

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants

Denis Berthiaume¹, Jacques Lanarès¹,
Christine Jacqmot², Laura R. Winer³, Jean-Moïse Rochat¹

Résumé

Cet article présente une approche de l'EEE davantage axée sur le soutien au développement professionnel des enseignants, en opposition à une approche axée sur le contrôle de la qualité de la prestation enseignante, et considère celle-ci comme une mesure pouvant être déployée par les structures de pédagogie universitaire. L'article explique les principes essentiels à la mise en place d'une démarche d'EEE visant en priorité le développement professionnel des enseignants universitaires. L'illustration de ces principes à l'aide de trois cas mène à des recommandations pour la mise en place un système d'EEE visant le soutien au développement professionnel des enseignants.

Abstract

This article presents an approach to student evaluations of teaching that is oriented more towards instructors' professional development than quality control for the purposes of university administrators, and includes that approach amongst those that can be implemented by centres for teaching and learning. The principles that should be considered for a process of student evaluation of teaching focused on professional development are described. Three cases are used to illustrate the principles, followed by recommendations for implementing an evaluation system designed to support the professional development of instructors.

Mots-clés

Développement de capacités professionnelles ou formation des capacités - Evaluation de l'enseignement par les étudiants - Evaluation des enseignants - Qualité de l'enseignement - Enseignement supérieur

¹ Université de Lausanne, Suisse

² Université catholique de Louvain, Belgique

³ Université McGill, Canada

Introduction

Une approche privilégiée par diverses institutions d'enseignement supérieur pour améliorer la qualité de l'enseignement et, ultimement, 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 (par ex. Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000; Desjardins & Bernard, 2002; Rege-Colet, 2009). Cela dépend en grande partie de la perception des enseignants – et autres acteurs au sein de l'institution – à l'égard du processus d'évaluation lui-même et des actions prises en conséquence. C'est pourquoi il nous apparaît important de faire la distinction entre deux types d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : un premier type visant à contrôler la qualité de la prestation des enseignants ; le second visant à soutenir le développement professionnel des enseignants. Ces deux types d'évaluation représentent davantage les deux pôles d'un continuum plutôt que deux catégories mutuellement exclusives (Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000; Paulsen, 2002; Romainville & Coggi, 2009; Younès, 2009). En effet, il est presque impossible dans la pratique d'opter pour une approche stricte de soutien ; on inclut généralement une forme de contrôle à un stade ou l'autre du processus. L'inverse est aussi généralement observé.

Dans cet article, nous expliquons comment l'EEE peut servir au développement professionnel des enseignants universitaires. Cela suppose de considérer l'EEE comme une démarche permettant aux enseignants universitaires d'améliorer leurs prestations et leurs compétences pédagogiques, au même titre que lorsque ceux-ci participent à des séances de conseil individuel, à des activités de formation structurée ou encore à des projets de recherche appliquée sur l'enseignement ou l'apprentissage à l'université. Toutefois, pour qu'une telle approche de l'EEE puisse efficacement être mise en pratique, il nous semble important qu'elle repose sur les quatre principes fondamentaux que constituent la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité.

Ces principes ont été identifiés à partir de la littérature portant sur l'EEE et le développement professionnel des enseignants universitaires (par ex. Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Centra, 1993 ; Paulsen, 2002 ; Piccinin, 1999). Ils découlent aussi des observations effectuées dans le cadre de nos activités de conseil pédagogique auprès d'enseignants universitaires au sein de diverses institutions d'enseignement supérieur. Il nous semble que plus les quatre principes sont préservés, plus le système d'EEE favorise le soutien au développement des enseignants. Moins les principes sont préservés, plus le système favorise le contrôle de la prestation enseignante. Il est à noter que dans l'un ou l'autre de ces

deux scénarios, une portion de contrôle ou de soutien sera maintenue, peu importe où une institution se situe sur le continuum, puisqu'il ne s'agit pas là de catégories mutuellement exclusives.

Pour expliquer notre raisonnement, nous clarifions d'abord le lien entre l'EEE et le développement professionnel des enseignants universitaires. Ceci nous permettra de montrer comment l'EEE peut être utilisée de façon à soutenir le développement professionnel des enseignants. Ensuite, nous donnerons quelques exemples d'universités où des systèmes d'évaluation compatibles avec l'approche mise en évidence dans l'article sont mis en œuvre, et ce à des degrés divers. Nous concluons avec des recommandations à l'intention d'institutions d'enseignement supérieur souhaitant mettre en place un système d'EEE visant principalement à soutenir le développement professionnel des enseignants.

Le lien potentiel entre l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) et le développement professionnel des enseignants

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

Le concept d'EEE a été développé au sein d'institutions d'enseignement supérieur anglo-saxonnes il y a de cela 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 », soit le fait que les enseignants universitaires discutent ouvertement de questions liées à la recherche ou à l'administration universitaire avec leurs collègues, mais que l'enseignement demeure un sujet dont on discute à peine (Knapper & Piccinin, 1999). Deuxièmement, certains enseignants universitaires estiment que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, soit parce qu'ils n'ont aucune expérience d'enseignement eux-mêmes, soit parce qu'ils ne connaissent pas la matière suffisamment en profondeur (Dejean, 2006). Troisièmement, certains enseignants universitaires estiment qu'ils ne devraient pas avoir à rendre des comptes au sujet de leur enseignement car cela relève de ce qu'ils perçoivent être leur « liberté académique » (Romainville, 2009; Younés, 2009). Finalement, 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 (par ex. Zarka, 2009) – sont souvent engendrées par une perception chez les enseignants que le système d'évaluation vise 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 peuvent réduire sa pertinence. En effet, on peut s'interroger au sujet de la pertinence d'évaluer principalement la « performance enseignante » alors qu'une bonne partie du travail des enseignants implique le développement et la préparation des enseignements ; il s'agirait alors d'évaluer quelque chose de beaucoup plus vaste que l'acte d'enseigner en présence des étudiants (Bernard, Postiaux, & Salcin, 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 au sujet des divers aspects méthodologiques reliés à 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 lorsque l'on fonctionne dans un système visant à contrôler la prestation enseignante, elles semblent moins susciter la controverse lorsque le système d'évaluation des enseignements vise plutôt à soutenir le développement professionnel des enseignants (Berthiaume et Lanarès, 2009). Dans ce cas, l'EEE devient plutôt un système d'enquête systématique permettant aux enseignants d'obtenir un feed-back de la part du groupe visé par l'enseignement (Beran et 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.

L'amélioration – ou le maintien – de la qualité de l'enseignement passe donc par 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 (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 ex. enseignement en classe,

encadrement individuel, 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.

Le développement professionnel des enseignants universitaires

L'enseignement constitue l'un des domaines d'activité professionnelle des personnels académiques 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 d'activité professionnelle se développe généralement par l'expérience. 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). C'est donc par la pratique réflexive, soutenue par un feed-back provenant des étudiants, des collègues ou d'autres acteurs du milieu universitaire, que bon nombre d'enseignants universitaires parviennent à 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 le développement professionnel des enseignants est peu formalisé, celui-ci découle 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. A 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 leur métier par l'expérience, la pratique réflexive pourra mener à un développement professionnel accru si le contexte dans lequel ils réalisent cet apprentissage vise à les motiver à se développer (par ex. adaptabilité des évaluations, ressources variées soutenant la réflexion). Plus particulièrement, cet environnement devra tenir compte de la diversité des visions du développement professionnel entretenues par les enseignements (Åkerlind, 2005) et du fait que les aspirations

divergent d'un enseignant à l'autre. Autrement dit, il serait préférable de ne pas envisager le développement professionnel des enseignants universitaires comme étant uniforme et de ne pas chercher à ce que chacun s'insère dans une forme donnée de développement professionnel. Plutôt, il s'agirait de multiplier les possibilités de développement pour que chacun y trouve son compte. Faire appel à l'EEE comme outil de développement professionnel des enseignants impliquerait donc un certain degré de variété et de flexibilité dans l'implantation de la démarche. Et il s'agirait aussi la démarche d'EEE avec d'autres mesures d'accompagnement pédagogique (par ex. conseil, formation, recherche appliquée) pour favoriser le développement des enseignants universitaires.

L'évaluation des enseignements visant le développement professionnel des enseignants

Nous avons précédemment expliqué que l'EEE peut permettre aux enseignants de prendre conscience de ce qu'ils font en matière d'enseignement et de l'impact de leurs pratiques sur l'apprentissage des étudiants. Nous avons aussi expliqué que, par l'entremise de la pratique réflexive, les enseignants universitaires peuvent développer leur base de connaissances pédagogiques, donc leur capacité à prendre des décisions documentées et reposant sur des idées éprouvées lorsqu'ils enseignent. L'EEE peut donc 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 ex. conseiller pédagogique, collègues enseignants) (Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000; Coggi & Maccario, 2009; Paulsen, 2002 ; Smith, 2008). Ces renseignements sont non seulement utilisés dans le processus de pratique réflexive, mais ils activent ce processus de pratique réflexive puisque l'obtention de feed-back de la part des étudiants peut stimuler l'enseignant à aller plus loin dans sa réflexion que s'il se limitait à son propre point de vue.

L'EEE peut donc devenir une composante essentielle du processus de développement professionnel des enseignants universitaires et ainsi agir soit en complément, soit en instigateur de conseil, de formation ou de recherche appliquée sur l'enseignement universitaire. Mais, pour que l'EEE agisse de la sorte sur le devenir des enseignants, un changement devrait faire suite à l'évaluation. Selon Centra (1993), quatre conditions sont essentielles pour qu'un tel changement survienne :

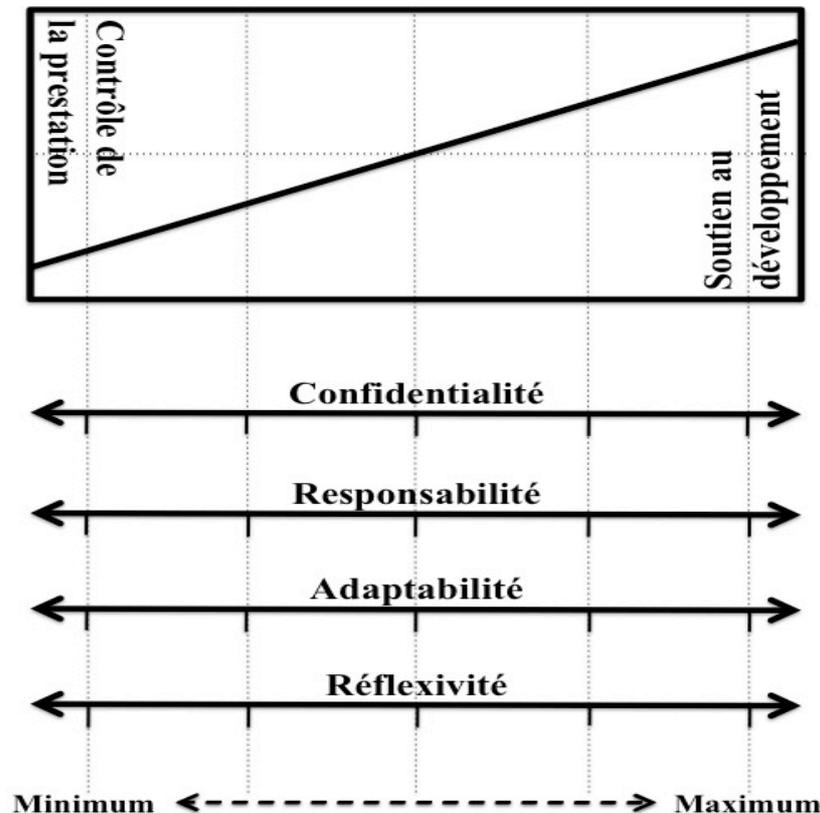
1. L'EEE devrait fournir à l'enseignant des informations nouvelles à l'égard de ses activités d'enseignement.
2. Les informations fournies à l'enseignant devraient être jugées pertinentes par

celui-ci, la démarche d'évaluation devrait aussi être crédible à ses yeux.

3. L'enseignant devrait savoir utiliser les résultats de façon à améliorer sa pratique enseignante.
4. L'enseignant devrait être motivé à effectuer des changements à sa pratique enseignante.

Si l'on tient compte de ces quatre conditions et 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), il semble que quatre principes soient essentiels à toute démarche d'EEE visant à soutenir le développement professionnel des enseignants. Il s'agit des principes mentionnés en début d'article, soit : la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité. Ces quatre principes sont aussi compatibles avec les observations effectuées dans le cadre de nos activités de conseil pédagogique auprès d'enseignants universitaires au sein de diverses institutions d'enseignement supérieur. Le graphique ci-dessous illustre la relation entre ces principes et la nature du système d'EEE ; en effet, plus les quatre principes sont préservés, plus le système d'EEE favorise le soutien au développement des enseignants. Moins les principes sont préservés, plus le système favorise le contrôle de la prestation enseignante. Il est important de noter que, par souci de cohérence, ces principes devraient se refléter à la fois dans les directives/politiques et les pratiques de l'institution qui vise à mettre en place un système d'EEE soutenant le développement professionnel des enseignants.

Visées et principes associés à la démarche d'EEE



Le premier principe d'une démarche d'EEE favorisant le développement professionnel des enseignants est la *confidentialité* des résultats. L'enseignant qui entre dans une telle démarche doit être certain que les résultats lui appartiennent. Plus précisément, cela implique que les résultats d'évaluation soient transmis directement et confidentiellement à l'enseignant dont l'enseignement est évalué par les étudiants et que le service lui transmettant les résultats n'exerce pas des fonctions de contrôle à son égard (Heyde & Le Diouris, 2009). Il appartiendra ensuite à cet enseignant de décider ce qu'il communique aux étudiants, à ses collègues et/ou à ses supérieurs. La démarche d'EEE est, dans de telles situations, équivalente à une EEE qui serait directement pilotée par l'enseignant. Elle en améliore l'utilité en faisant appel à des instruments et des procédures davantage valides et fiables.

Le second principe essentiel à une démarche d'EEE visant le développement professionnel des enseignants est la *responsabilité*. Plutôt qu'une tierce partie pilote la démarche d'EEE, c'est à l'enseignant lui-même que revient la charge de décider quel enseignement faire évaluer et à quel moment le faire évaluer. Ceci évite que l'enseignant se déresponsabilise et, du coup, qu'il accorde moins de valeur aux résultats de l'évaluation (Coggi & Maccario, 2009). En fait, pour que l'EEE soutienne le développement de

l'enseignant, celle-ci doit s'inscrire 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. Toutefois, l'institution doit 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 essentiel à une démarche d'EEE favorisant le développement des enseignants 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, Postiaux & Salcin 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 avec ses propres aspirations de développement professionnel. Bien entendu, certains paramètres devront être respectés – comme la validité méthodologique du questionnaire – mais, pour que l'EEE contribue à la motivation intrinsèque de l'enseignant en matière de développement, il faut que la démarche s'ajuste aux besoins de cet enseignant.

Finalement, le quatrième principe essentiel à une démarche d'EEE visant le développement professionnel des enseignants 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. Ainsi, il faudra envisager des mécanismes – à l'aide de procédures ou d'instruments – menant les enseignants à la réflexion, les aidant à se poser des questions au sujet de leur pratique, à l'aide des informations nouvelles que constituent les résultats d'évaluation. 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 (Younes, 2009, Centra 1993). C'est une des raisons pour lesquelles il est essentiel d'accompagner les enseignants dans la démarche, soit par des documents les aidant à réfléchir à leur pratique, soit par du conseil pédagogique. D'ailleurs, 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.

Ces quatre principes nous paraissent donc constituer les piliers d'une démarche d'EEE visant le développement professionnel des enseignants. Ceci implique que ces principes se retrouvent à la fois dans les politiques institutionnelles à l'égard de l'EEE et dans les

pratiques qui y sont reliées. De plus, un travail d'harmonisation et d'ajustement entre les politiques formulées et les pratiques exercées à l'égard de l'EEE s'avérera essentiel pour éviter les incohérences. Le système d'EEE mis en place dans une institution d'enseignement supérieur devrait constamment être réévalué pour s'assurer de l'intégration des quatre principes fondamentaux et de la cohérence de l'articulation entre les politiques et les pratiques. Dans la section suivante, nous examinons quelques pratiques institutionnelles illustrant la mise en œuvre de démarches d'EEE visant à soutenir le développement professionnel des enseignants.

Exemples de mise en œuvre de l'évaluation des enseignements par les étudiants visant le développement professionnel des enseignants

Trois démarches d'EEE sont présentées dans cette section. Comme le soulignent Romainville et Coggi (2009), chaque démarche d'EEE dépend en grande partie du contexte – national, institutionnel, disciplinaire – dans lequel elle s'insère. Il importe donc d'assurer la cohérence de la démarche avec les principes sur lesquels elle repose. Autrement dit, les quatre principes énoncés plus haut permettront de positionner la démarche d'EEE à l'égard du soutien au développement professionnel des enseignants et du contrôle de la prestation enseignante – le positionnement de chaque institution a été établi à l'aide d'une grille critériée (en annexe). Pour faciliter la compréhension et la comparaison des trois démarches étudiées, celles-ci sont décrites à l'aide des quatre principes et d'une grille de lecture à deux niveaux détaillant les directives/politiques et les pratiques se rapportant à l'EEE au sein de chacune des trois institutions.

L'Université de Lausanne, Suisse

A 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. Démarche d'EEE en vigueur à l'Université de Lausanne, Suisse⁴

Principes	Directives/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 enseignants fournissent 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.

⁴ Renseignements additionnels disponibles à l'adresse : <http://www.unil.ch/cse/page28490.html>

L'Université catholique de Louvain, Belgique

A 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 la même les facultés d'outils et procédures d'évaluation standardisés et systématisés, dans un but d'amélioration constante de la qualité de la formation des étudiants.

Tableau 2. Démarche d'EEE en vigueur à l'Université catholique de Louvain, Belgique⁵

Principes	Directives/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 de 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 (via le Web ou par questionnaires 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 au mieux l'organisation effective de cet enseignement.
Réflexivité	L'enseignant est invité à effectuer une prise de recul par rapport aux évaluations d'enseignement (forces 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

⁵ Renseignements additionnels disponibles à l'adresse : <http://www.uclouvain.be/96609.html>

L'Université McGill, Canada

A McGill, la démarche d'EEE est gérée par le Service de soutien pédagogique (*Teaching and Learning Services - TLS*). En 1980, le Sénat 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 qu'un système d'évaluation en ligne est devenu le système 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 : 1) aider les enseignants à s'améliorer ; 2) informer les étudiants au sujet des cours et des enseignants ; et 3) fournir une indication au sujet de la qualité à des fins administratives.

Tableau 3. Démarche d'EEE en vigueur à l'Université McGill, Canada⁶

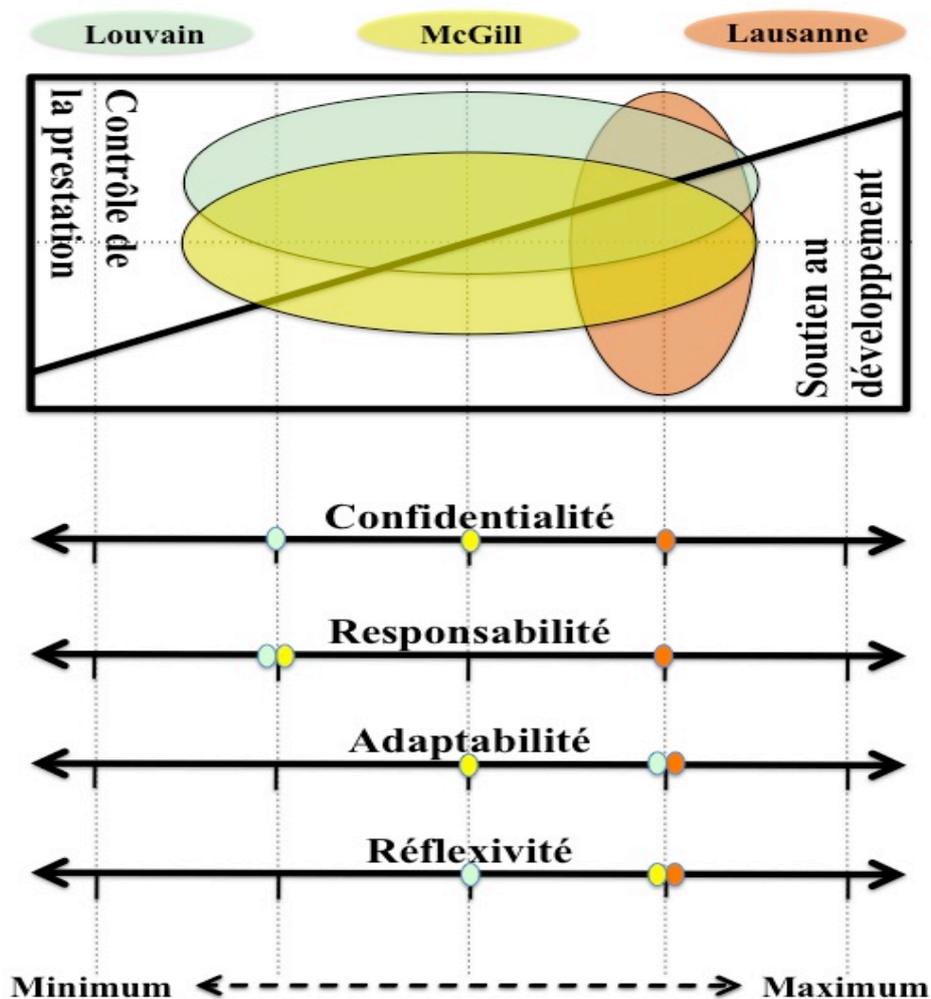
Principe	Directives/Politiques	Pratiques
Confidentialité	Les résultats d'évaluation sont anonymes ; les commentaires des étudiants sont confidentiels à l'enseignant et au directeur de département ; si l'enseignant accepte et le taux de réponse minimal est atteint, les réponses aux questions numériques 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.
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 feed-back à la mi-semester 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-semester facultatives, bien qu'une aide pédagogique et technique soit disponible.
Adaptabilité	Quatre questions centrales doivent apparaître sur tous les questionnaires ; les départements/ facultés choisissent ensuite un questionnaire de base. L'enseignant peut aussi ajouter des questions mais leur nombre est limité à 25.	Des questionnaires différents sont disponibles pour les types de cours différents, tels que les séminaires, laboratoires, etc.
Réflexivité	La politique universitaire vise à ce que les enseignants réfléchissent à leurs résultats d'évaluation, lors de l'évaluation annuelle, et qu'ils discutent de ceux-ci 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 feed-back.	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.

⁶ Renseignements additionnels disponibles à l'adresse : www.mcgill.ca/tls/courseevaluations

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons fourni quelques repères au sujet de l'EEE et du développement professionnel des enseignants universitaires pour mettre en lumière certains principes essentiels à une démarche d'EEE visant principalement à soutenir le développement professionnel des enseignants. Nous avons ensuite présenté trois démarches mises en œuvre dans trois institutions différentes de façon à mettre en évidence comment ces principes peuvent s'appliquer, à des degrés divers. Nous avons pu voir dans les trois exemples présentés que chaque institution se positionne différemment par rapport aux quatre principes. De plus, le positionnement d'une institution à l'égard d'un principe ne sera pas nécessairement le même à l'égard des autres principes. Le graphique ci-dessous illustre le positionnement relatif des trois démarches présentées relativement aux visées et aux principes associés à l'EEE.

Visées et principes associés à la démarche d'EEE – Positionnement des trois démarches



On distingue dans le graphique de la page précédente que la démarche de Lausanne est très concentrée tandis que celles de McGill et de Louvain le sont moins. Ceci reflète le degré de cohérence observé, en matière de directives/politiques et pratiques, à l'égard des quatre principes présentés précédemment. Pour les quatre principes, Lausanne se situe davantage à droite tandis que McGill et Louvain s'étendent de gauche à droite. On peut donc dire que la démarche d'EEE est plus homogène à l'égard des quatre principes dans le cas de Lausanne que dans les cas de McGill et Louvain. L'hétérogénéité peut par ailleurs être source de confusion pour les enseignants et dès lors troubler leur perception à l'égard de la démarche d'évaluation.

Parallèlement, on constate que Lausanne se positionne dans une plus grande proportion du côté du soutien au développement. Ceci découle du fait que les quatre principes sont fortement préservés. McGill se positionne à parts égales entre le contrôle de la prestation et le soutien au développement tandis que la projection de la politique et des pratiques mises en œuvre à Louvain sur les axes des quatre principes permet aisément aux facultés de s'éloigner du soutien au développement et de se positionner plutôt du côté du contrôle.

L'orientation générale de la démarche d'EEE dépend donc du positionnement de l'institution à l'égard de chacun de ces grands principes, de son « profil institutionnel » en matière d'EEE. Le positionnement de chaque institution découle de ses caractéristiques propres, de la culture prévalant en ses murs à l'égard de l'EEE et à l'égard de l'enseignement. Et le positionnement institutionnel n'est pas nécessairement homogène à l'égard des quatre principes. Il s'agit, pour une institution, de trouver la combinaison idéale à l'égard de chacun de ces principes en recherchant l'homogénéité pour éviter la transmission de messages contradictoires aux enseignants. Mais bien entendu, la représentation graphique dépend aussi des principes choisis dans le cadre de cet article. D'autres principes en lien avec la qualité de l'enseignement auraient probablement produit une représentation assez différente.

Une institution d'enseignement supérieur cherchant à faire appel à l'EEE pour soutenir le développement professionnel de ses enseignants devrait donc clarifier l'orientation générale de sa démarche d'EEE. Ceci permettra de développer des directives/politiques et des pratiques compatibles avec cette orientation et cohérentes entre elles. Mais cette cohérence n'est pas immuable ; il sera probablement essentiel de revoir à intervalles réguliers ces directives/politiques et pratiques pour s'assurer qu'elles reposent toujours sur les quatre principes associés à une démarche d'EEE visant à soutenir le développement professionnel des enseignants. Il serait aussi important de relier la démarche d'EEE aux autres mécanismes de développement professionnel que sont le conseil, la formation et la recherche appliquée.

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. 12, 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. 26, n° 3, p. 625-650.
- BERTHIAUME D., LANARES 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, Turquie (Octobre 2009).
- 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*, 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. 65, 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*, 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 des enseignements », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 617-648.
- DETROZ P. (2007). *Evaluation 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. 12, 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*, 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. 31, 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* [4^e édition], p. 877-904.
- 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 coeur 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*, 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*, p. 145-165.
- ROMAINVILLE M., COGGI C. (2009). « Conclusions », in M. ROMAINVILLE, C. COGGI [dir.], *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, 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. 57, n° 1, p. 1-22.
- SHULMAN L. (1993). « Teaching as community property : Putting an end to pedagogical solitude », *Change*, vol. 25, n°6, p. 6-7.
- SMITH C. (2008). « Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connectinf evaluation to teaching improvement in higher education », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, 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 oeuvre d'une démarche qualité », in M. ROMAINVILLE, C. COGGI [dir.], *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, 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*, 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.