procédures de collecte, de traitement et de consultation des résultats. Les principales fonctionnalités visées par le système ont été l'accessibilité, la fiabilité de l'information, l'administration aisée, la sécurité et l'évolutivité (Younes, 2005), afin de répondre aux questions d'ordre technique se posant aux dispositifs informatiques d'ÉÉÉ (Theall, 2000). Le logiciel mis en place a permis d'obtenir, à différents moments stratégiques, les perceptions des étudiants quant à leur formation en général et à leurs enseignements en particulier. L'information fournie par le système d'évaluation a pu être analysée à différents niveaux. À un niveau général, les indicateurs ont permis de situer l'avis des étudiants sur chaque facteur évalué (annexe 2) mais aussi des comparaisons entre les différentes disciplines d'une formation ou entre différentes formations. D'autres traitements ont été possibles à partir de l'information qualitative composée par les remarques des étudiants, formulées dans les réponses aux questions ouvertes (annexe 3).

- La participation des acteurs à l'ÉÉÉ a été analysée par l'extension du processus d'ÉÉÉ (nombre de départements et de formations impliqués, taux de participation des étudiants en 2003/2004 et 2004/2005 (8)). Des indicateurs plus qualitatifs de cette participation ont été fournis par l'engagement déclaré des étudiants et des enseignants ainsi que par les témoignages des chefs de départements

sur le processus d'évaluation à travers les questionnaires et entretiens décrits ci-dessus.

- Les *modalités formatives mises en place* ont été étudiées à travers la description des mesures décidées par l'université, ainsi qu'à travers les témoignages des chefs de département, des enseignants et des étudiants dans les entretiens et questionnaires.

### Principaux résultats

Les principaux résultats présentés portent sur les visées et utilisations de l'ÉÉÉ, ses effets et les conditions d'une ÉÉÉ formative.

*Positionnement de l'université : entre formalité, visée formative et visée de contrôle*

L'analyse des comptes-rendus des réunions du CEVU et de la commission évaluation permet d'identifier trois types d'objectifs (tableau I).

L'objectif le plus fréquemment annoncé est celui de se conformer à la réglementation. La référence initiale et principale était l'obligation définie par les textes ministériels officiels, au départ l'arrêté du 9 avril 1997 (9), puis celui du 30 avril 2002 (10) et enfin, les textes liés à la LOLF (11). Si la pédagogie ainsi que l'utilisation de l'évaluation pour le pilotage des formations ont été mentionnées, elles l'ont été de façon évasive quand bien même les courriers aux enseignants insistaient surtout sur l'objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement (12) et que la vice présidente ait évoqué au début du processus d'évaluation (février, 1998) la mise en place d'une commission « Pédagogie ».

En ce qui concerne les modalités de diffusion des résultats, il avait d'abord été décidé en 1999 par le CEVU que chaque enseignant recevrait individuellement ses résultats et serait libre de les diffuser ou

Tableau I. – **Fréquences relatives des trois catégories d'objectifs dans les comptes rendus**

Objectifs	Pourcentages d'occurrences dans les comptes-rendus des réunions
Se conformer aux arrêtés ministériels	68 %
Outil de pilotage : faire évoluer les formations	25 %
Améliorer la pédagogie	17 %

non. Mais la charte adoptée en 2003 les a rendus accessibles également aux responsables de l'université, doyens, directeurs et président, qui pouvaient décider des modalités de diffusion des résultats aux enseignants et étudiants. Les modalités de diffusion des résultats se sont donc organisées de manière paradoxale : limiter l'accès des résultats de l'évaluation de l'enseignement à l'enseignant mais en même temps rendre également ces résultats accessibles aux responsables qui pouvaient modifier les modalités de consultation ; ce qui traduit un glissement vers une forme de contrôle hiérarchique et des incertitudes quant à l'utilisation des résultats. Ainsi, le positionnement de l'université a oscillé avec ambiguïté entre des visions contradictoires de l'ÉÉÉ considérée à la fois comme formalité obligatoire, outil d'amélioration de l'enseignement et outil de contrôle.

### *Contradictions dans les effets perçus selon les catégories d'acteurs*

Les différentes catégories d'acteurs se sont distinguées quant à leurs perceptions des effets de l'ÉÉÉ.

#### – Effets perçus selon les étudiants

Les étudiants ont massivement répondu au questionnaire d'opinions sur l'expérience d'ÉÉÉ après qu'elle ait eu lieu (trois cent soixante quatorze sur quatre cents étudiants visés soit un taux de réponse de 93,5 %). Ils ont été généralement plutôt satisfaits du dispositif mis en place (75 % assez satisfaits, 8,7 % totalement satisfaits). Les étudiants de deuxième année qui avaient plus discuté des résultats de l'évaluation avec les enseignants que les étudiants de première année l'ont été davantage et ont répondu plus souvent que des modifications ont été décidées suite aux évaluations. La grande majorité des étudiants a considéré que l'ÉÉÉ pouvait contribuer à améliorer la qualité de la formation de l'IUT d'abord par la modification des pratiques pédagogiques et par les échanges avec les enseignants. Sont venues ensuite l'explicitation des objectifs et des pratiques d'enseignement, la réflexion critique et l'information. Les échanges avec les responsables, le fait de se défouler et l'adaptation à une obligation ministérielle ont été les items les moins retenus. L'item « aucun effet » a été extrêmement peu choisi. Enfin, les étudiants (à 85 %) n'ont pas jugé que l'évaluation pouvait menacer les enseignants. Malgré ces représentations favorables à l'ÉÉÉ, la grande majorité des étudiants ignorait si des modifications avaient été décidées suite aux évaluations. Seule une petite moitié jugeait que les évaluations avaient permis aux enseignants de

réfléchir à leur pratique d'enseignement, moins d'un tiers que l'évaluation avait stimulé les enseignants et plus de la moitié ne s'est pas prononcée sur cette question. Seuls 25 % ont déclaré avoir discuté avec des enseignants des résultats de l'évaluation et aucun avec les responsables. En revanche, 99 % des étudiants ont échangé entre eux autour de l'évaluation de l'enseignement. Ils ont aussi émis des doutes sur la capacité de certains enseignants à prendre en compte les résultats des évaluations pour se remettre en question.

– Effets perçus selon les enseignants

Contrairement aux étudiants, peu d'enseignants ont retourné le questionnaire (vingt neuf soit 15 %). Les résultats présentés sont donc à voir plutôt comme des tendances. Les enseignants qui ont répondu ont été partagés vis-à-vis du dispositif d'ÉÉÉ. Une moitié a été plutôt satisfaite mais l'autre plutôt insatisfaite. Ils ont également été divisés en ce qui concerne son caractère informatisé : si, dix sept en ont apprécié le caractère pratique, douze ont critiqué cette informatisation en raison de l'accessibilité des résultats aux responsables et du questionnaire standardisé. Certains enseignants préféreraient un questionnaire papier conçu par et pour l'enseignant. Près de la moitié de ceux qui ont répondu a considéré que le dispositif d'évaluation de l'enseignement mis en place était potentiellement menaçant. Et ce en raison de l'utilisation des résultats pouvant être faite par les responsables (directeur, chefs de départements), en particulier le détournement de l'objectif initial d'évaluation de l'enseignement vers l'évaluation des enseignants. Une légère majorité a trouvé que l'ÉÉÉ pouvait contribuer à améliorer la formation par la réflexion critique qu'elle suscitait et par l'incitation à modifier la pratique pédagogique. Ces enseignants ont considéré majoritairement avoir été stimulés par l'ÉÉÉ pour faire évoluer leur enseignement et qu'elle leur a permis de réfléchir à leur pratique. Les trois quarts auraient décidé de modifications dans le contenu de l'enseignement, dans son organisation, dans leur style pédagogique et dans les modalités d'évaluation des étudiants. Un peu plus de la moitié a noté également que l'évaluation pouvait contribuer à rendre plus clairs les objectifs et les pratiques pour soi même et pour l'équipe pédagogique. Notons par contre que trois enseignants ont craint que l'ÉÉÉ entraîne au contraire une baisse de la qualité en suscitant un effet pervers, celui de la démagogie. Quelques uns se sont dits agacés ou n'avoir pas compris les évaluations. Six ont toutefois été surpris par les résultats, ce qui est un taux plus important que ne le pensaient les étu-

dants. La majorité a fait état de nombreux échanges autour de l'évaluation. Ils sont deux tiers à avoir discuté des résultats avec leurs collègues pour confronter des idées, décider des suites à donner ou critiquer le dispositif. Ceux qui ne l'ont pas fait ont évoqué le manque de temps ou de relations de confiance avec les collègues. Ils sont aussi deux tiers à avoir discuté avec le chef de département au sujet des résultats, que ce soit pour envisager l'évolution de l'organisation de la formation en fonction des remarques des étudiants, pour comparer les réponses des étudiants, ou pour faire évoluer le dispositif d'évaluation. En revanche, seulement six enseignants ont discuté des résultats avec les étudiants. La raison donnée est le fait qu'ils ne les revoient pas après l'évaluation. Près de la moitié des enseignants ont estimé que les étudiants n'avaient pas été honnêtes dans leurs évaluations alors que seulement 4,6 % des étudiants ont reconnu l'avoir été. Quatre enseignants réfractaires à l'ÉÉÉ ont retenu comme son seul effet le dévouement des étudiants.

– Effets perçus selon les responsables

Les chefs de département ont apprécié plutôt positivement le dispositif informatisé, qui leur est apparu comme un enclencheur déterminant d'une évaluation généralisée de l'enseignement. Un chef de département a dit explicitement que tant qu'il n'était pas institué, l'évaluation de l'enseignement n'avait été réalisée que par peu d'enseignants. Le fait que le dispositif rende les résultats immédiatement visibles a bien généré une dynamique. Toutefois, les positionnements des responsables des formations se révèlent paradoxaux, les effets de l'évaluation étant perçus à la fois positifs pour l'évolution du système pédagogique et inefficaces, voire délétères. Il a été appréhendé positivement que l'ÉÉÉ permette l'explicitation d'éléments pédagogiques en passant « d'éléments qu'on connaît à des éléments qu'on voit », qu'elle soit une large source d'informations sur le public étudiant comme sur l'enseignement et le système d'enseignement et que ces informations puissent contribuer à une prise de conscience ou à une réflexion sur l'enseignement, individuelle ou collective, en constituant un support d'échanges entre acteurs. Mais ce même caractère informatif de l'ÉÉÉ a été à la fois recherché et redouté. Cette contradiction a été particulièrement flagrante à propos des remarques formulées par les étudiants dans les questions ouvertes. Elles ont été appréciées car plus informatives que les résultats quantitatifs notamment en raison de leur caractère nominatif. Mais d'un autre côté, elles ont été perçues comme des menaces inacceptables. Les chefs

de département ont également fait état de l'inefficacité de l'ÉÉÉ qui n'aurait rien appris de nouveau mais plutôt confirmé des choses vues, l'évaluation n'étant pas en elle-même moteur de changement. Elle pourrait même d'ailleurs accentuer un malaise existant et engendrer un climat détestable de délation notamment par l'anonymat des réponses des étudiants. Enfin, si les chefs de département ont perçu les étudiants comme une source pertinente pour l'évaluation, ils ont aussi douté de leur capacité à la faire tout en reconnaissant que les étudiants, dans leur grande majorité, se sont montrés « adultes » et capables d'un certain recul par rapport à des éléments qui étaient redoutés, telle la liaison des évaluations et du comportement plus ou moins « démagogique » des enseignants. Les chefs de départements dans leur ensemble ont manifesté par ailleurs également une hésitation entre une conception de l'enseignement comme démarche individuelle dont l'enseignant est seul responsable, ayant seul accès à ses évaluations ou au contraire, comme démarche collective afin de garantir la qualité de l'enseignement. Ils ont été partagés entre ceux favorables à un accès généralisé de tous les résultats à l'ensemble des enseignants d'un département et ceux qui redoutaient l'effet négatif d'une telle visibilité. Tous ont préconisé par contre leur propre accès aux résultats de l'évaluation de l'enseignement mais ont été plus circonspects vis-à-vis de cet accès à la présidence de l'université et à la direction de l'IUT.

### Une mise en œuvre pédagogique réduite de l'ÉÉÉ

Les contradictions dans les attitudes et les représentations, dans la perception de l'information fournie par l'ÉÉÉ, l'adhésion restreinte au processus ainsi que l'absence de mise en place de modalités formatives n'ont pas permis d'établir le socle des conditions d'une réelle mise en œuvre pédagogique de l'ÉÉÉ.

- Attitudes et représentations comparées des étudiants, des enseignants et des responsables : des divergences inter et intracatégorielles

Les résultats ont concerné 100 % des chefs de départements et des étudiants et 30 % des enseignants. Globalement, il est apparu que les étudiants, les enseignants comme les chefs de département pensaient que l'ÉÉÉ est importante, qu'elle devrait être régulière et qu'elle serait à encourager (tableau II). Cependant 40 % des enseignants ont considéré qu'elle ne devait pas faire partie du programme alors que 75 % des étudiants estimaient l'inverse, ce qui manifeste une différence significative dans les positionnements catégoriels. Il y a également eu des différences significatives entre les positions des enseignants et celles des étudiants quant aux évaluateurs de l'enseignement (tableau III). Les étudiants ont semblé se considérer comme les mieux placés pour évaluer l'enseignement alors que les enseignants ont eu des avis contrastés, ne plébiscitant ni les collègues, ni un spécialiste en enseignement, ni l'enseignant

Tableau II. – Attitudes quant aux bénéfices de l'ÉÉÉ

	Étudiants	Enseignants	Significativité*	Chefs	Significativité**
Aide les enseignants à améliorer leurs enseignements	91,4	84,5	ns	70	ns
Aide à identifier les points forts et faibles d'un enseignement	87,6	75,9	0,01	50	0,04
Donne des indications sur les attentes des étudiants	84,5	85,7	ns	80	ns
Donne des indications sur le niveau des étudiants	38,5	39,7	ns	22,22	ns
N'aide pas l'enseignant à améliorer leurs enseignements	14,52	21,25	ns	40	ns
Est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant et les étudiants	77,05	72,3	ns	66,67	ns

\* Significativité de la différence entre les étudiants et les enseignants : valeur du *p*.

\*\* Significativité de la différence entre les chefs de département et les enseignants.

Étudiants N = 188 Enseignants N = 83 Chefs de département N = 10

lui-même. À une large majorité, tous les acteurs ont considéré cependant que les étudiants ne devraient pas être seuls à évaluer l'enseignement. La question de la diffusion des résultats s'avère de même particulièrement délicate (tableau IV). Les attitudes des enseignants et des chefs de département ont été sensiblement les mêmes au sujet de la diffusion des résultats. On note néanmoins que les chefs de départements ont été plus nombreux que les enseignants à déclarer être favorables à ce que seul l'enseignant ait accès aux résultats de l'ÉÉÉ mais ils ont aussi été huit sur dix à souhaiter que les responsables y aient aussi accès. Cette position contradictoire s'est retrouvée

dans les entretiens où les chefs de départements ont revendiqué un droit d'accès aux résultats des ÉÉÉ avec des visées de contrôle, pour privilégier la qualité de l'enseignement reçu par les étudiants, dont ils s'estiment garants ; certains s'autorisant à utiliser les résultats de l'ÉÉÉ pour contrôler le travail des vacataires. En revanche, les différences apparaissent significatives entre les enseignants et les étudiants. Les enseignants ont été nettement plus nombreux à considérer que l'enseignant devrait être le seul à avoir accès aux résultats alors que la grande majorité des étudiants considérerait que les étudiants devaient avoir accès aux résultats ainsi que dans une moindre

Tableau III. – Positionnements des étudiants et des enseignants vis-à-vis des évaluateurs

Attitudes sur les évaluateurs	Étudiants	Enseignants	Significativité*
Les collègues sont plus compétents que l'étudiant pour évaluer	13,4	40,7	< 0,0001
L'enseignant est le plus qualifié pour évaluer son enseignement	15,1	41,9	< 0,0001
Les étudiants ne devraient pas être les seuls à évaluer l'enseignement	68,9	69,2	ns
Un spécialiste en enseignement serait plus compétent que les étudiants pour évaluer l'enseignement	29,4	37,4	ns

\* Significativité de la différence entre les étudiants et les enseignants indiquée par le  $p < 0,05$ .

Enseignants : N = 93 (les chefs de départements ont été regroupés avec les enseignants car il n'y avait pas de différences significatives entre ces deux groupes. Étudiants : N = 186

Tableau IV. – Attitudes des étudiants, enseignants et chefs de départements vis-à-vis de la diffusion des résultats

	Étudiants	Enseignants	Significativité*	Chefs	Significativité**
L'enseignant devrait être le seul à avoir accès à l'évaluation de l'enseignement	36,9	51,8	0,02	80	0,04
Les responsables devraient avoir accès aux résultats des évaluations	72,7	66,7	ns	80	ns
Les étudiants devraient avoir accès aux résultats des évaluations de l'enseignement	77,3	39,7	0,0001	50	ns
Une commission du département devrait avoir accès aux résultats des évaluations	56,2	59	ns	60	ns

\* Significativité de la différence entre les étudiants et les enseignants : valeur du  $p$ .

\*\* Significativité de la différence entre les chefs de département et les enseignants.

Étudiants N = 188 Enseignants N = 83 Chefs de département N = 10

mesure, les responsables. Par contre, comme les enseignants et les chefs de départements, les étudiants ont été mitigés en ce qui concerne la diffusion des résultats à une commission du département. Enfin, en ce qui concerne la place de l'étudiant dans la dynamique d'enseignement, 60 % des enseignants interrogés ont jugé que les étudiants pourraient participer à la construction de l'enseignement. À *contrario*, 40 % des enseignants ont répondu négativement à la même question. Les premiers – dits enseignants à « positionnement partenarial » – ont eu globalement plus d'attitudes positives vis-à-vis de l'ÉÉÉ perçue comme une aide pour améliorer l'enseignement et devant faire partie du programme. Les seconds – dits enseignants à « positionnement professoral » – ont été plus nombreux à la désigner comme une perte de temps, des différences statistiquement significatives. Ces divergences de points de vue témoignent de conceptions différentes de l'activité d'enseignement. Esquissés dans cette recherche, les contours de ces conceptions restent à approfondir.

– Perception de l'information fournie par l'ÉÉÉ

Il est apparu que l'effet principal relevé par les responsables des formations a été l'information fournie par le dispositif d'ÉÉÉ aussi bien sur le public étudiant que sur les enseignements et plus généralement la formation. Mais dans de nombreux cas, l'information quantifiée étant floue et peu de remarques étant exprimées, les points de vue des étudiants n'ont pas pu être appréhendés, les résultats étant contradictoires en termes d'appréciation et peu utiles en tant que tels pour l'amélioration de l'enseignement. Ainsi par exemple, dans un enseignement pour lequel les ÉÉÉ ont été très contrastées (40 % d'étudiants positionnant négativement l'enseignement sur la totalité des items du questionnaire, 60 % le positionnant positivement), l'analyse des remarques n'a pas fourni d'informations suffisamment précises pour interpréter ces résultats. L'enseignant, très affecté par cette évaluation, ne l'a pas non plus comprise. Mais dans ce cas, l'évaluation ayant été effectuée avant le dernier cours, il a souhaité et pu consacrer une séance d'évaluation avec une méthodologie précise directement reliée aux objectifs de l'enseignement. Il est apparu à ce propos, comme dans d'autres expériences de ce type conduites avec d'autres enseignants, qu'une séance consacrée à l'évaluation de l'enseignement, à condition d'être bien préparée et animée, se révèle plus utilisable et constructive que les réponses anonymes et individuelles aux questionnaires d'évaluation. Pourtant, souvent, les enseignants ont déclaré ne pas avoir le temps d'inclure une telle séance dans un programme surchargé. Dans certains items des

questionnaires autant que dans les remarques des étudiants et dans les utilisations des résultats par les responsables, évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignant ont été associées. Cette association est un des points qui a focalisé les conflits entre enseignants au sujet de l'ÉÉÉ, certains d'entre eux souhaitant que l'association soit rendue impossible alors que d'autres au contraire l'auraient voulue. Les étudiants ont réclamé précisément cette claire association de l'évaluation d'un enseignement à un seul enseignant plutôt qu'à un collectif d'enseignants. Dans les remarques qu'ils ont formulées au sujet du dispositif d'évaluation de l'enseignement, la deuxième exigence exprimée (après celle d'adapter les questionnaires aux matières) a été de pouvoir distinguer les enseignants dans les évaluations pour les rendre pertinentes.

– Participation limitée des acteurs concernés

L'ÉÉÉ s'est implantée à l'IUT mais la participation a été variable suivant les départements. La majorité des départements l'a réalisée partiellement, une minorité ne l'a pas mise en œuvre et une autre complètement. Deux facteurs ont été prépondérants : l'impulsion et l'organisation du chef de département et la mise à disposition du logiciel informatisé puisque seuls les départements disposant du dispositif d'ÉÉÉ informatisé dans son intégralité ont pratiqué l'ÉÉÉ. La participation des étudiants a été plus importante quand l'évaluation était obligatoire et inscrite à l'emploi du temps comme les autres activités pédagogiques. Cependant, elle a pu tout de même être conséquente dans des conditions de libre service dans le cas de sollicitations fortes et répétées. La majorité des étudiants a déclaré avoir été motivée mais les autres ont estimé ne pas l'avoir été. Les enseignants ont peu participé à la mise en place de l'ÉÉÉ mais la presque totalité de ceux qui ont répondu au questionnaire a consulté les résultats d'évaluation de leur enseignement, ce qui semble indiquer qu'ils n'ont pas été indifférents à l'ÉÉÉ mais qu'ils ne s'y sont pas impliqués. Ce résultat est concordant avec les témoignages des chefs de départements qui ont rapporté une passivité générale de la plupart des enseignants, des résistances actives de quelques uns mais surtout, une inquiétude de tous vis-à-vis de son utilisation par les responsables à des fins de contrôle des enseignants. Enfin, on a constaté que les chefs de départements se sont révélés être les acteurs clés et contraints quant à la mise en œuvre effective de l'ÉÉÉ, tout en manifestant des difficultés dans son management, attestées par exemple par le peu de communication formelle à l'intérieur des départements à ce sujet.

– Modalités formatives mises en place

L'organisation de l'ÉÉÉ dans sa visée formative est restée limitée puisqu'il n'y a eu ni formation à l'évaluation de l'enseignement, ni accompagnement pédagogique des enseignants non plus que de nouveaux moyens humains mis à disposition du processus d'évaluation, si ce n'est sur le plan technique. Pourtant la moitié des enseignants trouvait qu'il serait utile d'être assisté par un spécialiste pour interpréter les résultats et 80 % qu'un dispositif d'accompagnement pédagogique leur serait profitable. Par ailleurs, les échanges au sujet des résultats des ÉÉÉ en sont restés à des initiatives individuelles alors que les étudiants étaient demandeurs d'informations sur les suites des ÉÉÉ et que plusieurs enseignants réclamaient un développement de la concertation entre collègues et avec les étudiants autour de l'évaluation pour renforcer ses effets sur la pédagogie.

### **PASSAGES VERS UNE MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DE L'ÉÉÉ**

La mise en parallèle des résultats de la recherche présentée et de la littérature sur le sujet nous conduit à souligner que le passage à un enseignement évalué par les étudiants n'allant pas de soi, il requiert un certain nombre de conditions propices à des effets formatifs.

L'expérience menée à l'université d'Auvergne a montré l'ambiguïté du positionnement du système universitaire entre ÉÉÉ de contrôle et ÉÉÉ formative ainsi que celle des informations recueillies. Le dispositif en précipitant un passage de l'implicite à une forme d'explicitation quant à l'enseignement et une visibilité des appréciations étudiantes sur celui-ci conduit à en questionner les orientations et les modalités ainsi que les interactions. La décision politique de mettre en place des procédures d'évaluation de l'enseignement associant les étudiants a été la condition fondatrice de cette forme d'évaluation. Mais ce sont les synergies entre les amorçages institutionnels et techniques, liés à des engagements d'acteurs, qui ont permis d'initier le processus et de le faire évoluer. Comme largement souligné par les chercheurs, l'engagement des responsables et des enseignants pour porter le processus se révèle déterminant, le dispositif technique restant inopérant à lui seul. Certes, l'efficacité du dispositif informatisé d'ÉÉÉ mis sur Internet pour la collecte, le traitement et la mise à disposition de l'information semble en faire un outil

adapté à une évaluation régulation qui nécessite une instrumentation permettant un « feedback » souple et rapide sur les activités d'enseignement (Allal, 1988). Son accessibilité rend possible la participation de tous les étudiants. Son adaptabilité le rend propice à une évaluation contextualisée et évolutive (Figari, 1994, 2001). La combinaison des jugements critiques individuels qualitatifs et des indicateurs basés sur des statistiques fournit de nombreuses informations sur l'enseignement, la formation, les étudiants et les enseignants (Younes, 2006). Mais un tel dispositif peut déclencher un double effet paradoxal qui, tout en activant d'une part l'implantation et le développement de l'ÉÉÉ suscite des résistances de différents types à son encontre. Son inscription dans une réflexion globale incluant les finalités des formations, les modalités de l'enseignement et d'autres formes d'évaluation que l'ÉÉÉ, mais aussi la place donnée à la pédagogie dans l'université est une clé pour son utilisation dans une démarche qualité de l'enseignement. Toutefois, alors qu'il y a une injonction d'évaluation de l'enseignement, ce dernier semble peu valorisé par l'institution elle-même en étant peu pris en compte dans la carrière universitaire, et qu'il n'y a ni formation à la pédagogie ni système d'accompagnement pédagogique (Fave-Bonnet, 2005). Les résultats obtenus indiquent une tension particulière entre une évaluation de l'enseignement à destination unique de l'enseignant et une diffusion plus élargie. De plus, alors que les textes officiels de l'université visent l'évaluation de l'enseignement et non de l'enseignant, leurs délimitations restant peu circonscrites, d'autant que dans bien des cas l'enseignement est assuré par un seul enseignant qui en est responsable, cette porosité soulève une autre source de tension. Par ailleurs, le dispositif d'ÉÉÉ ne s'étant pas élargi à des objectifs d'échanges autour de la formation et de la pédagogie, que ce soit au niveau des modèles d'enseignement, des pratiques pédagogiques ou des carrières universitaires, son efficacité formative s'est trouvée compromise.

En fait, l'ÉÉÉ renvoie à la question délicate des bonnes pratiques pédagogiques, alors même que ce cadre de références se trouve généralement peu identifié ou débattu par l'ensemble des enseignants, voire considéré suivant des orientations contradictoires en ce qui concerne notamment la place du collectif et des étudiants dans l'enseignement. La construction d'un modèle d'étude de l'ÉÉÉ apparaît déterminante pour mieux situer l'évaluation formative qui requiert de susciter une dynamique pédagogique d'explicitation, de négociation et de partage. La construction de dispositifs stimulants conservant un aspect évolutif et

s'inscrivant dans une démarche réflexive et concertée devrait permettre une prise en compte de l'expérience de chacune des personnes impliquées dans le projet pédagogique. L'ÉÉÉ se présentant comme un dispositif à la fois politique, social, pédagogique et technique, elle apparaît être un vecteur stratégique pour amener les enseignants à expliciter et à débattre de leurs enseignements pour qu'un savoir pédagogique universitaire se constitue rationnellement et collectivement à partir des données disciplinaires mais aussi à partir des données d'expérience qui peuvent être partagées. Toutefois, pour que les enseignants s'y engagent, plusieurs conditions sont à établir aussi bien au niveau institutionnel que sociocognitif, à savoir un objectif formatif clairement distingué d'un objectif administratif de contrôle, une meilleure connaissance de l'ÉÉÉ, l'acceptation négociée d'un dispositif informatif et de la diffusion des résultats, un engagement des acteurs dans un processus de réflexivité collective, la prise au sérieux des points de vue des étudiants sans que cela implique qu'ils soient les seuls à évaluer l'enseignement, des ressources pédagogiques pour accompagner les enseignants dans l'évolution de leur enseignement.

## L'effet évaluation

L'université française ne semble pas prendre toute la mesure de « l'effet évaluation » ni des conditions d'une ÉÉÉ formative. En prendre la mesure conduirait à considérer à la fois les passages modifiant le système d'enseignement en profondeur ainsi que la portée des facteurs et effets contraires qui ne sont pas à minimiser puisqu'ils semblent freiner les stratégies d'adaptation et d'évolution. On peut considérer que l'ÉÉÉ formative qui suppose d'explicitier les visées et les critères d'évaluation de l'enseignement et donne visibilité et publicité à l'expression des points de vue des étudiants sur leurs enseignements, constituerait un seuil de passage de modalités pédagogiques opaques et individuelles à des modalités explicitées et collectives dans des conditions de mise en œuvre pédagogique adaptées à la culture universitaire, qui restent à développer.

Nathalie Younes

nyounes@u-clermont1.fr

Université d'Auvergne, laboratoire PAEDI

IUFM d'Auvergne et université  
Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand

## NOTES

- (1) Dans le communiqué de Prague par exemple (Communiqué du 19 mai 2001), les ministres ont tenu à préciser que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie de l'université et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement.
- (2) Arrêtés du 26 mai 1992, du 9 avril 1997, du 30 avril 2002 ; circulaires ministérielles du 14 novembre 2002 et du 20 juin 2005.
- (3) Recherche conduite de 2001 à 2006 dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2006
- (4) Deux universités se partagent l'enseignement universitaire en Auvergne, l'université d'Auvergne-Clermont 1 qui regroupe médecine, pharmacie, odontologie, droit, sciences économiques, IUT, IUP, IPAG et l'université Blaise-Pascal-Clermont 2 qui regroupe les sciences humaines, les sciences et techniques, art et lettres ainsi que les sciences des activités physiques et sportives.
- (5) L'Institut universitaire de technologie de l'université d'Auvergne est organisé en quatre pôles : biologie, informatique et réseaux, sciences de l'ingénieur et gestion. Il accueille environ deux mille étudiants en DUT (diplôme universitaire technologique en deux ans) et trois cents étudiants en licence professionnelle.
- (6) Conseil des études et de la vie universitaire.
- (7) Deux items ont été ajoutés à l'échelle destinée aux enseignants afin d'étudier l'impact de la pratique de l'ÉÉÉ ainsi que celui d'une conception partenariale versus professorale de l'enseignement.
- (8) Ces taux sont visibles sur le logiciel d'évaluation.
- (9) L'arrêté Bayrou de 1997, stipule « Pour chaque cursus est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation qui prend en compte l'appréciation des étudiants se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon les modalités définies par le Conseil d'administration de l'établissement après avis du CEVU ».
- (10) Qui conditionne l'habilitation des licences à leur évaluation.
- (11) 1<sup>er</sup> janvier 2006 : entrée en vigueur de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).
- (12) « Cette procédure vise à doter l'établissement d'un dispositif institutionnalisé de dialogue interne, propre à contribuer à l'amélioration constante des enseignements proposés [...] cette évaluation ne peut en aucun cas être assimilée à un contrôle par les étudiants » (courrier du directeur aux enseignants de l'IUT, avril 2004).

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI P.C. & D'APOLLONIA S. (1990). « The Dimensionality of ratings and their use in personnel decisions ». In M. Theall & J. Franklin (Eds.) : *Students ratings of instruction : Issues for improving practice. New Directions for Teaching and Learning*, n° 43, p. 97-111.
- ALLAL L. (1988). « Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive ». In M. Huberman (Ed.). *Assurer la Réussite des Apprentissages scolaire. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

- 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, p. 625-650.
- BRU M. (2004). « Pratiques enseignantes à l'Université : opportunité et intérêt des recherches ». In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan, p. 17-36.
- CASHIN, W.E. (1996). « Developing an effective faculty evaluation system ». *Idea Paper*, n° 33.
- CENTRA J.A. (1973). « The student as godfather ? The impact of student ratings on academia ». *Educational researcher*, vol. II, n° 10, p. 4-8.
- CENTRA J.A. (1993). *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- COHEN A. (1980). "Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction : a meta-analysis of multisection validity studies". *Research in Higher Education*, vol. XIII, n° 4, p. 321-341.
- D'APOLLONIA S. & ABRAMI P.C. (1997). « Navigating student ratings of instruction ». *American Psychologist*, n° 52, p. 1 198-1 208.
- DEMAILLY L. (2001). *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J.M. (2001). « Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative ». In G. Figari & M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck, p. 102-108.
- DESJARDINS J. & BERNARD H. (2002). « Les administrateurs face à l'évaluation des enseignements ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 3, p. 617-649.
- DUBOIS P. (1998). *EVALUE, Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe*. Rapport final. Projet financé par la communauté européenne.
- FAVE-BONNET M.-F. (2005). « La difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 13, p. 97-104.
- FELDMAN K.A. (1976). « Grade and College Students Evaluations of Their Courses and Teachers ». *Research in Higher Education*, vol. IV, n° 4, p. 69 -111.
- FELOUZIS G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- FIGARI G. (1994). *Évaluer, Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- FIGARI G. (2001). « Us et abus de la notion de référentiel ». In G. Figari & M. chouchou. *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck, p. 310-314.
- FRANKLIN J. & THEALL M. (1990). « Communicating student ratings to decisions makers : design for good practice ». In M.Theall et J. Franklin. *Student ratings of instruction : issues for improving practice. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass, n° 43, p. 75-93.
- FRANKLIN J. & THEALL M. (1991). *Grade inflation and student ratings : a closer look*. 72nd Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- GERVAIS R., CARON N. & NADEAU N. (1997). « Quelques lignes directrices pour l'évaluation des enseignants au primaire et au secondaire ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. XVIII, n° 2, p. 37-61.
- GERVAIS R., NADEAU G. & BARNABE C. (1996). « Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. XIX, n° 1, p.1-24.
- GILLMORE G. M. & GREENWALD A. G. (1999). « Using statistical adjustment to reduce biases in student ratings ». *American-Psychologist*, vol. LIV, n° 7, p. 518-519.
- GUEISSAZ A., HAYRINEN-ALESTALO M., FISCHER-BLUHM K. & SNELL K. (1998). « Les acteurs de l'évaluation, la décision d'évaluer ». In P. Dubois. *EVALUE*, rapport final.
- HADJI C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : P.U.F.
- JOHNSON T. (1999). *Course Experience Questionnaire, 1998*. Parkville, Victoria : Graduate Carrers Concil of Australia.
- MARSH H.W. (1982). SEEQ : « A reliable, valid, and useful instrument for collecting students'evaluations of university teaching teaching ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 52, p. 77-95.
- MARSH H. W., FLEINER H. & THOMAS C. S. (1975). « Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality ». *Journal of Educational Psychology*, n° 67, p. 833-839.
- MARSH H.W. & ROCHE L. (1993). « The use of students evaluation and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness ». *American Educational Research Journal*, vol. XXX, n° 1, p. 217-251.
- MARSH H. W. & WARE J. E. (1982). « Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student ratings scales. New interprétations of the Dr. Fox effect ». *Journal of Educational*.
- McKEACHIE W.J. (1979). « Student Rating of Faculty : A Reprise ». *Academe*, n° 65, p. 384-397.
- McKEACHIE W.J. (1997). « Student Ratings : The validity of use ». *American Psychologist*, n° 52, p. 1 218-1 225.
- OUTCALT D. L. (1980). *Report of the teaching faculty on teaching evaluation*. Santa Barbara : CA : University of California.
- 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*, n° 71, p. 856-865.
- PELHAM B. W. & SWANN W. B. (1989). « From self conceptions to self worth : on the sources and structure of global self esteem ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 57, p. 672-680.
- POTOCKI-MALICET D., HOLMESLAND I., ESTRELA M.T. & Veiga Simao, A. (1998). « Evaluation des enseignements ». In Dubois. *EVALUE*, Rapport final.
- RENAUT A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calman-Levy.
- RICCI J.-L. (2004). *Quelle est la corrélation entre la satisfaction des étudiants quant aux examens et la note qu'ils ont reçue ?* Actes du XXI<sup>e</sup> congrès de l'Association

- internationale de pédagogie universitaire. Marrakech, 3-7 mai 2005.
- ROSSI P. H. & FREEMAN H.E. (1985). *Evaluation : A Systematic approach*. Beverly-Hills : Sage.
- SELDIN p. (1993). « The use and abuse of student ratings of professors ». *The Chronicle of Higher Education*, vol. XXXIX, p. 40.
- STUFFLEBEAM D.L. et al. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Ottawa : N.H.P.
- 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. (1990). *Student ratings of instruction : issues for improving practice* (New Directions for Teaching and Learning). San Francisco : Jossey-Bass.
- WILSON R.C. (1986). "Improving faculty teaching : Effective use of student evaluations and consultants". *Journal of Higher Éducation*, vol. LVII, n° 2, p. 196-211.
- WRIGHT W.A & O'NEIL M.C. (1995). "Teaching Improvement Practices : International Perspectives". In W.A. Wright and associate. *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Éducation*, Bolton, Mass : Anker, p. 1-57.
- YOUNES N. (2005). « Des TIC aux paradoxes de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants à l'Université ». In M. Lecoite & A. Aubert-Lotarski (Ed.). *Evaluations et Cultures. Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 13, p. 67- 80.
- YOUNES N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse de doctorat inédite. Université Pierre-Mendès-France, Grenoble.

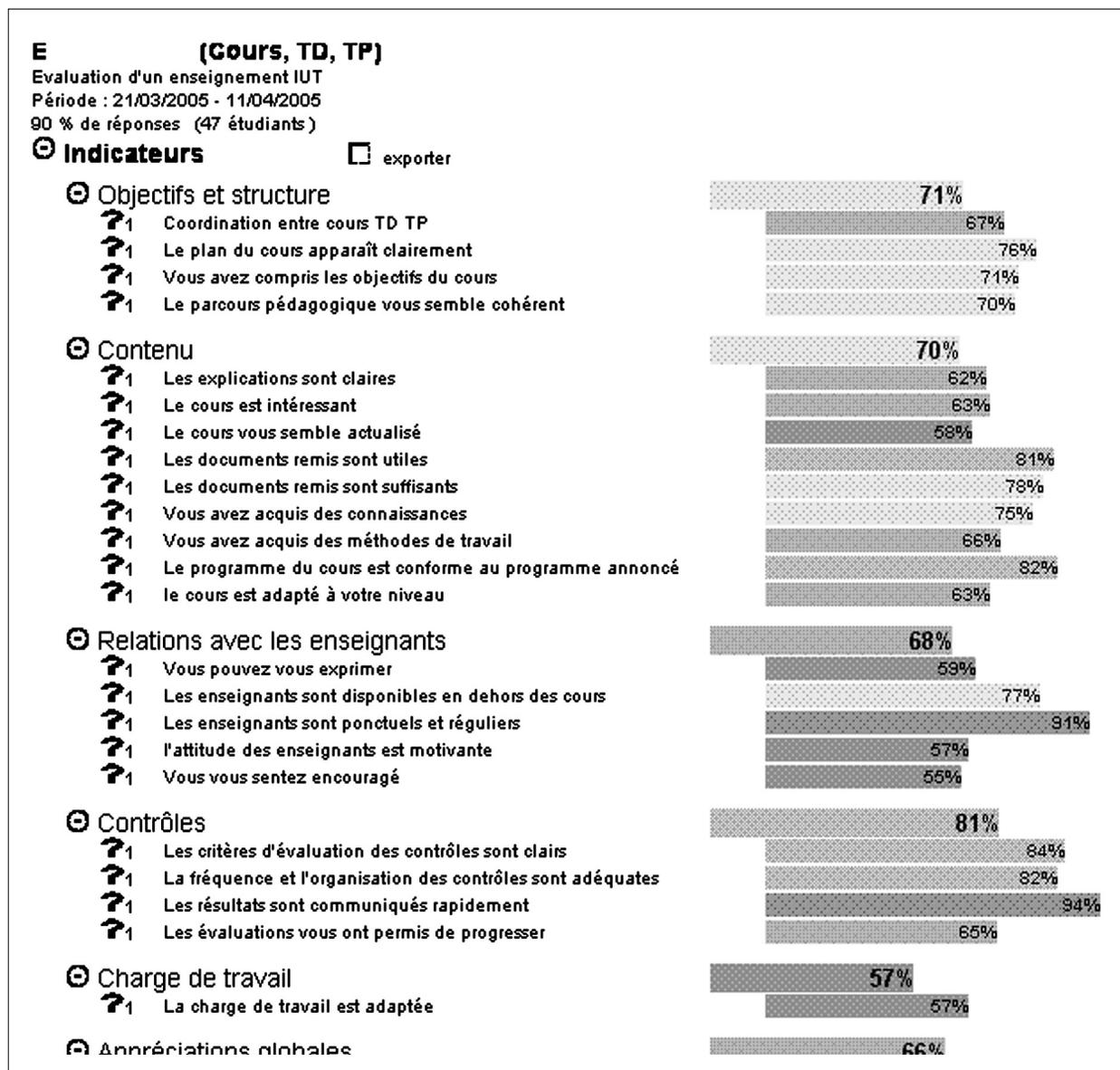
### Annexe I – Échelle d'attitudes Comment jugez-vous l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ?

Situez votre point de vue sur chacun des énoncés de cette liste en utilisant l'échelle suivante :

1 = tout à fait d'accord / 2 = plutôt d'accord / 3 = plutôt en désaccord / 4 = tout à fait en désaccord

1	C'est une perte de temps	1-----2-----3-----4
2	Elle fournit de l'information objective sur l'enseignement	1-----2-----3-----4
3	Elle est utile aux enseignants	1-----2-----3-----4
4	Elle est utile aux étudiants	1-----2-----3-----4
5	Elle est utile aux administratifs	1-----2-----3-----4
6	C'est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant et les étudiants	1-----2-----3-----4
7	Les enseignements devraient être évalués régulièrement	1-----2-----3-----4
8	L'ÉÉÉ aide les enseignants à améliorer leurs enseignements	1-----2-----3-----4
9	Elle aide à identifier les points forts et les points faibles d'un enseignement	1-----2-----3-----4
10	Elle donne des indications sur les attentes des étudiants	1-----2-----3-----4
11	Elle donne des indications sur le niveau des étudiants	1-----2-----3-----4
12	Elle n'aide pas l'enseignant à améliorer son enseignement	1-----2-----3-----4
12b	Les étudiants peuvent aider l'enseignant dans la construction de son enseignement	1-----2-----3-----4
13	L'enseignant évalué devrait être le seul à avoir accès aux résultats de l'ÉÉÉ	1-----2-----3-----4
14	Les responsables doivent avoir accès aux résultats des ÉÉÉ	1-----2-----3-----4
15	Un comité départemental devrait avoir accès aux résultats	1-----2-----3-----4
16	Les étudiants devraient avoir accès aux résultats de l'ÉÉÉ	1-----2-----3-----4
17	Tout bien considéré l'ÉÉÉ est une activité à encourager	1-----2-----3-----4
18	Un spécialiste en enseignement serait plus compétent que les étudiants pour évaluer l'enseignement	1-----2-----3-----4
19	Les collègues sont plus compétents que les étudiants pour évaluer l'enseignement	1-----2-----3-----4
20	L'enseignant est le plus qualifié pour évaluer son enseignement	1-----2-----3-----4
21	Les étudiants ne devraient pas être les seuls à évaluer l'enseignement	1-----2-----3-----4
22	L'Université devrait prendre des sanctions à l'égard des enseignants ayant des évaluations négatives de façon répétée	1-----2-----3-----4
23	Il serait utile d'être assisté par un spécialiste pour interpréter les résultats	1-----2-----3-----4
24c	Un dispositif d'accompagnement pédagogique serait utile aux enseignants	1-----2-----3-----4
25	L'Université se soucie peu de la qualité de l'enseignement	1-----2-----3-----4
26	L'évaluation de l'enseignement doit faire partie du programme d'enseignement	1-----2-----3-----4
27	Avez vous pratiqué l'ÉÉÉ	1-----2-----3-----4

Annexe II – Indicateurs de l'évaluation d'un enseignement E  
(copie d'écran)



## ⊖ Objectifs et structure

### ? Remarques

(9% de réponses)

on peut être évalué sur un tp qui n'a pas encore été vu en cours, c'est pénalisant car le programme est tout de même assez difficile mais il n'y a pas grand chose à faire pour remédier à ça! sauf en tenir compte!!

les tp reflètent très bien les exercices faits en TD ainsi que les connaissances acquises en cours.

souvent les tps sont effectués avant le cours ce qui ne facilite pas le travail!!! quelques fois les tps sont plutôt anciens et ne sont pas visibles

La coordination est bien pensée et de toute façon ne peut pas être bonne pour tous les groupes.

## ⊖ Contenu

### ? Remarques

(19% de réponses)

Apprendre bêtement n'est pas une méthode de travail c'est une façon d'avoir une bonne note avec

Les TD sont des exercices qu'il écrit au tableau ou alors qu'il fait écrire à un étudiant ayant pris les TD de l'année d'avant et que l'on recopie sans pouvoir comprendre on même pouvoir poser une question sans des remarques désobligeantes. Il ne doit pas s'acharner sur des élèves en particulier leur posant des questions sachant qu'ils ne peuvent y répondre

Les explications du cours paraissent claires et faciles pour l'enseignant, mais plutôt abstraites pour les étudiants

le cours est peut-être adapté à un niveau supérieur au notre, c'est pas plus mal pour les connaissances! mais cela nous pénalise au niveau des notes (dossier quand même important aussi), car on n'arrive pas tous à suivre!!

Les méthodes de travail c'est pour vous embêter. Le cours est intéressant je pense mais à cause d'un prof inintéressant, méchant voire insultant des fois.

le cours est bien intéressant mais le temps n'est pas suffisant pour bien maîtriser tout le contenu.