

---

## L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ?

*Student evaluation of teaching*

*Die Bewertung der Lehrveranstaltungen durch Studierende*

*La evaluación de las enseñanzas por los estudiantes (EEE)*

Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Christine Jacqmot, Laura Winer et Jean-Moïse Rochat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1387](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387)

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011

Pagination : 53-72

ISBN : 978-2-84788-330-5

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Christine Jacqmot, Laura Winer et Jean-Moïse Rochat, « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>

---

© Tous droits réservés

# L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

## *Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ?*

> **Denis BERTHIAUME**

Université de Lausanne, Suisse

> **Jacques LANARÈS**

Université de Lausanne, Suisse

> **Christine JACQMOT**

Université catholique de Louvain, Belgique

> **Laura WINER**

Université McGill, Canada

> **Jean-Moïse ROCHAT**

Université de Lausanne, Suisse

---

**RÉSUMÉ** • Cet article présente une approche de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) axée sur le soutien au développement professionnel des enseignants, qui se distingue d'une approche visant le contrôle de la qualité de l'enseignement. Une telle approche peut être mise en place ou soutenue par les centres ou services de pédagogie universitaire au sein des universités. L'article explique les principes essentiels de la mise en place d'une démarche d'EEE. L'illustration de ces principes à l'aide de trois cas propose des pistes pour la mise en place d'une démarche d'évaluation visant le soutien au développement professionnel des enseignants mais aussi des pistes de recherche à explorer.

**MOTS-CLÉS** • développement des capacités professionnelles, évaluation par les étudiants, évaluation des enseignants, qualité de l'enseignement, enseignement supérieur

---

Une approche privilégiée par diverses institutions d'enseignement supérieur pour améliorer la qualité de l'enseignement et, *in fine*, l'expérience d'apprentissage des étudiants est l'évaluation par ces derniers des enseignements reçus. Toutefois, une telle démarche n'est pas automatiquement synonyme d'amélioration de la qualité de l'enseignement, comme le soulignent divers auteurs, comme par

exemple, Bernard, Postiaux et Salcin (2000), Desjardins et Bernard (2002) ou Rege Colet (2009). Cela dépend en grande partie de la perception des enseignants, et autres acteurs au sein de l'institution, du processus d'évaluation lui-même et des actions menées en conséquence. C'est pourquoi il nous apparaît important de faire la distinction entre deux fonctions que l'on peut assigner à l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). La première vise à contrôler la qualité de l'enseignement délivré par les enseignants et l'autre à soutenir le développement des compétences professionnelles en tant qu'enseignant. Ces deux fonctions liées à l'évaluation représentent davantage les pôles d'un continuum plutôt que des catégories mutuellement exclusives (Bernard *et al.*, 2000 ; Centra, 1993 ; Paulsen, 2002 ; Piccinin, 1999 ; Romainville & Coggi, 2009 ; Younès, 2009). En effet, il est presque impossible dans la pratique d'opter pour une approche stricte de soutien car on inclut généralement une forme de contrôle à un stade ou un autre du processus. L'inverse est aussi très souvent observé.

Dans cet article, nous expliquons comment l'EEE peut être considérée comme une des démarches soutenant le développement pédagogique des enseignants universitaires. Celle-ci leur permet d'améliorer leurs prestations et leurs compétences pédagogiques, au même titre que leur participation à des séances de conseil individuel, des activités de formation structurée ou encore des projets de recherche appliquée à l'enseignement ou l'apprentissage à l'université. Toutefois, pour qu'une telle approche de l'EEE puisse être mise en pratique, alors même que ce n'est pas souvent sa fonction première, nous verrons à partir de l'analyse faite de la littérature que quatre principes fondamentaux peuvent contribuer à cette approche : la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité. Sur la base d'observations, nous illustrerons la manière dont ces principes sont déclinés dans des dispositifs d'EEE mis en œuvre au sein de trois institutions universitaires. Nous concluons par des pistes de recherche et de réflexions pour les institutions d'enseignement supérieur qui souhaitent mettre en place un système d'EEE visant principalement la fonction formative et de soutien au développement professionnel des enseignants.

## **1. Le lien potentiel entre l'évaluation des enseignements par les étudiants et le développement professionnel des enseignants**

### ***1.1 L'évaluation des enseignements par les étudiants***

Le concept d'EEE a été développé au sein d'institutions d'enseignement supérieur anglo-saxonnes il y a plusieurs décennies. La lente propagation de l'EEE hors des pays anglo-saxons s'explique par le fait que l'idée même d'évaluation des enseignements, de surcroît par les étudiants, est souvent assez mal reçue en raison du changement culturel qu'il implique, et ce pour diverses raisons. Premièrement, on notera que l'enseignement universitaire est généralement perçu comme un acte professionnel personnel. Shulman (1993) le décrit en termes de « solitude pédagogique ». Si les

enseignants universitaires discutent ouvertement de questions liées à la recherche ou à l'administration universitaire avec leurs collègues, l'enseignement par contre demeure un sujet dont on discute à peine (Knapper & Piccinin, 1999). La deuxième raison est que certains enseignants universitaires estiment que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, soit parce qu'ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'enseignement, soit parce qu'ils ne connaissent pas la matière suffisamment en profondeur (Dejean, 2006). Ensuite, certains enseignants universitaires estiment qu'ils ne devraient pas avoir à rendre des comptes sur leur enseignement car cela relève de ce qu'ils perçoivent être leur « liberté académique » (Romainville, 2009 ; Younès, 2009). Enfin, il y a aussi l'argument persistant qui consiste à considérer l'enseignement comme un art et non une science, et qu'il est donc difficile de l'évaluer (Dawe, 1984).

Qu'elles soient justifiées ou non, ces formes de résistance – parfois très fortement exprimées (Zarka, 2009) – sont souvent engendrées par une perception du système d'évaluation par les enseignants servant avant tout à contrôler leur prestation enseignante (Anderson, 2006 ; Douglas & Douglas, 2006) ou encore à porter un jugement de valeur sur celle-ci (Dejean, 2007). Il est vrai que, si l'objectif clairement affiché de l'EEE se trouve davantage du côté du contrôle de la prestation enseignante, bon nombre d'arguments en questionnent l'utilité. En effet, on peut s'interroger sur la pertinence d'évaluer principalement la « performance enseignante » en salle alors que celle-ci repose aussi sur la construction et le développement de ses enseignements au sein d'un programme ; il s'agirait alors d'évaluer quelque chose de beaucoup plus vaste que l'acte d'enseigner en présence des étudiants (Bernard *et al.*, 2000 ; Romainville, 2009). On peut aussi revenir sur la compétence des étudiants à évaluer l'enseignement, ceux-ci étant davantage en mesure d'évaluer leur propre expérience d'apprentissage (Coggi & Maccario, 2009). Finalement, on peut s'interroger sur divers aspects méthodologiques de l'EEE, tels que la formulation des items dans les questionnaires (faisant appel à des réponses fermées de type Likert ou encore à des réponses ouvertes), le format des questionnaires eux-mêmes ou encore le processus de collecte auprès des étudiants (Detroz, 2007 ; Romainville, 2009).

Si ces dimensions préoccupent beaucoup les enseignants dans un système visant à contrôler la prestation enseignante, elles semblent moins susciter la controverse lorsque le système d'évaluation des enseignements vise plutôt une fonction formative (Berthiaume & Lanarès, 2009). Dans cette visée, l'EEE se présente comme un système d'enquête systématique permettant aux enseignants d'obtenir un feed-back du groupe visé par l'enseignement (Beran & Rokosh, 2009 ; Tidiane Sall, 2009). Diverses mesures permettent à ce feed-back d'être davantage valide et fiable que lorsque les enseignants perçoivent « dans le simple regard des étudiants » que tout se passe bien. De plus, le feed-back peut mener à une discussion de certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage entre l'enseignant et les

étudiants, ou encore avec des collègues, réduisant ainsi l'écart pouvant exister entre les pratiques de l'enseignant et les attentes des étudiants – si cela peut impliquer que l'enseignant modifie ses pratiques, il peut aussi advenir que les étudiants aient à modifier leurs attentes à l'égard de l'enseignement.

Un système d'EEE qui rend les enseignants davantage conscients de ce qu'ils font et de l'impact de leurs actions sur l'apprentissage des étudiants soutient l'amélioration ou le maintien de la qualité de l'enseignement (Centra, 1993 ; Piccinin, 1999). Le système vise alors à leur permettre de se servir des informations fournies par les étudiants pour améliorer la qualité des prestations pédagogiques (par exemple, l'enseignement en classe, l'encadrement individuel, l'aide dans les travaux). Selon cette optique, l'EEE constitue un processus d'enquête, piloté par les enseignants eux-mêmes, qui mise davantage sur la prise de conscience de leur impact sur l'apprentissage des étudiants que sur la reddition de comptes à l'endroit de leur structure administrative.

### **1.2 Le développement professionnel des enseignants universitaires**

« Le développement professionnel consiste pour l'essentiel dans la construction des compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de carrière » (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010, p. 10). L'enseignement constitue l'un des domaines d'activité professionnelle des enseignants universitaires, au même titre que la recherche, l'encadrement et l'administration universitaire. Dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur, les enseignants universitaires suivent une formation presque exclusivement axée sur la recherche, ce qui veut dire que leur expertise à l'égard des autres domaines de leur activité professionnelle se développe généralement sur leur lieu de travail. Le développement professionnel, dans de telles circonstances, dépend de mécanismes comme la pratique réflexive, soit l'analyse systématique de ses actions et expériences en vue d'identifier des principes pouvant guider toute action future (Brookfield, 1992 ; Calderhead, 1992 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1983 ; Zeichner & Liston, 1996). Cette pratique réflexive, soutenue par un feed-back provenant des étudiants, des collègues ou d'autres acteurs du milieu universitaire, permet aux enseignants universitaires de développer une base de connaissances pour l'enseignement à la fois riche et validée (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002 ; McAlpine & Weston, 2000 ; Munby, Russell & Martin, 2001 ; Shulman, 1987).

Dans un système où la formation des enseignants est institutionnellement peu formalisée, le développement professionnel découle principalement d'une entreprise volontaire : les enseignants universitaires consacrent du temps à la réflexion à l'égard de leurs pratiques, à l'impact de leurs pratiques sur l'apprentissage des étudiants pour en dégager des principes qui leur serviront à construire leur base de connaissances pédagogiques. Ceci fait appel à une grande discipline personnelle et à une motivation intrinsèque considérable. À cet effet, il est intéressant de noter,

comme le font Cordova et Lepper (1996), que la motivation intrinsèque est accrue quand les environnements d'apprentissage sont personnalisés et qu'ils laissent place à un choix pour l'apprenant. Ainsi, pour les enseignants universitaires, qui apprennent le plus souvent leur métier en situation de travail, la pratique réflexive pourra mener à un développement professionnel accru si le contexte dans lequel ils réalisent cet apprentissage soutient leur motivation et leur développement (par exemple, l'adaptabilité des évaluations ou les ressources variées soutenant la réflexion), en respectant la diversité des visions et des aspirations de développement professionnel entretenues par les enseignements (Åkerlind, 2005). Selon ce dernier auteur, on ne peut envisager le développement professionnel des enseignants universitaires comme étant uniforme ; il serait donc illusoire que chacun s'insère dans une stratégie unique pour son développement professionnel. Il s'agirait plutôt de multiplier les possibilités de développement pour que chacun y trouve son compte. Faire appel à l'EEE comme une des stratégies de développement professionnel des enseignants impliquerait aussi un certain degré de variété et de flexibilité dans l'implantation de la démarche et de combiner cette démarche d'EEE avec d'autres mesures d'accompagnement pédagogique, comme le conseil, la formation ou la recherche appliquée, pour favoriser le développement pédagogique des enseignants universitaires.

### ***1.3 L'évaluation des enseignements visant le développement professionnel des enseignants***

Les feedbacks reçus des étudiants dans le cadre de l'EEE peuvent fournir des informations qui s'avèrent des plus utiles à l'enseignant, particulièrement si celles-ci sont croisées avec d'autres telles que les résultats aux examens, les observations de l'enseignant lui-même ou encore l'observation d'autres professionnels de l'enseignement (par exemple, le conseiller pédagogique ou les collègues enseignants) (Bernard *et al.*, 2000 ; Coggi & Maccario, 2009 ; Paulsen, 2002 ; Smith, 2008). Ces informations peuvent enclencher le processus de pratique réflexive, en stimulant l'enseignant à aller plus loin dans sa réflexion, plus que s'il se limite à son propre point de vue.

L'analyse de la littérature scientifique et experte montre que l'EEE peut donc devenir une des stratégies de soutien au processus de développement professionnel des enseignants universitaires et ainsi agir en complémentarité d'autres stratégies comme le conseil, la formation ou la recherche appliquée à l'enseignement universitaire, parfois même en les initiant. Mais, pour que l'EEE agisse de la sorte sur le devenir des enseignants, un changement devrait faire suite à l'évaluation. Or, selon Centra (1993), quatre conditions sont essentielles pour qu'un tel changement survienne. Tout d'abord, l'EEE devrait fournir à l'enseignant des informations nouvelles à l'égard de ses activités d'enseignement. Ensuite, les informations fournies à l'enseignant devraient être jugées pertinentes par celui-ci et la démarche d'évaluation crédible à ses yeux. Puis, l'enseignant devrait savoir utiliser les résultats

de façon à améliorer sa pratique d'enseignement. Enfin, l'enseignant devrait être motivé pour modifier sa pratique d'enseignement.

Si l'on tient compte de ces quatre conditions ainsi que des éléments mentionnés précédemment à l'égard de l'EEE et du développement professionnel des enseignants universitaires (motivation intrinsèque des enseignants, individualité des aspirations professionnelles, utilité et usage des résultats d'EEE), et enfin, sur la base de notre expérience de conseillers, quatre principes peuvent être dégagés. Essentiels à toute démarche d'EEE à fonction formative et susceptible de soutenir le développement professionnel des enseignants, ces quatre principes que sont la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité vont être explicités en vue de leur formalisation.

Le premier principe d'une démarche d'EEE est la *confidentialité* des résultats. L'enseignant qui suscite lui-même une évaluation de ses enseignements auprès d'un système d'EEE reste dépositaire de ses données : il lui appartient de décider ce qu'il communique aux étudiants, à ses collègues et/ou à ses supérieurs. Cela implique que les résultats d'évaluation lui soient transmis directement et confidentiellement. Si le service qui lui transmet les résultats n'exerce pas des fonctions de contrôle à son égard, c'est une garantie supplémentaire de confidentialité (Heyde & Le Diouris, 2009). La démarche d'EEE est, dans de telles situations, équivalente à une EEE qui serait directement pilotée par l'enseignant, mais en faisant appel à des instruments et des procédures valides et fiables.

Le second principe est la *responsabilité*. Ce n'est pas à une tierce partie mais à l'enseignant lui-même que revient la charge de décider quel enseignement faire évaluer et à quel moment le faire évaluer. Ce choix s'inscrit dans une stratégie personnelle de développement professionnel, faisant appel à la motivation intrinsèque de l'enseignant. Ainsi, non seulement celui-ci choisit quoi faire évaluer et quand faire évaluer, mais il choisit aussi pourquoi faire évaluer. Ceci permet à l'enseignant d'accorder plus de valeur aux résultats de l'évaluation (Coggi & Maccario, 2009). Toutefois, l'institution peut aussi encourager cet enseignant en lui démontrant la valeur accordée à la démarche et en lui facilitant le travail par un soutien logistique approprié.

Le troisième principe est l'*adaptabilité*. Chaque enseignant œuvre dans des circonstances qui lui sont particulières. Chaque trajectoire professionnelle est différente en raison des spécificités disciplinaires ou institutionnelles. Il est donc primordial que la démarche d'EEE s'ajuste à l'enseignant plutôt que l'inverse (Bernard *et al.*, 2000). Des instruments et des procédures en lien avec l'évaluation sont à la disposition de l'enseignant mais celui-ci doit pouvoir rendre la démarche compatible entre autres avec ses propres questionnements et ses propres aspirations et besoins de développement professionnel, tout en respectant certains paramètres comme la validité méthodologique du questionnaire.

Enfin, le quatrième principe essentiel est la *réflexivité*. Il s'agit d'amener l'enseignant à retirer le maximum de la démarche, sachant que la réflexion sur la pratique n'est pas une démarche naturelle à tous mais qu'elle peut être accompagnée. Sans cela, les enseignants ne verront peut-être pas l'utilité de la démarche d'EEE et ils risquent de ne pas faire appel aux résultats dans le cadre de leur propre stratégie de développement professionnel (Centra, 1993 ; Younes, 2009). Piccinin (1999) souligne à quel point une démarche d'EEE associée à du conseil a un impact beaucoup plus significatif sur les enseignants qu'une démarche d'EEE où les enseignants sont laissés à eux-mêmes pour analyser les résultats d'évaluation et trouver des solutions aux problèmes identifiés par les étudiants.

Nous faisons l'hypothèse, basée sur la revue de la littérature brièvement présentée ci-dessus et sur les observations faites dans le cadre de nos activités de conseil pédagogique auprès d'enseignants universitaires au sein de diverses institutions d'enseignement supérieur, que plus ces principes sont préservés, plus le système d'EEE proposé au sein d'une institution agit comme une stratégie de soutien au développement pédagogique.

Dans la section suivante, nous proposons de décrire et d'analyser trois pratiques institutionnelles d'EEE à la lumière de ces principes et leur opérationnalisation présentée dans l'annexe 1. Cette analyse devrait nous permettre ensuite d'ouvrir des questions de recherche et des perspectives d'action autour des systèmes d'EEE et de mieux cerner les conditions auxquelles de tels dispositifs constituent une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants.

## 2. Trois systèmes d'évaluation des enseignements par les étudiants

Comme le soulignent Romainville et Coggi (2009), chaque système institué d'EEE dépend en grande partie du contexte – national, institutionnel, disciplinaire – dans lequel il s'insère.

Partant de l'analyse à la fois des politiques et des pratiques se rapportant au système d'EEE au sein des trois institutions, nous décrivons pour chacun des quatre principes retenus, la manière dont le système d'EEE de l'institution se positionne sur une grille critériée (annexe 1). Cette dernière présente le résultat de l'analyse depuis son niveau le plus bas (traduisant un système d'EEE essentiellement à visée administrative et de contrôle) à son niveau le plus élevé (traduisant un système d'EEE à visée essentiellement formative et soutenant le développement pédagogique des enseignants).

### 2.1 L'université de Lausanne, Suisse

À Lausanne, la démarche d'EEE est gérée par le Centre de soutien à l'enseignement (CSE), structure de pédagogie universitaire au service des enseignants. L'EEE a été mise en place à la suite d'une demande d'enseignants soucieux d'obtenir un feed-back de la part des étudiants. La démarche d'EEE s'inscrit donc dans une



volonté institutionnelle de valoriser l'enseignement en répondant aux besoins de développement formulés par les enseignants (tableau 1).

Principes	Politiques	Pratiques
Confidentialité	Dans le rapport d'autoévaluation qu'ils doivent remettre tous les six ans, les enseignants n'incluent pas les résultats d'évaluation mais une analyse de ce qui semble bien aller et moins bien aller, et de ce qu'ils ont fait ou feront pour consolider le positif et/ou remédier au négatif. Ils indiquent aussi comment ils ont communiqué cette analyse aux étudiants.	Les résultats d'évaluation sont envoyés à l'enseignant ; aucune copie n'est envoyée au doyen de faculté ou à la direction de l'université. Seul le personnel du CSE a accès à ces renseignements ; ces employés de l'université sont soumis au secret de fonction.
Responsabilité	Les enseignants peuvent choisir les cours qui sont les plus représentatifs de leur enseignement et décident à quel moment les faire évaluer. L'évaluation s'inscrit dans une stratégie personnelle de développement professionnel.	L'enseignant télécharge les questionnaires depuis la page Web du CSE, prépare les photocopies, distribue les questionnaires en classe et demande à un étudiant de les recueillir puis de les envoyer au CSE.
Adaptabilité	Les enseignants peuvent choisir l'un des sept questionnaires standards, ou adapter ces questionnaires s'ils souhaitent ajouter, retrancher ou modifier des questions.	L'enseignant choisit le questionnaire qu'il aimerait utiliser. Toute modification d'un questionnaire est effectuée en collaboration avec le CSE pour en préserver la validité et la fiabilité.
Réflexivité	Les conseillers du CSE fournissent à l'enseignant une analyse des résultats d'évaluation ; ceci est fait dans un souci de les faire passer d'une posture de reddition de comptes à une posture réflexive, qui encourage les enseignants à partager leurs réflexions au sujet de l'enseignement.	Les enseignants reçoivent les résultats d'évaluation par courrier électronique ; des documents facilitant l'interprétation des résultats leur sont envoyés simultanément. Les enseignants sont invités à discuter des résultats avec le personnel du CSE s'ils en ressentent la nécessité. En cas de résultats négatifs répétés, le personnel du CSE exerce un suivi plus ciblé à l'égard de ces enseignants.

**Tableau 1 : Démarche d'EEE en vigueur à l'université de Lausanne, Suisse<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Renseignements additionnels disponibles à l'adresse suivante : < <http://www.unil.ch/cse/page28490.html> >, consultée le 31 août 2011.

## 2.2 L'Université catholique de Louvain, Belgique

À Louvain, la démarche de l'EEE telle que définie par la politique de l'enseignement et de la formation est gérée par le Service d'évaluation en appui à la qualité (EVA). Par cette politique et dans la foulée du processus de Bologne, l'UCL a souhaité mettre en place des pratiques uniformes et doter par là même les facultés d'outils et de procédures d'évaluation standardisés et systématisés, dans un but d'amélioration constante de la qualité de la formation des étudiants. Il est à noter qu'à côté de ce service, l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) offre un accompagnement à un enseignant ou à une équipe enseignante en relation avec ces évaluations ou peut mettre en place une évaluation de l'enseignement, non inscrite dans ce système, et à vocation uniquement formative (tableau 2).

Principes	Politiques	Pratiques
Confidentialité	Les résultats de l'évaluation appartiennent au Doyen et à l'enseignant. En aucun cas ils ne sont rendus publics.	Les résultats d'évaluation sont envoyés à un coordinateur facultaire (le Doyen de la faculté ou son représentant), en charge de transmettre les données (résultats numériques et commentaires) et d'effectuer une rétroaction, voire un accompagnement, auprès de chaque enseignant concerné.
Responsabilité	Les enseignements de premier cycle doivent faire l'objet d'une évaluation périodique (au moins une fois tous les trois ans). L'évaluation des enseignements de second cycle est optionnelle. La faculté est l'acteur principal du processus.	Le coordinateur facultaire pilote un plan d'évaluation défini en faculté : ce plan se compose de demandes facultaires et individuelles. La faculté ainsi que les enseignants ayant émis des demandes individuelles motivent conjointement les étudiants à participer aux enquêtes. Le service EVA offre un support logistique pour la préparation et la passation des enquêtes (questionnaire électronique ou papier).
Adaptabilité	Des modules standards d'items communs à toute l'université sont offerts ; quelques adaptations sont possibles au sein des modules.	Les questionnaires sont construits en assemblant pour chaque cours les modules d'items qui correspondent aux activités présentes dans le cours (séances magistrales, séminaires, TP, laboratoires...), dans le but de refléter l'organisation de cet enseignement.

Principes	Politiques	Pratiques
Réflexivité	L'enseignant est invité à effectuer une prise de recul par rapport aux évaluations d'enseignement (points forts et limites). Il peut joindre cette analyse au dossier de valorisation pédagogique qu'il constitue en vue d'une promotion ou de la permanence. Il bénéficie à son gré d'un accompagnement par un conseiller pédagogique et ce de manière totalement confidentielle.	L'enseignant reçoit les résultats d'évaluation de ses cours ainsi qu'une fiche suscitant leur analyse. Idéalement, il est invité à se tourner vers un conseiller pédagogique s'il souhaite bénéficier d'un soutien dans sa réflexion.

Tableau 2 : Démarche d'EEE en vigueur à l'université catholique de Louvain, Belgique<sup>2</sup>

### 2.3 L'Université McGill, Canada

À McGill, la démarche d'EEE est gérée par le Service de soutien pédagogique (*Teaching and Learning Services* - TLS). En 1980, le sénat académique de l'université a approuvé une politique favorisant l'EEE, mais n'a pas mis en place de démarche uniforme. Ce n'est qu'en 2008 que le système d'évaluation en ligne est devenu officiel. Dans le cadre de ce système d'EEE, les résultats appartiennent toujours à l'enseignant avec accès pour le directeur de département. Trois buts sont visés par la démarche d'EEE. Le premier est d'aider les enseignants à s'améliorer, un autre est d'informer les étudiants au sujet des cours et des enseignants et le dernier est de fournir une indication au sujet de la qualité à des fins administratives (tableau 3).

Principe	Politiques	Pratiques
Confidentialité	Les résultats d'évaluation sont anonymes ; les commentaires des étudiants sont confidentiels à l'enseignant et au directeur de département. Si l'enseignant accepte et le taux de réponse minimal est atteint, les réponses aux questions numériques peuvent être rendues accessibles à la communauté universitaire.	L'enseignant a accès aux résultats numériques et aux commentaires à l'aide d'un mot de passe sécurisé, une fois que les notes sont rendues. Ces résultats et commentaires sont aussi accessibles au directeur de département. Personne d'autre ne peut avoir accès aux résultats sans l'aval de l'enseignant.

<sup>2</sup> Renseignements additionnels disponibles à l'adresse suivante : < <http://www.uclouvain.be/eva> >, consultée le 31 août 2011.

Principe	Politiques	Pratiques
Responsabilité	Tous les enseignements comptant plus de cinq étudiants sont automatiquement inclus dans le système officiel d'évaluation en ligne. Toutefois, les enseignants sont encouragés à recueillir un feedback à mi-semestre à l'aide d'outils papier ou électroniques, selon ce qui leur apparaît le plus approprié.	Les enseignants sont encouragés à : rappeler aux étudiants que la période d'évaluation est ouverte ; expliquer à quoi servent les évaluations ; effectuer un suivi du taux de réponse ; inviter les étudiants à participer. Les enseignants sont responsables des évaluations mi-semestre facultatives, bien qu'une aide pédagogique et technique soit disponible.
Adaptabilité	Quatre questions centrales doivent apparaître sur tous les questionnaires, les départements ou les facultés choisissent ensuite un questionnaire de base. L'enseignant peut aussi ajouter des questions mais leur nombre est limité à vingt-cinq.	Des questionnaires différents sont disponibles selon les types de cours, séminaires, laboratoires, etc.
Réflexivité	La politique universitaire engage les enseignants à réfléchir sur leurs résultats d'évaluation lors de l'évaluation annuelle et à en discuter avec leur directeur de département, leur mentor ou un conseiller pédagogique. Le portfolio d'enseignement, nécessaire à l'obtention de la permanence ou de la promotion, favorise une approche réflexive : il comprend un compte rendu de l'enseignant, une analyse de ses résultats et une description des mesures prises en réaction au feedback.	Les résultats sont disponibles dès que les notes sont rendues pour tous les cours d'un enseignant. Ceci permet la réflexion alors que l'expérience est récente et avant le semestre suivant. Ils sont accessibles pendant six ans, puis sont archivés de façon permanente. Des guides d'interprétation sont disponibles en ligne. De plus, il est possible d'obtenir un rendez-vous en consultation individuelle. Des ressources additionnelles, à l'intention des directeurs de département, sont en préparation.

Tableau 3 : Démarche d'EEE en vigueur à l'université McGill, Canada<sup>3</sup>

Nous constatons dans les trois exemples présentés que chaque institution se positionne différemment en termes de visées et de principes associés à l'EEE. La grille opérationnelle de l'annexe 1, présente chaque système institué d'EEE positionné selon sa plus ou moins grande prise en compte de chacun des principes.

3 Renseignements additionnels disponibles à l'adresse suivante : < [www.mcgill.ca/tls/courseevaluations](http://www.mcgill.ca/tls/courseevaluations) >, consultée le 31 août 2011.

La présentation de ce « positionnement » a été obtenue suite à un consensus entre les divers auteurs de cet article. Il ne s'agit donc pas de données, mais de tendances sur une échelle d'appréciation, schématisée dans la figure suivante.

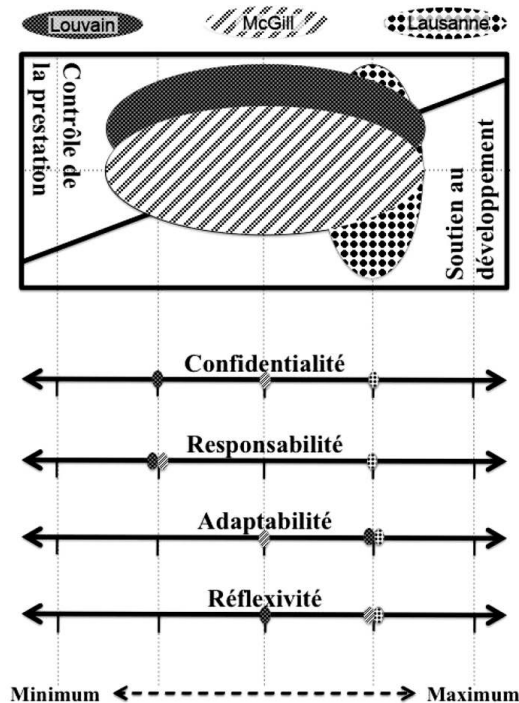


Figure 1. Visées et principes associés au système d'EEE proposé par les trois institutions universitaires

Cette schématisation n'a évidemment que valeur descriptive et heuristique : elle permet de noter que le système d'EEE proposé à Lausanne se situe très clairement dans une démarche qui soutient quasi exclusivement le développement pédagogique. L'origine même du système d'EEE proposé, suite à la sollicitation d'enseignants, permet sans doute déjà de comprendre cette particularité par rapport aux deux autres institutions, McGill et Louvain. Ces dernières privilégient une double fonction de leur système d'EEE, non seulement le soutien au développement mais également une visée de contrôle de la qualité de l'enseignement. La schématisation laisse néanmoins apparaître une différence fondamentale entre McGill et Louvain : McGill se positionne également entre le contrôle et le soutien alors que Louvain semble se positionner davantage du côté du contrôle. Mais une nuance est à apporter pour l'université de Louvain : les enseignants pouvant à leur initiative faire appel au service de pédagogie universitaire à des fins formatives et de développement professionnel, le positionnement est à prendre avec délicatesse en tenant compte de ces possibilités.

## Conclusion

Partant d'une revue de la littérature sur l'EEE et sur les fonctions et visées qu'elle peut poursuivre, nous avons identifié certains principes essentiels à une démarche d'EEE qui serait essentiellement formative pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Nous avons ensuite analysé trois systèmes d'EEE mis en œuvre dans trois institutions différentes de façon à mettre en évidence la manière dont ces principes peuvent s'appliquer, à des degrés divers. Le positionnement de chaque institution découle sans doute de ses caractéristiques propres, de la culture prévalant en ses murs à l'égard de l'EEE et à l'égard de l'enseignement<sup>4</sup>. Or, selon la ou les visées qu'elle poursuit pour son système d'EEE, la pertinence de ces principes peut être questionnée. Nous avons volontairement interrogé la fonction formative des systèmes d'EEE sachant que c'est l'objet même de ce numéro centré sur les stratégies qui soutiennent le développement pédagogique des enseignants. Si l'évaluation de la qualité de l'enseignement avait été choisie, d'autres critères auraient été définis pour produire une représentation assez différente des systèmes d'EEE analysés.

L'exercice présenté dans cet article a donc permis de formaliser un ensemble de connaissances et de croyances à l'égard de l'EEE. En effet, bon nombre d'institutions d'enseignement supérieur mettent en place des systèmes d'EEE en visant le soutien de leur personnel enseignant alors que ces mêmes systèmes servent en réalité souvent à contrôler la qualité de la prestation enseignante. À l'aide du modèle présenté dans cet article, il est dorénavant possible d'évaluer d'une façon plus objective le positionnement d'un système d'EEE.

Mais bien entendu un tel exercice a ses limites. L'outil de mesure développé dépend grandement de la vision que nous, auteurs, entretenons de l'EEE. Il ne s'agit donc pas d'un instrument de mesure absolue mais plutôt d'un outil décrivant un système d'EEE. De plus, cet instrument ne permet pas de poser un jugement normatif sur les visées d'un système d'EEE. Si nous, auteurs, partageons le point de vue que l'EEE devrait être davantage utilisée pour soutenir le développement professionnel des enseignants, cela ne sous-entend pas que l'utilisation de l'EEE comme mécanisme de contrôle de la qualité des enseignements est une entreprise déconseillée. Des garde-fous seront alors nécessaires pour éviter diverses formes de dérives, telle l'utilisation des commentaires des étudiants comme indicateur de la qualité d'un enseignant. Finalement, bien que nous présentons les mécanismes pouvant être observés dans les situations où l'EEE est utilisée à des fins de soutien au développement professionnel des enseignants, nous ne décrivons pas l'impact observé d'un tel système sur le développement professionnel des enseignants universitaires.

---

4 Se reporter à la rubrique « Entretiens » de ce dossier.

Cette dernière dimension pourrait être approfondie dans une recherche complémentaire. Comment les enseignants réagissent-ils à un tel système d'EEE ? Comment leur participation affecte-t-elle leur développement professionnel ? En comparaison, quels seraient les comportements observés chez les enseignants si l'approche d'EEE utilisée relevait davantage du contrôle de la prestation enseignante ? Parallèlement, quel lien établir entre l'EEE et le pilotage d'institutions d'enseignement supérieur. Les dirigeants universitaires évoquent souvent la nécessité de connaître les résultats d'évaluation en détail pour piloter leur composante (UFR, faculté, institut). Mais en ont-ils vraiment besoin ? Quelles actions pourraient-ils entreprendre sur la base de tels résultats ? L'information dont ils ont besoin ne relèverait-elle pas d'un autre niveau, correspondant davantage à leur rayon d'action ?

On peut donc constater qu'une avancée modeste dans la clarification des usages de l'EEE soulève tout un ensemble de questions de recherche.

**Denis Berthiaume**

Denis.Berthiaume@unil.ch

**Jacques Lanarès**

Jacques.Lanares@unil.ch

**Christine Jacqmot**

Christine.Jacqmot@uclouvain.be

**Laura Winer**

Laura.Winer@mcgill.ca

**Jean-Moïse Rochat**

Jean-Moise.Rochat@unil.ch

## BIBLIOGRAPHIE

- ÅKERLIND G. S. (2005). « Academic growth and development: How do university academics experience it ? », *Higher Education*, n° 50, p. 1-32.
- ANDERSON G. (2006). « Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to "quality" in some Australian universities », *Quality in Higher Education*, vol. XII, n° 2, p. 161-173.
- BERAN T. N. & ROKOSH J. L. (2009). « Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction », *Instructional Science*, n° 27, p. 171-184.
- 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.

- BERTHIAUME D. & LANARÈS J. (2009). « Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff ». Présentation au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istanbul.
- BROOKFIELD S. (1992). « Uncovering assumptions: The key to reflective practice », *Adult Learning*, janvier, p. 13-14 ; 18.
- CALDERHEAD J. (1992). « The role of reflection in learning to teach », in L. Valli (dir.), *Reflective teacher education: Cases and critiques*, p. 139-146.
- CENTRA J. A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.
- COGGI C. & MACCARIO D. (2009). « Contribution des étudiants à l'évaluation de la didactique universitaire : une réduction à de plus justes proportions », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 167-189.
- CORDOVA D. I. & LEPPER M. R. (1996). « Intrinsic motivations and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice », *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 4, p. 715-730.
- DAWE H. A. (1984). « Teaching: A Performing Art », *Phi Delta Kappan*, vol. LXV, n° 8, p. 548-552.
- 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 N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, p. 61-80.
- DEJEAN J. (2007). « Entre évaluation et contrôle », in A. Heldenbergh (dir.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, p. 15-53.
- DESJARDINS J. & BERNARD H. (2002). « Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 3, p. 617-648.
- DETROZ P. (2007). *Évaluation des enseignements : de la contrainte administrative à l'amélioration des pratiques*, Fribourg : Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg.
- DOUGLAS J. & DOUGLAS A. (2006). « Evaluating teaching quality », *Quality in Higher Education*, vol. XII, n° 1, p. 3-12.
- 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 (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 57-72.
- HIEBERT J., GALLIMORE R. & STIGLER J. W. (2002). « A Knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one ? », *Educational Researcher*, vol. XXXI, n° 5, p. 3-15.



- KNAPPER C. & PICCININ S. (1999). « Consulting about teaching: An overview », in C. Knapper, S. Piccinin (dir.), *Using consultants to improve teaching*, p. 3-8.
- KOLB D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- MCALPINE L. & WESTON C. (2000). « Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning », *Instructional Science*, n° 28, p. 363-385.
- MUNBY H., RUSSELL T. & MARTIN A. K. (2001). « Teachers' knowledge and how it develops » in V. RICHARDSON (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, p. 877-904.
- PAQUAY L., VAN NIEUWENHOVEN C. & WOUTERS P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck.
- PAULSEN M. B. (2002). « Evaluating teaching performance », in C. L. Colbeck (dir.), *New directions for institutional research: Evaluating faculty performance*, p. 5-18.
- PICCININ S. (1999). « How individual consultation affects teaching », in C. Knapper & S. Piccinin (dir.), *Using consultants to improve teaching*, p. 71-84.
- REGE COLET N. (2009). « L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 235-254.
- ROMAINVILLE M. (2009). « Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 145-165.
- ROMAINVILLE M. & COGGI C. (2009). « Conclusions », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 255-266.
- SCHÖN D. A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*, New York : Basic Books.
- SHULMAN L. (1987). « Knowledge and teaching: Foundations of the new reform », *Harvard Educational Review*, vol. LVII, n° 1, p. 1-22.
- SHULMAN L. (1993). « Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude », *Change*, vol. XXV, n° 6, p. 6-7.
- SMITH C. (2008). « Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. XXXIII, n° 5, p. 517-533.
- TIDIANE SALL C. (2009). « Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 213-233.

YOUNES N. (2009). « L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement », in M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 191-211.

ZARKA Y. C. (2009). « Qu'est-ce que tyranniser le savoir ? », *Cités*, n° 37, p. 3-6.

ZEICHNER K. M., LISTON D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*, Mahwah : Lawrence Erlbaum.

---

## ***Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes***

---

### **Student evaluation of teaching**

#### ***Is it a strategy to support faculty professional development ?***

ABSTRACT • This article presents an approach to student evaluation of teaching that is oriented towards faculty professional development more than towards quality control. This approach can be implemented and supported by university centres for teaching and learning. The article explains the principles that should be considered when implementing a process of student evaluation of teaching and provides three illustrative cases. Ideas for implementing an evaluation system designed to support faculty professional development are presented along with ideas for further research on this topic.

KEYWORDS • skill development, evaluation by students, evaluation of teachers, teaching quality, higher education

### **Die Bewertung der Lehrveranstaltungen durch Studierende**

#### ***Eine Strategie zur Unterstützung der pädagogischen Entwicklung bei Lehrenden?***

ZUSAMMENFASSUNG • Dieser Artikel legt eine Herangehensweise über die Bewertung des Unterrichts durch die Studenten vor, die auf die Unterstützung der beruflichen Entwicklung der Professoren stützt, aber sich von einer Herangehensweise unterscheidet, die zur Qualitätskontrolle des Unterrichts tendieren würde. Eine solche Herangehensweise kann von pädagogischen Abteilungen innerhalb der Universität eingeführt oder unterstützt werden. Der Artikel legt die wesentlichen Prinzipien zur Einführung eines Prozesses der Bewertung des Unterrichts durch die Studenten vor. Die Veranschaulichung dieser Prinzipien durch drei Studienfälle bietet Hinweise zur Einführung eines solchen Bewertungsprozesses vor, die auf die Unterstützung der beruflichen Entwicklung der Professoren abzielt, aber auch Denkanstöße für weitere Forschungen anbietet.

SCHLAGWÖRTER • Entwicklung der beruflichen Fähigkeiten, Bewertung durch Studierende, Bewertung der Lehrenden, Unterrichtsqualität, Hochschulwesen

### **La evaluación de las enseñanzas por los estudiantes (EEE)**

#### ***¿ Una estrategia de apoyo al desarrollo pedagógico de los docentes ?***

RESUMEN • Este artículo presenta una aproximación de la evaluación de las enseñanzas por los estudiantes (EEE) centrada en el apoyo al desarrollo profesional de los docentes, que se diferencia de una aproximación apuntando a controlar la calidad de la enseñanza. Semejante aproximación puede ser organizada o apoyada por los centros o servicios de pedagogía universitaria dentro de las

universidades. El artículo explica los principios esenciales a la instalación de un proceso de EEE. La ilustración de estos principios con la ayuda de tres casos propone algunas pistas para la puesta en práctica de semejante proceso de evaluación que apunta al apoyo al desarrollo profesional de los docentes, pero también algunas pistas de investigación para explorar.

**PALABRAS CLAVES** • desarrollo de competencias, evaluación realizada por los alumnos, evaluación de los profesores, calidad de la enseñanza, educación superior

**ANNEXE 1 : Grille critériée permettant d'évaluer les visées d'une démarche d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)**

	Minimum ←————→ Maximum				
Confidentialité	L'enseignant ne reçoit pas les résultats d'évaluation ; les responsables hiérarchiques sont les seuls à les recevoir.	L'enseignant reçoit les résultats d'évaluation des responsables hiérarchiques.	L'enseignant et les responsables hiérarchiques reçoivent les résultats d'évaluation.	L'enseignant est le seul à recevoir les résultats d'évaluation, mais il est tenu d'en fournir une analyse personnelle aux responsables hiérarchiques.	L'enseignant est le seul à recevoir les résultats d'évaluation ; aucune information n'est transmise aux responsables hiérarchiques.
Responsabilité	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote seule le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote l'évaluation de l'enseignement en prenant en compte certains besoins ou demandes de l'enseignant.	L'enseignant et l'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilotent conjointement le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'enseignant pilote l'évaluation de son enseignement en faisant appel aux ressources de l'unité chargée de l'évaluation des enseignements.	L'enseignant pilote seul le processus d'évaluation de son enseignement.
Adaptabilité	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant et il n'est pas possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant et il n'est pas possible de les modifier.	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant et il est possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant et il est possible de les modifier.	Un questionnaire sur mesure est développé pour chaque enseignant.

	Minimum ←————→ Maximum				
Réflexivité	Aucun dispositif n'est développé pour aider l'enseignant à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements.	Peu de dispositifs aident l'enseignant à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il n'est pas tenu de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il n'est pas tenu de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il est tenu de fournir une preuve de cette réflexion.	En plus des nombreux dispositifs, chaque enseignant est systématiquement accompagné dans sa réflexion suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il est tenu de fournir une preuve de cette réflexion.