



La dynamique paradoxale de l'EEE

Nathalie Younes, Nicole Rege Colet, Pascal Detroz, Emmanuel Sylvestre

► To cite this version:

Nathalie Younes, Nicole Rege Colet, Pascal Detroz, Emmanuel Sylvestre. La dynamique paradoxale de l'EEE. Romainville, M.; Goasdoue, R; Vantourout, M. Évaluation et enseignement supérieur, DeBoeck, 2012. hal-01121467

HAL Id: hal-01121467

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121467>

Submitted on 1 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La dynamique paradoxale de l'EEE

Nathalie Younès, Nicole Rege Colet, Pascal Detroz et Emmanuel Sylvestre (in Romainville, Goasdoue, Vantourout, Evaluation et enseignement supérieur)

INTRODUCTION

À l'université, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est un champ de recherches et de pratiques particulièrement sensible en raison de sa dimension paradoxale. Malgré des pratiques qui tendent à se développer dans le domaine et les nombreuses recherches auxquelles elle a donné lieu, dans certains contextes, l'expérience des enseignants, des responsables et des étudiants en la matière reste encore souvent limitée. L'EEE reste toujours sujette à de vives controverses, dans son adoption ou dans son rejet, et ce pour des raisons différentes. L'analyse de son cheminement en Amérique du Nord, où il s'agit d'une pratique systématique, et en Europe, où elle est encore dans de nombreux cas en phase d'implantation, montre les fluctuations des orientations politiques et les sérieuses difficultés pour en faire un instrument efficace au service de l'amélioration de l'enseignement universitaire (Younès, 2009a).

Il est communément admis que le renforcement de l'EEE en Europe s'inscrit dans le cadre du processus de Bologne et de la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur (Rege Colet, 2010). Les politiques évaluatives et les dispositifs d'évaluation de l'enseignement et des formations développés dans ce sillon sont tous imprégnés de principes consistant, d'une part, à recourir à des méthodologies d'évaluation de la qualité communes et, d'autre part, à implémenter des politiques et des procédures qui impliquent la participation de tous les acteurs avec une mention spéciale en faveur d'une contribution soutenue de la part des étudiants. Relayées par les politiques nationales, ces lignes directrices appellent le développement de procédures d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, confrontant des procédures génériques à des ajustements aux milieux concernés, ce qui implique d'accorder une grande attention aux acteurs et en particulier aux étudiants quant à leurs représentations, positions et pratiques effectives.

Cette dynamique de l'EEE se trouve prise entre différentes tensions : a) les finalités, entre démarche formative et outil de contrôle ; b) la pertinence et la validité de l'EEE ; et c) l'implication des acteurs et leur rapport à la culture qualité. Ce sont ces trois dimensions que nous explorons dans la présente note de synthèse.

1 - ENTRE DEMARCHE FORMATIVE ET OUTIL DE CONTROLE : UNE DOUBLE VISEE A INTERROGER

Dans l'histoire de l'EEE et jusqu'à aujourd'hui, les visées de l'EEE fluctuent et s'entremêlent dans un rapport qui se situe entre démarche formative et outil de contrôle, soulevant de larges controverses, notamment en ce qui concerne la place des étudiants dans ce processus, et ce aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe.

En Amérique du Nord

Si l'EEE est relativement récente en France, et irrégulièrement distribuée, elle est couramment utilisée en Amérique du Nord et plus généralement dans les pays anglophones depuis plusieurs décennies. Doyle (1983) en retrouve les premières traces au début du 20^{ème} siècle quand, en 1926, les étudiants de l'Université de Harvard ont élaboré ce qui est considéré comme le premier questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Mais l'utilisation de questionnaires a commencé à se répandre dans les années 1960 quand les étudiants ont réussi à obtenir une plus grande représentation dans les instances de gestion universitaire. L'origine de l'EEE est donc contemporaine d'une position plus active et engagée des étudiants par rapport à la vie académique.

Ce mouvement s'est poursuivi dans les années 1970 avec une appropriation de la démarche par les enseignants dans une perspective d'évaluation formative. Bernard (2011) note que, durant cette période et sous l'influence de professeurs innovants, le but de l'amélioration de l'enseignement s'est consolidé dans les universités nord-américaines, renforcé par la mise en place de centres de pédagogie universitaire offrant des services aux professeurs, en particulier des formations pour optimiser leur enseignement.

Depuis, cette forme d'évaluation s'est fortement développée dans les universités américaines mais aussi canadiennes et québécoises. 29 % des collèges américains la pratiquaient en 1973, 68 % en 1983, 86 % en 1993 (Seldin, 1993) et, de nos jours, 90 à 100 % des collèges et universités américains (Trout, 2000).

Une évolution dans les politiques évaluatives a été observée. Dans les années 1970, les démarches institutionnelles d'EEE développées dans les universités américaines avaient principalement pour but de permettre aux enseignants d'améliorer leur enseignement. La visée formative de l'évaluation était ainsi priorisée. Or, dans les années 1980, les difficultés économiques ont entraîné des coupes sérieuses dans les budgets et l'exigence de rendre des comptes en termes d'utilisation des ressources et d'efficacité s'est renforcée. La visée administrative ou de contrôle de l'évaluation s'est alors progressivement imposée. Les EEE

ont ainsi été davantage utilisées dans les décisions prises pour le recrutement, la titularisation et la promotion des enseignants de même que pour l'attribution des cours¹ que pour améliorer la stratégie pédagogique.

En réalité, ces deux utilisations de contrôle et d'optimisation sont généralement 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 vis-à-vis du personnel académique (embauche, promotion, augmentations). De même, Forest (2009) précise que, dans les universités québécoises, et alors même que les politiques des universités ne sont pas toujours explicites à ce sujet, les EEE sont utilisées à des fins administratives.

En Europe

En Europe, la mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est désormais un élément clé des politiques universitaires en matière de qualité de l'enseignement. Deux axes sont ciblés dans les dispositions prises dans le cadre de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne), à savoir :

1. Développer des méthodologies d'évaluation de la qualité pour instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés ;
2. S'appuyer sur les acteurs.

Le communiqué de Prague (Communiqué du 19 mai 2001), qui marque la mise en œuvre des principes de la Déclaration de Bologne, précise que les étudiants doivent activement participer et contribuer tant à la vie de l'université et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement.

En France, l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) indique sur son site que « L'organisation de l'évaluation des enseignements avec et par les

¹ Les EEE servent également aux étudiants dans le choix de leurs cours. Leur visibilité et leur publicité sont aujourd'hui renforcées par l'essor des sites internet tels que ratemyprofessor.com ou ratemyteacher.com également créés par des étudiants et auxquels chacun peut accéder. Nous ne développerons pas ce point car on ne repère pas (encore ?) cette utilisation dans les pays francophones.

étudiants, de chaque module à la mention, est une composante de cette autoévaluation². Elle participe à l'appréciation de la pertinence des moyens pédagogiques mis en œuvre »³

Il n'en demeure pas moins qu'il y a une pression pour imposer ces démarches quand bien même elles ne seraient pas concertées. L'examen des textes officiels manifeste une injonction ministérielle de plus en plus soutenue. Si l'arrêté de 1992 envisageait simplement la possibilité de mettre en place de telles procédures incluant le point de vue des étudiants, dix ans après, l'arrêté du 30 avril 2002 conditionne l'habilitation des formations à leur existence. L'intention affichée en 2002 est clairement formative. En 2005, elle s'inscrit de plus en plus dans le pilotage des établissements liant évaluation interne et évaluation externe.

Une étude de cas portant sur une université française (Younès, 2006, 2007) relève les contradictions des responsables vis-à-vis de l'EEE, considérée à la fois comme une formalité incontournable, un outil pour l'amélioration de l'enseignement et un outil de contrôle, mais privilégiant au final l'EEE comme contrôle⁴.

A titre d'illustration, dans une autre université française (Université Claude Bernard Lyon 1), qui possède une expérience d'une quinzaine d'années dans l'évaluation des enseignements par les étudiants, trois phases se sont succédées en suivant l'évolution des choix politiques.

1. Dans les années 1990, l'institution avait fait le choix de répondre aux attentes ministérielles (arrêté du 26 mai 1992) par un dispositif d'évaluation permettant de recueillir l'avis des étudiants sur tous les enseignements par l'intermédiaire de questionnaires types. Cette démarche a conduit à familiariser les enseignants avec cette pratique en dépit d'une lourdeur logistique et administrative pour un résultat incertain sur la qualité des enseignements. Les résultats étaient envoyés aux enseignants, mais aucun retour n'était effectué à l'institution concernant l'utilisation de ces résultats pour améliorer l'enseignement.
2. Entre 2003 et 2007, la politique de l'université était de laisser plus de liberté aux enseignants quant à la gestion des évaluations pour les impliquer davantage dans le processus. Les enseignants souhaitant faire évaluer leur enseignement contactaient le

² Il s'agit de l'autoévaluation par l'établissement de ses formations considérée comme « un élément indispensable, aussi bien pour lui-même que pour son évaluation externe. Elle doit devenir la règle et atteindre un niveau de qualité conforme aux standards européens ».

³ <http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-des-formations-diplomes/Principes-d-evaluation>

⁴ Et ce sans en avoir complètement les moyens du fait du statut de fonctionnaire de la plupart des enseignants universitaires.

service universitaire de pédagogie pour élaborer un questionnaire. Après chaque évaluation, les enseignants recevaient directement leurs résultats et ils devaient rédiger une fiche les synthétisant en identifiant des points d'amélioration. Cette fiche était ensuite renvoyée au service de pédagogie permettant, ce faisant, de lister les enseignements évalués. Cette période a conduit à une meilleure appropriation de la démarche par les enseignants, mais le nombre d'évaluations était très faible. De plus, il n'existait pas de processus d'accompagnement des enseignants souhaitant apporter des améliorations suite aux évaluations. Durant cette période, le service de pédagogie assurait essentiellement un soutien logistique pour accompagner les enseignants dans leur démarche d'évaluation : formatage des questionnaires pour une lecture optique ; impression des questionnaires ; traitement des données et envoi des résultats aux enseignants.

3. Pour combler ces lacunes, l'institution a décidé, en 2008, d'intégrer l'EEE dans une démarche qualité. Cette démarche s'articulait autour de deux objectifs principaux : d'une part, apporter aux enseignants des informations pertinentes pour repérer les points forts et les points faibles de leur enseignement et, d'autre part, accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de changements pédagogiques suite aux résultats. Pour mettre en œuvre cette nouvelle démarche, l'institution s'est dotée d'une charte de l'évaluation, d'un cadre procédural, de conseillers pédagogiques.

Nous remarquons ainsi une évolution de la visée de l'EEE qui était, au départ, purement administrative avec une orientation vers le contrôle, en faveur d'une démarche plus formative avec la mise à disposition de structures et de personnel spécialisé dans l'accompagnement des enseignants.

Dans la pratique, les visées poursuivies par les institutions en termes d'EEE restent souvent inexplicables. Et quand un effort est fait en ce sens, il n'est pas rare d'y trouver des éléments peu compatibles, preuves d'une tension non résolue. Relevons à titre d'illustration le cas d'une université belge dont le texte fondateur de l'EEE précise que celle-ci poursuit exclusivement un but formatif mais qui, sous la pression du Rectorat, écrit, quelques lignes plus loin, que le questionnaire utilisé devra être identique pour tous les enseignements (à des fins de comparaisons) et que les résultats seront systématiquement acheminés au Doyen de la faculté et aux autorités académiques. On ne s'étonnera guère que, quelques années plus tard, ce questionnaire unique constitue la principale source d'évaluation des enseignants lors de confirmation ou promotion des enseignants.

Le constat généralisé d'une double visée

Cette contradiction se reflète dans la littérature entre ceux qui considèrent que l'utilisation à des fins de contrôle annule la démarche formative (Bernard, 1992) et ceux qui estiment que ces deux visées sont compatibles puisqu'elles concourent au même but, celui d'améliorer l'enseignement (Romainville, 2009). Selon ce dernier, le constat généralisé de cette double visée dans l'utilisation des EEE devrait conduire à mettre l'accent sur l'adhésion des acteurs, la pertinence des critères de qualité et la qualité du suivi qui sera donné à l'évaluation plutôt que sur cette distinction qu'il juge « confortable mais trompeuse ». Et de fait, cette double face semble constitutive de toute évaluation (Ardoino & Berger, 1986) soulignant l'importance de marquer les limites et les passages en jeu entre ces deux finalités. Le risque avéré du primat du contrôle implique de veiller à bien définir les domaines respectifs tout en accordant le plus grand soin aux conditions d'une démarche formative. Il s'avère déterminant d'explicitier clairement la ou les visée(s) poursuivie(s), voire même de concevoir les dispositifs d'EEE en fonction de cette (ou ces) visée(s) préalablement définie(s) et acceptée(s). Selon nous, la distinction entre évaluation formative et certificative n'est pas qu'une affaire de détails peu significatifs, ou encore une distinction artificielle inhérente à un discours trop « pédagogisant ». Lorsque l'on compare les démarches d'évaluation, on constate qu'elles se déclinent de manières différenciées en fonction des visées.

Dans le cas d'une démarche certificative, les questions de validité, fidélité, équité et obligation sont prioritaires. La démarche repose sur un questionnaire préalablement défini sur base des politiques de l'université en termes de formation, administré à des moments formellement établis et avec des feedbacks acheminés vers les autorités administratives. L'institution est toujours demandeuse de renseignements concernant l'EEE pour s'assurer de la qualité de ses formations. Pour cela, Forest (2009) propose une démarche d'évaluation intégrée où les résultats des évaluations des enseignements sont agrégés pour apporter des informations aux responsables de formations ou, plus globalement, à l'institution (sans lever l'anonymat des enseignants), mais également pour améliorer la qualité de la formation.

A l'inverse, une démarche formative vise une évaluation sensible et diagnostique, basée sur une approche optionnelle fondée sur un questionnaire qui a du sens pour l'enseignant (et donc au moins co-construit par lui-même) en fonction d'éléments qu'il est prêt ou non à réguler et des problèmes qu'il est prêt ou non à soulever. Ce questionnaire est administré selon un calendrier défini par l'enseignant en fonction de ses besoins et dont les feedbacks bénéficieront d'une publicité limitée à lui-même (afin d'éviter que les problèmes pour

lesquels il cherche de l'information ne soient débattus sur la place publique). Dans cette perspective, les travaux sur la dimension formative de l'EEE menés par Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat (in press) sont du plus grand intérêt étant donné qu'ils ont développé un outil permettant de positionner le soutien du développement professionnel des enseignants qu'apporte l'institution en fonction de son approche de l'EEE.

2 – LA QUESTION DES CONDITIONS DE LA VALIDITE DE L'EEE

La validité de l'EEE est plus souvent remise en question par les enseignants que par les chercheurs qui analysent, eux, sa place en tant que mesure de la qualité de l'enseignement ou élément d'un processus de son amélioration. Certains la dénoncent fortement, mettant en cause la fiabilité ainsi que l'utilité du point de vue des étudiants, redoutant même sa dangerosité (Haskell, 1997) alors que d'autres soulignent au contraire sa pertinence (Rege Colet & Berthiaume, 2012). La grande importance des variables contextuelles sur l'EEE, ainsi que des conditions de possibilité pour une EEE performante est largement soulignée.

De la fiabilité du point de vue des étudiants

Les enseignants sont souvent dubitatifs quant à la capacité des étudiants à juger de la qualité d'un enseignement. Trois types d'opinions sont couramment rencontrés :

1. Réduire les exigences en donnant moins de travail et plus de bonnes notes permet d'obtenir de meilleures appréciations de ses cours ;
2. Les EEE reflèteraient plus les capacités de communication de l'enseignant que son efficacité pédagogique ;
3. Les étudiants comprendront plus tard l'intérêt d'un cours qu'ils peuvent méjuger pendant leur formation.

Même si ces opinions sont parfois tenaces chez les enseignants, elles sont plutôt contredites par la recherche. Ce qui fait dire à Cohen (1990)⁵ que « les attitudes négatives au sujet de l'EEE sont spécialement résistantes au changement et qu'il semble que les enseignants et les administrateurs renforcent leur croyance en certains mythes relatifs à l'EEE par des éléments personnels et anecdotiques qui, pour eux, ont plus de poids que les preuves apportées par la recherche empirique » (p.126).

⁵ Cité par Detroz (2009)

Mais que nous disent les recherches ? Sont-elles vraiment rassurantes quant à la validité de l'EEE ?

Il est surtout nécessaire de s'assurer de la validité du dispositif d'évaluation dans le cas d'une orientation de contrôle - dite aussi administrative - consistant à prendre des décisions à propos des enseignants. Cette visée étant largement soutenue dans le monde anglo-saxon, des centaines de recherches y ont ainsi été conduites dans les années 1980 à 1990. Il n'est pas question ici de passer en revue l'ensemble de ces recherches mais plutôt de rendre compte de l'arsenal méthodologique, riche et varié, qui y a été déployé. Mentionnons, par exemple :

- des études multitraits-multiméthodes qui consistent à corrélérer les résultats obtenus par l'EEE à d'autres mesures de la qualité de l'enseignement ou à d'autres méthodes de recueil de données ;
- des études multisections qui consistent à comparer les scores à l'examen et la satisfaction des étudiants dans un contexte où les cours sont identiques (mêmes contenus, mêmes matières, mêmes notes de cours, mêmes évaluations – publics similaires en tous points) mais donnés par des enseignants différents ;
- des études analysant les biais potentiels de l'EEE. Dans ce cadre, les biais sont décrits comme des facteurs n'influençant pas les apprentissages mais influençant pourtant le score à l'EEE ;
- des études de laboratoire qui consistent à recréer une situation d'enseignement artificielle en maîtrisant certaines variables pour en limiter les effets.

Les méta-analyses effectuées sur les recherches basées sur ces méthodes tendent à amener un faisceau significatif de données interprétées le plus souvent comme étant des preuves de la validité de l'EEE. Même s'il s'agit de rester prudent (aucune des méthodologies décrites n'échappant à certaines critiques), on peut toutefois reconnaître que ces études ne soutiennent pas les attitudes négatives des enseignants.

A titre d'exemple, dans toutes les études de Marsh (1987), et contrairement aux résultats attendus, les enseignants demandant plus de travail aux étudiants obtiennent de meilleurs résultats que les enseignants leur demandant moins de travail. De plus, il apparaît aussi que les enseignants indulgents ne sont pas nécessairement mieux évalués, et que les enseignants les plus sévères ne sont pas nécessairement les plus mal évalués (Ricci, 2004). Par ailleurs, s'il est vrai que les enseignants plus expressifs, chaleureux et communicatifs obtiennent de meilleures EEE, il ne nous semble pas que l'on puisse considérer ces caractéristiques comme

indépendantes de la qualité de l'enseignement, mais au contraire comme de puissants leviers de motivation des étudiants. Enfin, les EEE sont plutôt corrélées avec les appréciations d'observateurs extérieurs, d'anciens étudiants et des collègues.

On peut, dès lors, considérer que les EEE sont fiables. Elles dépendent essentiellement du comportement du professeur et de sa capacité à améliorer les apprentissages et sont relativement peu affectées par les biais pressentis (Marsh, 1987).

Des conditions d'utilité

Notons toutefois que les études susmentionnées sont basées sur une conception classique de la validité. Or, depuis le milieu des années 1980, les travaux de Lather (1986) sur la validité catalytique et ceux de Messick (1989) ont profondément transformé le concept de validité, menant ainsi à une transformation essentielle de sa définition reportée et actée dans les « standards for educational and psychological testing » (AERA, APA & NCME, 1999). L'une des implications de cette reconsidération du concept de validité repose sur la prise en compte nécessaire, lors de son analyse, des conséquences (attendues et inattendues) du dispositif d'évaluation. Dans le domaine de l'EEE, cela revient à se poser la question de l'utilité réelle du dispositif. A ce sujet, les résultats des différentes enquêtes des deux côtés de l'Atlantique vont dans le même sens. Les différentes catégories d'acteurs (enseignants, étudiants et responsables) s'accordent à reconnaître que l'EEE fournit des informations utiles aux enseignants pour identifier les points forts et faibles de leur enseignement, mieux connaître leur public et qu'elle favorise la communication entre les enseignants et les étudiants (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Cohen, 1981 ; Rege Colet, 2009a, 2009b ; Younès, 2006, 2007). Cela ne signifie pas pour autant qu'il suffise de la mettre en place pour qu'aussitôt et mécaniquement, elle entraîne des améliorations. Ainsi, les travaux d'Overall et Marsh (1979) démontrent que l'effet de l'EEE est significativement supérieur si la remise des feedbacks à l'enseignant est suivie d'une discussion avec un expert en enseignement.

Cependant, dans d'autres nombreux cas, il est apparu qu'il pouvait ne pas y avoir d'effet, voire des effets négatifs (Mc Keachie, 1979). Ainsi Machell (1989) et Boice (1992) ont décrit l'attitude dépitée, voire mélancolique, de jeunes enseignants qui, malgré leurs efforts, sont soumis à la critique des étudiants.

Le manque d'effet est généralement lié à la non prise en compte des résultats de l'EEE, par négligence ou incapacité à trouver des solutions aux problèmes soulevés. Les effets négatifs

semblent être davantage associés à son mésusage, à savoir son utilisation à des fins administratives (Zabaleta, 2007).

Il importe d'aborder l'EEE dans une perspective systémique et de s'intéresser aux conditions susceptibles d'augmenter ou d'entraver l'effet de cette méthode d'évaluation -lorsqu'elle est utilisée à des fins formatives- sur la régulation des enseignements. Dans cette optique, un modèle de régulation proposé examine les variables influençant l'enseignant dans ses choix d'utilisation de l'information issue des procédures d'EEE (Detroz, 2010). Le modèle (voir figure 1) n'est pas validé empiriquement. Il a pour seule ambition de relever des éléments décrits dans la littérature comme influençant le processus de décision lié à la régulation des enseignements et de les assembler en un tout cohérent. Il n'est pas prescriptif, juste à visée descriptive.

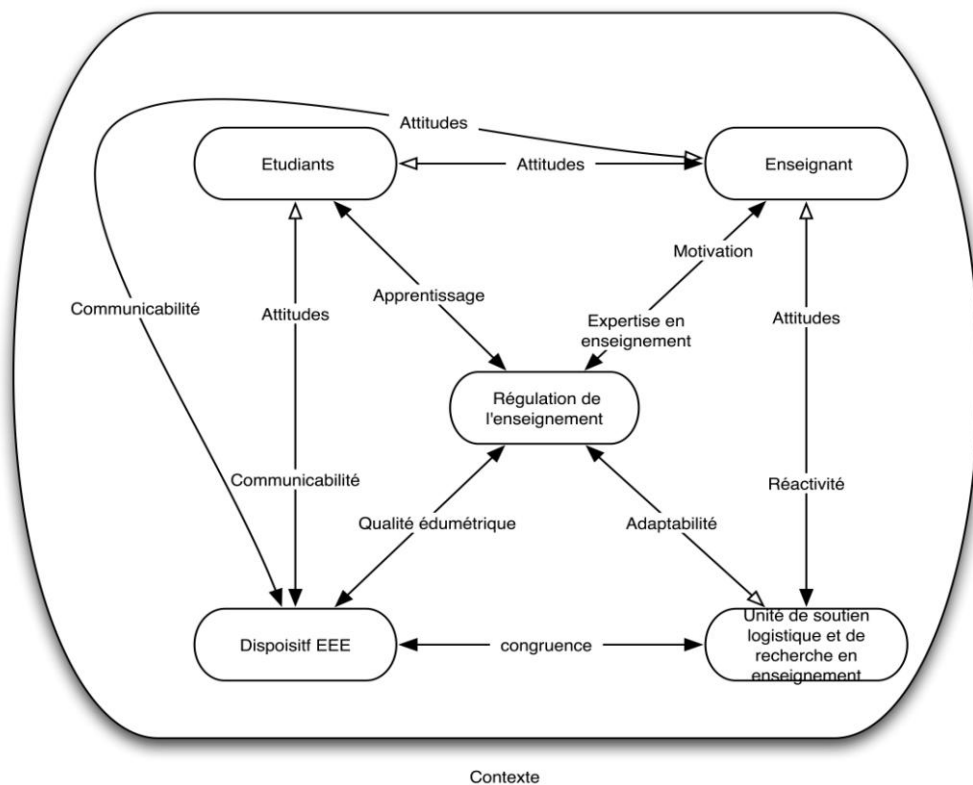


Figure 1 : Modèle de régulation (Detroz, 2010)

Le modèle articule les éléments caractéristiques de l'enseignant comme sa motivation à enseigner (Fernet, Sénécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008) son expertise en enseignement (Saroyan, Amundsen, McAlpine, Weston, Winer & Gandell, 2006) et ses attitudes face au dispositif d'EEE (Bernard et al., 2000; Marsh, 1987; Younès, 2006). Ont été également relevés des éléments propres au dispositif d'EEE comme la qualité métrique de la mesure (Marsh, 1984), la qualité de sa diffusion auprès des enseignants (Theall et Franklin, 1990) et

la cohérence des feedbacks avec les caractéristiques du soutien apporté par le dispositif d'aide aux enseignants. Certaines variables relatives aux étudiants comme, par exemple, leur attitude face à l'EEE (Thivierge & Bernard, 1996) et au dispositif d'aide aux enseignants (comme sa réactivité) y sont également décrites. Il a également été démontré que le contexte, et notamment le climat institutionnel, influençait l'utilisation de l'EEE à des fins de régulation (Detroz, 2010).

La littérature relève, par ailleurs, que l'EEE peut être une ressource pour l'amélioration de l'enseignement à condition que le dispositif utilisé soit éthique, participatif, qu'il favorise la réflexivité collective et soit accompagné de relais formatifs. Les questions de sa représentation par les différents acteurs ainsi que la représentation des conditions de changement pédagogique s'avèrent également essentielles.

L'impact des variables contextuelles sur la perception de l'enseignant par les étudiants

La façon dont l'enseignant est perçu par les étudiants est tout à fait déterminante dans l'évaluation qu'ils font de l'enseignement. Cette perception relève d'une relation complexe dans laquelle de nombreux facteurs situationnels sont impliqués. Ainsi, les EEE sont affectées par différentes variables qui peuvent être indépendantes de l'enseignant, ce que Feldman (1990) a ainsi résumé : les résultats de l'évaluation de l'enseignement sont légèrement supérieurs pour les enseignants a) qui ont un statut académique plus élevé, b) qui enseignent à des groupes restreints, aux étudiants les plus avancés, à ceux qui suivent le cours à titre optionnel et à ceux pour qui le cours correspond aux centres d'intérêts. En plus de l'effet des variables prises isolément, un autre champ d'études s'est ouvert portant sur l'étude des interactions entre les variables. Si la plupart des variables étudiées ont peu d'effet lorsqu'elles sont prises isolément, lorsqu'elles sont combinées, elles peuvent avoir un impact considérable jusqu'à 30 points percentiles selon Centra (1993).

Il faut donc être d'autant plus vigilant par rapport à un risque de dérive vers une « psychologisation » des activités enseignantes, tendance qui a largement été montrée en psychologie sociale dans l'explication des conduites humaines. Le fait de surestimer le déterminisme personnel et la causalité interne a été nommé par Ross (1977). Il est vraisemblable qu'en l'absence de réflexion à ce sujet, cette tendance soit à l'œuvre dans l'interprétation des EEE en surestimant le poids des caractéristiques intrinsèques de l'enseignant dans la réussite de l'enseignement. Si les variables influant sur les EEE ne sont généralement pas assimilables à des biais mais à des éléments constitutifs de la qualité de l'enseignement, il est bien évident qu'elles sont souvent hors du contrôle de l'enseignant.

C'est pourquoi des chercheurs comme Gillmore et Greenwald (1999) préconisent un contrôle statistique des caractéristiques contextuelles les plus importantes.

3 – ENGAGEMENT DES ACTEURS : UNE EEE IMPOSEE OU CONCERTEE ?

La question de l'engagement des acteurs dans des dispositifs pertinents et producteurs d'effets est un des points d'achoppement de l'EEE. Se présentant comme un dispositif à la fois politique, social, pédagogique, administratif 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 de données d'expérience qui peuvent être partagées (Younès, 2009b). Toutefois, pour que les enseignants s'y engagent, plusieurs conditions sont à établir aussi bien au niveau institutionnel que sociocognitif. Nous avons déjà souligné l'importance de distinguer clairement objectif formatif et objectif administratif de contrôle. A ceci s'ajoute la nécessité de développer une culture de l'EEE à la fois en termes de savoirs et de savoir faire mais aussi en tant que dispositif concerté et négocié. Celui-ci comprend une large information et des échanges à propos de l'ensemble du processus : détermination des objectifs, des critères, des outils, du calendrier, de la diffusion des résultats, de leur utilisation et des ressources pédagogiques pour accompagner les enseignants dans l'évolution de leur enseignement, ce qui requiert un engagement de tous les acteurs dans un processus de réflexivité collective. Pour ce faire, prendre au sérieux les opinions des étudiants -sans qu'ils soient les seuls à évaluer l'enseignement- est indispensable tout comme le développement d'une éducation à une citoyenneté académique.

Nécessité d'un débat collectif autour des critères, des résultats et de leur suivi

Marc Romainville considère qu'« une des raisons majeures de l'opposition que rencontrent les procédures d'évaluation des enseignements réside dans le fait que cette évaluation se réalise la plupart du temps sans une explicitation préalable des critères sur lesquels elle se fonde (et donc des valeurs qui la sous-tendent) et en l'absence de débat collectif autour de ces critères et de ces valeurs » (Romainville, 2009, p. 146). Il souligne que les indicateurs des questionnaires d'évaluation fréquemment utilisés, tels que la clarté de l'exposé, la communication des objectifs sous-tendent des conceptions de l'enseignement supérieur, d'une part, discutables parce qu'exclusivement « transmissives » et, d'autre part, imposées comme des allant de soi à des enseignants professionnels indépendamment des spécificités disciplinaires et pédagogiques de leurs pratiques. Il relate l'expérience de l'élaboration

collective de critères de qualité mise en place aux facultés universitaires de Namur. Avec une méthode rigoureuse, visant à mobiliser à la fois l'ensemble des enseignants de l'établissement et des experts de la pédagogie universitaire, une commission a pu élaborer un document explicitant les critères de qualité d'un enseignement universitaire (Romainville, 2009, p.161-163). Par la suite, un questionnaire commun a été construit, auquel chaque enseignant avait la possibilité d'ajouter des items. Ce travail collaboratif sur les critères semble être une démarche prometteuse pour favoriser l'engagement des enseignants dans une démarche qui est encore une source de résistance importante. Or, comme le note Romainville, cette démarche doit être complétée par une réflexion collective sur l'accès aux résultats et le suivi de l'évaluation, également sources d'inquiétude légitime étant donnée la dimension systématiquement contrôlante de l'évaluation. De ce point de vue, l'émergence de la notion de *Learning outcomes* - définis comme ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de démontrer au terme d'un parcours d'apprentissage - pourrait susciter le dialogue, forcément collectif, autour de la notion de finalités d'apprentissages d'un programme de formation. Cette nouvelle piste pourrait être féconde pour formaliser de nouveaux critères d'évaluation de la qualité des enseignements comme, par exemple, leur adéquation avec les *Learning Outcomes* définis pour une filière.

Lorsque nous avons abordé le concept de validité plus haut, nous avons signalé que ce concept avait subi une mue profonde dans les années 1990. Nous l'avons illustré à travers la prise en compte nécessaire des conséquences des dispositifs d'évaluation mis en œuvre. Mais cette nouvelle acception du terme de validité offre également une autre portée : la validité n'est plus considérée comme une caractéristique inhérente à un test, attribuée une fois pour toutes, mais plutôt comme étant une caractéristique de l'*utilisation* d'un test en visant un objectif précis dans un contexte donné (Sireci, 2009). Cela implique qu'il n'est plus possible, selon les auteurs défendant cette nouvelle vision de la validité, de valider un dispositif d'évaluation sans une étude approfondie de terrain impliquant le recueil d'éléments objectifs, leur analyse et un jugement menant à d'éventuelles régulations.

Dans ce cadre, le dispositif d'évaluation des enseignements se doit d'être soumis systématiquement à une régulation processuelle, « moteur du système ouvert évalué » (Bonniol & Vial, 1997, p. 299). Selon eux, le système de régulation doit être pensé comme « le sous-système de pilotage du système évalué ». Il s'agira alors de récolter de l'information sur le dispositif d'évaluation des enseignements pour nourrir un processus réflexif visant à son pilotage et son amélioration. Contrairement à la régulation cybernétique, le but n'est pas, dans ce cas, de réduire un écart à une norme, mais de faciliter la régulation des processus d'EEE

dans l'action, le plus ouvertement possible et suite à une analyse écologique du dispositif d'évaluation.

Parole aux étudiants et éducation à la citoyenneté académique

Cet ensemble très riche de recherches nourrit les réflexions sur les démarches qualité et sur l'EEE en particulier, transformant progressivement le champ en un objet d'études structuré et problématisé. Or, dans ce développement, manque une exploration nourrie sur la place des acteurs. Il y a certes des éléments qui interrogent les représentations et croyances des enseignants – surtout quand il s'agit de comprendre les résistances qui ne manquent pas de se manifester lors de la généralisation des dispositifs d'évaluation – mais il y a très peu de recherches ou d'études conduites sur les représentations et conceptions des étudiants sollicités régulièrement pour participer aux procédures d'EEE. Un paradoxe de plus dans le cheminement de l'EEE quand on pense à quel point la participation active des étudiants à la transformation de l'environnement universitaire avait été plébiscitée dans un souci de promouvoir l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi, dans la table ronde sur l'EEE, se sont glissées quelques considérations sur le point de vue des étudiants : en fin de compte qu'ont-ils à dire à propos de l'évaluation et des démarches qualité ?

Les chercheurs et praticiens impliqués dans la mise en œuvre et l'analyse des procédures d'EEE ne manquent pas de relever que les étudiants, quand on leur en donne l'occasion, ont énormément de choses à dire. Par exemple, l'analyse des commentaires libres portés en fin des questionnaires à items fermés montre, premièrement, que les étudiants sont prolixes et, si les conditions le permettent, ils apprécient de commenter leurs réponses aux questions fermées et, secondement, que les commentaires positifs surpassent largement les commentaires critiques. Ainsi, contrairement aux idées reçues selon lesquelles la partie réservée aux commentaires est un défouloir, les étudiants font preuve d'une approche constructive et se sentent interpellés par leur responsabilité dans la définition de la qualité de l'enseignement et par la possibilité qui leur est offerte d'exprimer leur avis.

Cette conclusion prometteuse ne doit pas faire oublier que, dans d'autres contextes, le propos peut-être plus provocateur et blessant, surtout quand les étudiants peuvent prendre la parole publiquement et s'exprimer dans des contextes formels. Ceux qui ont participé aux premiers forums européens pour la qualité se rappelleront sans doute des interventions percutantes d'étudiants qui toisaient les professeurs et challengeaient les autorités académiques présentes en brandissant le droit de juger de la compétence des enseignants et de décider de leur avenir

professionnel. Dans le même registre, on peut évoquer les revendications des étudiants à pouvoir participer aux procédures d'évaluation des candidats à des fonctions professorales en évaluant, par exemple, les leçons d'essai avec un questionnaire conçu à cet effet. Et d'ajouter dans leurs revendications que les résultats de l'évaluation occupent une place prépondérante dans la décision finale. En troisième exemple, il suffit de penser à la participation des étudiants dans les commissions d'enseignement ou de qualité en charge de développer les procédures d'EEE. Les difficultés qui surgissent tiennent à des confusions de rôle quant à la fonction de ces commissions qui sont parfois transformées en tribunaux pour juger des enseignants en difficulté au lieu d'être des lieux d'élaboration des outils de diagnostic et de remédiation des lacunes dans l'enseignement. Il en résulte que les autorités académiques et les responsables des démarches qualité en viennent à dire qu'il faut éduquer à la prise de parole et à la prise de position. En d'autres mots, il faut apprendre la démocratie académique et cet apprentissage fait partie de l'expérience formative au sein de l'enseignement supérieur (Rege Colet, *à paraître*).

Au-delà des anecdotes, ces exemples illustrent comment les étudiants - dans les contextes qui ont particulièrement développé l'EEE - ont, au cours des dix dernières années, occupé le terrain de l'évaluation par l'entremise de l'EEE. Ils ont, eux aussi, développé des pratiques et habitudes. Ils ont forgé un discours sur et autour de l'EEE. Ils ont trouvé leur voie pour participer à la vie institutionnelle et ils y ont acquis un sens des responsabilités. Au cœur de ces nouvelles pratiques sociales et institutionnelles naît une nouvelle figure, celle de l'étudiant-apprenant-évaluateur. Les universités doivent désormais compter non seulement sur des « *digital natives* », soit des étudiants nés avec les technologies, mais aussi avec des étudiants « *evaluation natives* », soit des étudiants qui pratiquent régulièrement et dans des contextes variés des procédures d'EEE ou assimilées, sans oublier que l'EEE n'est plus le seul apanage de l'enseignement supérieur. En effet, elle commence à prendre racine aussi dans l'enseignement secondaire ce qui fait que certains étudiants pratiquent l'EEE depuis plusieurs années quand ils arrivent à l'université. Or, le fait d'avoir été exposé à des technologies ou à des procédures ne garantit pas le développement des compétences requises ou recherchées. Dans le cas des TIC comme dans celui des démarches qualité, il y a toujours un processus d'apprentissage, plus ou moins long, pour atteindre un niveau d'expertise et révéler tout le potentiel des démarches. Alors quels dispositifs formatifs les universités proposent-elles aux étudiants pour participer activement et constructivement aux démarches qualité ?

L'expérience des dix dernières années en matière d'EEE indique que quand les étudiants prennent la parole dans et sur l'EEE, ils témoignent aussi d'une prise de pouvoir. Ceci rappelle à quel point le champ de l'évaluation tient lieu de champ de bataille et la dimension guerrière de l'évaluation n'est jamais très loin. La consolidation de l'EEE confirme l'émergence d'un nouvel acteur, l'étudiant-évaluateur, qui assure sa place dans le système et son pouvoir. Mais, au-delà des anecdotes, des malaises ressentis et des observations locales, peu de choses sont connues à son propos. Si le sens commun retient, jusqu'à présent, que l'étudiant est un contestataire né et que l'EEE est une arme potentielle, force est de constater que cet étudiant-évaluateur est un grand oublié et a été négligé dans l'aventure de l'EEE.

Il convient, dès lors, de problématiser la participation de l'étudiant à la vie universitaire et son rôle dans le déploiement des dispositifs d'évaluation. Il est temps que la recherche sur l'enseignement supérieur et ses pratiques s'intéresse à l'étudiant-évaluateur et commence à documenter et à examiner ses représentations, conceptions et croyances sur l'EEE. Qu'en pensent-ils? Quel regard portent-ils sur les méthodes privilégiées? Quels impacts perçoivent-ils pour le système? Quels sont les effets ou les bénéfices directs qu'ils relèvent? Ce sont autant de questions de recherche qui permettent de prendre de la distance par rapport au sens commun qui retient que les étudiants sont saturés par rapport à l'EEE, qu'ils sont démotivés parce qu'ils ne perçoivent pas de résultats et, *in fine*, qu'ils sont incapables de participer au débat public sur le développement de l'enseignement universitaire. Des enquêtes systématiques permettraient de cueillir les premiers éléments de réponse à ces questions et pourraient être avantageusement complétées par des analyses de discours et des analyses de pratiques pour observer les formes que prend la participation à la vie institutionnelle.

Le changement de perspective à l'intérieur des recherches-actions portant sur l'évaluation, avec une nouvelle focalisation sur l'étudiant, encourage à sortir de la dynamique paradoxale de l'EEE et à basculer dans une nouvelle thématique qui monte en puissance au sein de l'enseignement supérieur, celle de *l'éducation à la citoyenneté académique*. Ici, il s'agit de comprendre quelles sont les conditions qui favorisent une approche citoyenne au sein de l'université. Quels parcours participatifs proposer aux étudiants afin qu'ils puissent participer activement à la vie institutionnelle et s'imprégner de sa culture qualité. Ce basculement rappelle combien l'EEE et, *a fortiori*, toutes démarches qualités ne peuvent pas être des fins en soi, mais restent des instruments au service d'une vision de la qualité de l'enseignement et de la formation universitaire et un outil de développement stratégique. C'est quand on oublie cela et que l'on porte en exergue les méthodes que l'on court le risque de voir l'EEE prise en

otage par des acteurs et groupes d'intérêts pour mener des batailles qui s'éloignent du discours de la qualité pour se focaliser sur les luttes de pouvoir interne.

CONCLUSION

Le chantier de l'EEE ouvre de vastes perspectives pour optimiser l'enseignement universitaire. En guise de conclusion, relevons, en particulier, deux points qui se dégagent de notre panorama de l'EEE et de la table ronde que nous avons animée.

Premièrement, l'EEE est caractérisée par de fortes tensions qui lui confèrent une double face comme le *Pharmakon*, remède ou poison dans la Grèce ancienne (Stiegler, 2008). En fonction des soins apportés à sa mise en œuvre qui requiert explicitation, concertation et respect des personnes et des milieux dans lesquels elle s'inscrit, elle peut constituer un puissant levier d'amélioration de l'enseignement. Dans le cas contraire, elle peut se révéler un frein au développement de la qualité de l'enseignement et aux efforts collectifs de s'engager dans une démarche d'amélioration continue de la qualité.

En second lieu, la réalité de l'EEE est loin d'être homogène. Plus ou moins développée selon les pays, elle est également multiforme : certains aspects sont génériques en ce qui concerne les tensions qui se manifestent -entre démarche formative et outil de contrôle, entre validité et inutilité, entre imposition et concertation- mais leur interprétation et leur mise en œuvre s'avèrent des plus diverses en fonction des contextes culturels et organisationnels nationaux et locaux. L'EEE appelle à la fois des modélisations et des référentiels et également des ajustements *in situ*. D'ailleurs, un grand nombre des communications présentées dans ce colloque mettent l'accent sur cette dimension qui prend en compte la culture locale, les situations et les circonstances et leurs spécificités. L'évaluation se réalise dans un contexte social où les interactions sont plus ou moins conflictuelles et où l'évolution des dispositifs éducatifs pose la question du cadre d'analyse à utiliser, des informations à recueillir, des valeurs à privilégier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (1999) *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research association.

- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement universitaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 625-650.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.M. (in press). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants, *Recherche et Formation*, 67, 24-32.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bonniol, J-J., & Vial, M. (1997), *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Cashin, W.E. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. *Idea Paper*, n° 33.
- Centra, J. A. (1993). *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement : A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research* Fall, 51(3), 281-309.
- Cohen, P. A. (1990). Bringing research into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 123-132.
- Detroz, P. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Doyle, K.O. Jr. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto: Lexington Books, D.C. Heath and Company.
- Feldman, K.A. (1990). Instructional evaluation. *The Teaching Professor, Pennsylvania State University*, 4(10), 5-7.
- Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.

- Forest, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique. Dans M. Romainville & C. Coggi (Eds), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 17-34). Bruxelles: De Boeck.
- Gillmore, G. M., & Greenwald, A. G. (1999). Using statistical adjustment to reduce biases in student ratings. *American-Psychologist*, 54(7), 518-519.
- Haskell, R. (1997). Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. *Education policy analysis archives, North America*, 5, feb. 1997. En ligne: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/607>
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- Machel, D. F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh, H. W. (1984). Students evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754.
- Marsh, H.-W. (1987). Students' evaluation of university teaching : Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- Mc Keachie, W. J. (1979). Student rating of faculty : A reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-104). New York: Macmillan.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from student : Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcoms. *Journal of Educational Psychology*, 856-865.
- Rege Colet, N. (2009a). L'évaluation-conseil et le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Dans V. Bedin (Ed.), *De l'évaluation au conseil à l'université* (pp. 275-294). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rege Colet, N. (2009b). L'évaluation de l'enseignement au coeur des processus d'assurance qualité: l'arbre qui cache la forêt. Dans M. Romainville & C. Coggi (Eds), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur: approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 235-254). Bruxelles: de Boeck.
- Rege Colet, N. (2010, septembre). *L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants*. Communication faite aux Actualités de la recherche en éducation et en formation, Genève (Suisse).

- Rege Colet, N. (A paraître). L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants. Dans V. Bedin & L. Talbot (Eds), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne: Peter Lang.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2012). L'évaluation des enseignants universitaires: du contrôle des compétences pédagogiques aux dispositifs de développement professionnel. *Spirale*, 49, 100-120.
- 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^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Marrakech, 3-7 mai 2005.
- Romainville, M., & Coggi, C. (Eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ross, L. (1977). The Intuitive psychologist and his shortcomings : Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (vol. 10) (pp. 173-240), Orlando, FL: Academic Press.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 171-184). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, July 21, p. A40.
- Sireci, S. G. (2009). Packing and unpacking sources of validity evidence: History repeats itself again. In R. Lissitz (Ed.), *The Concept of Validity: Revisions, New Directions and Applications* (pp. 19-37). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Theall, M., & Franklin, J. (1990). Student rating of instruction: Issues for improving practice. *New directions for teaching and learning*, 43, 83-96.
- Thivierge, A., & Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et Evaluation en Education*, 18(3), 59-84.
- Trout, P. (2000). Flunking the Test : The Dismal Record of Student Evaluations. *Academe*, 86(4), 58-61
- Younès, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse de doctorat non publiée. Université Pierre-Mendès-France, Grenoble, France.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009a). Multidimensionnalité de l'évaluation de l'enseignement universitaire dans la littérature anglophone. Dans V. Bedin (Ed.), *De l'évaluation au conseil à l'université* (pp. 191-2009). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Younès, N. (2009b). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville & C. Coggi (Eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.

Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), 55-76.