

---

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

**Hervé Barras\***

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

---

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

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

---

## 1. Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Les émotions

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

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

#### 5. Hypothèses

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

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

## 6. Méthode

### 6.1. Participants

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

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

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

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

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

## 6.2. Matériel

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

## 6.3. Procédures

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

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

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

## 7. Résultats

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

### 7.1. Compétences en enseignement

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

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

x. Reprend les données indiquées au-dessus.

- . Pas de données pour le calcul.

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

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

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

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

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

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

-. Pas de données pour le calcul.

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

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

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

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

## 7.2. Les émotions ressenties par les participants

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

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

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

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

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

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

-. Pas de données pour le calcul.

**Tableau 8.** *Emotions déclarées par les enseignants (N = 150)***7.3. L'intensité et la durée émotionnelle**

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

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

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

x. Reprend les données indiquées à la première ligne.

- . Pas de données pour le calcul.

Il y a des données manquantes expliquant les 117 réponses.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 7.4. Commentaires libres des participants

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

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

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

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

## 8. Discussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 9. Conclusion

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

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

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

## Références bibliographiques

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

- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 625-650.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacquemot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72. En ligne, consulté le 2 octobre 2012 sur <http://rechercheformation.revues.org/1387>
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). En ligne, consulté le 7 juin 2016 sur <http://ripes.revues.org/966>
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Centra, J. (1993). *Reflexive faculty evaluation effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Comité directeur de la HES-SO. (2007a). *Directives sur les qualifications didactiques du personnel d'enseignement de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur <http://www.hes-so.ch/data/documents/directives-qualifications-didactiques-personnel-enseignement-121.pdf>
- Comité directeur de la HES-SO. (2007b). *Dispositions d'application des directives sur les qualifications didactiques du personnel d'enseignement de la HES-SO relatives au champ d'application de ces directives et aux conditions d'obtention de l'attestation didactique de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur <http://www.hes-so.ch/data/documents/dispositions-application-relatives-application-directives-conditions-obtention-attestation-didactique-122.pdf>
- Comité directeur de la HES-SO. (2009). *Référentiel de compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant-e dans les domaines Économie et services, Ingénierie et architecture, Santé et Travail social de la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur [www.hes-so.ch](http://www.hes-so.ch)
- Darwin, C. (2001). *L'expression de l'émotion chez l'homme et les animaux* (D. Féral, Trad.). Paris : Rivage poche / Petite Bibliothèque. (Original publié 1872)
- Delbrouck, M. (2003). *Le burn-out du soignant, le syndrome d'épuisement professionnel* Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Delbrouck, M. (2011). *Comment traiter le burn-out, principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Desjardins, J. & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.
- Doyle, K. O. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto: Lexington Books.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1978). *The Facial Action Coding System*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.
- Frost, S. H. & Teodorescu, D. (2001). Teaching excellence: How faculty guided change at a research university. *The Review of Higher Education*, 24(4), 397-415.
- Geneva Emotion Research Group. (2002). Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA). Format, développement et utilisation. 3.0. En ligne, consulté le 21 février 2013 sur [http://www.affective-sciences.org/system/files/webpage/GAQ\\_Fran%C3%A7ais\\_0.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/webpage/GAQ_Fran%C3%A7ais_0.pdf)
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15-24. En ligne, consulté le 14 août 2012 sur <http://reps.psychologie-sociale.org/>
- Grandjeand, D. & Scherer, K. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander & K. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 42-76). Paris : Dunod.
- Greenwald, A. G. (2002). Constructs in student ratings of instructors. In H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Ed.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 277-297). New-York: Erlbaum.
- Groupe répondants didactique. (2006). *Cadre et prestations du service de conseil pédagogique dans la HES-SO*. En ligne, consulté le 12 janvier 2011, sur [www.hes-so.ch](http://www.hes-so.ch) <http://www.hes-so.ch/data/documents/cadre-prestations-service-conseil-pedagogique-128.pdf>
- Hebb, D. O. & Thompson, W. R. (1979). The social significance of animal studies. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (2e ed.). Reading MA: Addison-Wesley.

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

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