

---

# **L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ?**

**Cathy Perret**

*CIPE / IREDU*

*Université de Bourgogne Franche-Comté*

*Esplanade Erasme*

*21078 DIJON CEDEX*

*Cathy.perret@u-bourgogne.fr*

---

*RÉSUMÉ. A travers une enquête menée à l'université de Bourgogne sur une population d'enseignants déclarant avoir consulté les rapports d'évaluation de leurs enseignements par les étudiants, cet article montre que ceux-ci sont pris en compte par les enseignants universitaires français lorsque cette évaluation est institutionnelle. Cette évaluation apparaît être ainsi un facteur incitatif de changement dans les pratiques pédagogiques dans une logique de développement professionnel pédagogique pour une partie des universitaires. La nécessité d'un accompagnement pédagogique est également montrée pour une partie des enseignants universitaires.*

*MOTS-CLÉS : évaluation des enseignements par les étudiants, développement professionnel pédagogique, enseignants universitaire, pratiques pédagogiques, France.*

---

## 1. Introduction

Largement utilisés, les concepts de développement professionnel et de développement pédagogique font l'objet de multiples définitions (Frenay, Jorro & Poumay, 2011). En s'inscrivant dans la lignée de l'Educationnal development, qui inclut un large éventail d'activités qui soutiennent notamment le processus de développement professionnel pédagogique (DPP) des universitaires grâce à l'amélioration de leurs capacités d'enseignement et d'apprentissage, le DPP est ainsi conçu comme un processus de développement interne complexe vécu du point de vue de l'acteur (Frenay, Jorro & Poumay, 2011) dont Demougeot-Lebel (2016a) définit les principales caractéristiques en précisant qu'il s'agit d'un processus transformatif d'apprentissage, individuel ou collectif, se déroulant dans un environnement social ou systémique, intentionnel ou fortuit, nourri d'éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), d'une temporalité indéfinie mais sur un continuum qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle d'enseignant.

Ce concept de DPP implique une trajectoire d'apprentissage de l'enseignant universitaire centrée sur le développement de connaissances sur l'enseignement et sur l'apprentissage des étudiants. Cette trajectoire est associée à des cheminements différents d'un enseignant universitaire à un autre. En effet, si certains s'accordent sur le fait que très schématiquement après une période dite de survie pour l'enseignant universitaire novice, l'enseignant universitaire expérimenté peut entrer dans une phase d'expertise pédagogique (environ après 10 ans après l'entrée dans la fonction pour un enseignant réflexif) conduisant éventuellement à l'excellence pédagogique voire à la diffusion de celle-ci dans la ligne du « Scholarship of Teaching and Learning » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011), les récents résultats de Demougeot-Lebel (2016a) plaident en faveur d'un DPP non uniforme et non standardisé c'est-à-dire sans stade de développement quasi programmé dans la carrière et qui va s'épanouir différemment selon les enseignants universitaires dans le cas français.

Dans son essai de compréhension du DPP, Demougeot-Lebel (2016b) souligne notamment le poids de l'environnement dans le DPP des enseignants universitaires. Figure dans cet environnement professionnel lié à l'activité d'enseignement, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) instaurée par nombre d'institutions universitaires. Dans ce cadre, l'organisation des dispositifs d'EEE peut s'inscrire dans une stratégie de soutien à l'enseignement, à côté de la dimension certificative retenue par les institutions universitaires (Berthiaume, Lanars, Jacqmot, Winer. & Rochat, 2011). En effet n'oublions pas que même si l'EEE est devenue également un instrument de gestion des carrières des personnels enseignants (évaluation administrative) à partir des années 80 dans le contexte nord-américain, notamment en raison des contraintes budgétaires (Poissant, 1996 ; Bernard, 2011), l'évaluation des enseignements par l'EEE avait notamment été conçue comme un instrument de formation à destination des enseignants universitaires (évaluation formative). Elle s'inscrivait ainsi dans une logique institutionnelle de DPP des enseignants universitaires en étant un outil d'information à destination des enseignants universitaires notamment, indépendamment des initiatives plus personnelles et volontaires d'EEE de certains enseignants universitaires.

Toutefois, le caractère formatif de cet outil reste à débattre car il est aussi largement dépendant des comportements des enseignants universitaires. Dans le cadre des systèmes d'EEE institutionnalisés, parfois, ces derniers se contentent de regarder les comptes-rendus relatant les prises de positions des étudiants (Rege Colet & Durand, 2005). Et des recherches n'ont pas démontré le caractère formatif de l'EEE car peu d'améliorations ont été constatées à la suite des évaluations institutionnalisées (Marsh, 2007 a & b). En outre, en France, on peut avancer l'hypothèse que la faible reconnaissance du métier d'enseignant dans la carrière des enseignants universitaires peut être un frein à l'appropriation et l'utilisation de ces résultats au-delà des débats actuels sur l'évaluation générale des enseignants-chercheurs et ceux relatifs aux modalités de réalisation de l'EEE (validité et fiabilité des résultats) (Detroz, 2008 ; Younes, Rege Colet, Detroz & Sylvestre, 2012). Il serait en outre difficile de concilier carrière scientifique et carrière pédagogique en France (Fave-Bonnet, 1994), difficulté qui serait commune à tous les enseignants universitaires du fait d'un moindre intérêt pour l'enseignement en général lié à la prégnance de leur discipline de référence et de leur formation à et par la recherche (Menges & Austin, 2001).

Aux yeux des enseignants universitaires de certains pays, le feedback des étudiants apparaît comme le meilleur moyen pour acquérir des compétences pédagogiques (cf. pour l'université libre de Bruxelles : Saclin, Wery, Emplit & Robert, 2012) et il est mis en avant par 70 % des professeurs d'universités québécoises comme étant utile pour améliorer leur enseignement (Bernard, Postiaux & Saclin, 2000). Il est pourtant nécessaire de dépasser une vision simpliste où l'EEE est le plus souvent présentée de manière positive : elle permettrait notamment une amélioration des apprentissages des étudiants, via une amélioration des enseignements dispensés ; les enseignants disposant d'informations pour effectuer des changements dans leur prestation ou étant fortement incités à effectuer de tels changements lorsque l'EEE est prise en compte dans leur carrière. En effet, quel que soit le contexte institutionnel de reconnaissance du métier d'enseignant des universitaires, pour que

l'EEE puisse s'inscrire dans une logique de DPP, il est nécessaire que les résultats soient utiles aux enseignants et que les enseignants accordent du crédit à ses résultats afin qu'elle puisse être envisagée sous l'angle de l'Evaluation-Conseil, qui découle de l'évaluation formative ou « évaluation pour les apprentissages » (Jorro, 2007; Bedin, 2007; Lanares 2009) en offrant aux enseignants universitaires d'aller au-delà du constat, en s'engageant dans une pratique réflexive qui s'inscrit sur un continuum allant de la réflexion jusqu'à l'action (Schön, 1993).

Plus précisément, le caractère formatif de l'EEE est illustré par le fait qu'il apporte des informations sur les pratiques enseignantes, au regard d'un certain nombre de critères qui établissent un enseignement « efficace » : planification et organisation des cours et évaluation des apprentissages (Bernard, 2011). L'amélioration des enseignements repose alors sur des changements permettant de tendre vers des indicateurs (au sens large) d'efficacité plus élevés. Le critère d'efficacité est alors valorisé et mériterait une analyse à lui seul qui n'est pas faite dans cet article. Mais avant de s'intéresser à l'efficacité, il est nécessaire de prendre en compte l'utilité. La nature de l'information fournie aux enseignants a son importance dans le processus réflexif, certaines informations pouvant donner lieu à des actions plus directement réalisables par l'enseignant (Perret & Demougeot-Lebel, 2014). Il est également nécessaire de prendre en compte l'utilisation des points de vue des étudiants par les enseignants universitaires. Les résultats de l'EEE interviennent ainsi à un des niveaux de l'analyse réflexive (Schön, 1993) développée par les enseignants sur leurs actions, c'est-à-dire la réflexion sur l'action (après) et non la réflexion dans l'action (pendant). Elle s'intègre ainsi dans l'une des étapes de production des savoirs par les enseignants, qui après l'analyse d'informations, peuvent procéder soit par exploration (essais-erreurs), par expérimentation (qu'arriverait-il si...?) ou par vérification d'hypothèses. Les informations sont données par les résultats de l'EEE sur une action passée, et ces informations analysées par les enseignants permettent de s'engager dans une nouvelle forme d'action si nécessaire. C'est dans cette perspective que ces résultats peuvent participer au DPP des enseignants universitaires.

Il ne suffit pas ainsi de faire de l'évaluation pour qu'elle soit efficace. A ce niveau, Centra (1993) rappelle quatre conditions essentielles pour que des changements surviennent à la suite de l'évaluation : 1) l'EEE doit fournir des informations nouvelles à l'égard de l'enseignement ; 2) les informations doivent être jugées pertinentes par l'enseignant et la démarche d'évaluation crédible à ses yeux ; 3) l'enseignant doit savoir utiliser les résultats de façon à améliorer sa pratique ; 4) enfin, l'enseignant doit être motivé pour introduire des modifications dans sa pratique. Dans un système universitaire français où la reconnaissance de l'enseignement dans la carrière est faible et où la formation des enseignants universitaires est peu développée, à l'exception de quelques universités pionnières regroupées au sein du réseau SUP<sup>1</sup>, une pratique réflexive suppose sans doute encore plus que dans d'autres contextes universitaires une discipline personnelle et une importante motivation personnelle (Berthiaume et al, 2011). En outre, il est difficile d'envisager le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs comme uniforme compte tenu de la diversité de leurs aspirations et visions et du contexte dans lequel ils évoluent (Akerlind, 2005), d'autant que ce dernier peut plus ou moins soutenir leur motivation et leur développement.

Cette utilisation des avis des étudiants se heurte à nombre de réticences et résistances de la part des enseignants universitaires. Au-delà des aspects liés aux modalités de réalisation des enquêtes auprès des étudiants, qui sont toutefois moins sujettes à controverses lorsque le système d'EEE a clairement un objectif formatif et non de contrôle (Berthiaume & Lanarès, 2009). Au-delà des défiances liées aux dérives et contradictions constatées dans l'utilisation des résultats par les établissements universitaires, la logique formative s'effaçant au profil d'une logique de contrôle (Cashin, 1999 ; Forest, 2009), voire bureaucratique, même en France comme l'ont montré les travaux de Younes (2006 & 2007), il n'est pas inutile de rappeler que ces oppositions résident aussi dans la faible explicitation des critères de l'évaluation et dans l'absence de débats collectifs sur ses critères et ses valeurs (Romainville, 2009). Certains ont parlé d'échec de l'EEE qui n'arrivait pas à motiver les professeurs pour améliorer leurs enseignements (Seldin et al., 1999 cités par Bernard, 2011), d'autant que les enseignants apprécient par exemple autant l'évaluation que les étudiants un examen final (Cashin, 1999). D'autres estiment en outre que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, ne serait-ce que parce que certains considèrent que l'enseignement relève plus d'un art que d'une science (Dawe, 1984), qu'ils ne devraient pas rendre de comptes de ce qu'ils perçoivent comme leur liberté académique (Romainville, 2009 ; Younes, 2009) ou encore parce qu'ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'enseignement ou ne connaissent pas suffisamment en profondeur la matière (Dejean, 2007). Des effets négatifs sont même mis en évidence (Mc Keachie, 1979) : des évaluations négatives répétées engendrant un sentiment d'anxiété et découragement chez les enseignants, ou encore de la frustration en raison de l'absence de moyens pour mettre en œuvre les modifications nécessaires ou même un sentiment d'anxiété parce que les jeunes enseignants

---

<sup>1</sup> Pour une présentation cf. <http://www.univ-brest.fr/reseaudessup/> et pour le CIPE et Paquay (2011).

sont parfois dépités voire mélancoliques quand ils sont soumis à la critique des étudiants malgré leurs efforts (Machell, 1989 ; Boice, 1992).

En s'appuyant sur une enquête réalisée à l'université de Bourgogne (UB) auprès de plus de 200 enseignants présentée dans en première partie, cet article s'intéresse à l'utilisation des résultats de l'EEE institutionnelle dans une université française par ses enseignants, au regard des constats qu'ils portent sur l'utilité, la nouveauté et la pertinence de ces résultats et selon leur motivation face à ces résultats. Cette recherche s'intéresse ainsi aux effets possibles de l'EEE sur le DPP via l'étude des modifications faites ou envisagées par les enseignants universitaires dans leurs enseignements à l'issue de l'EEE. Dans cet établissement, l'EEE est imposée et ne s'inscrit pas d'emblée dans une demande des enseignants tous engagés dans un processus réflexif sur leur démarche d'enseignement. L'EEE peut ainsi venir comme un élément nouveau pour ces enseignants, être une nouvelle facette de leur environnement professionnel lié à leur activité d'enseignement, d'autant que l'étude est réalisée à l'issue de la première introduction du dispositif d'EEE obligatoire et systématique à l'UB. Bien sûr échappent à ce caractère nouveau de l'EEE ceux faisant régulièrement des enquêtes auprès de leurs étudiants pour obtenir leurs avis sur leurs enseignements. Prendre en compte l'âge, l'avancement dans la carrière comme le statut professionnel des enseignants comme cela est proposé dans cette recherche permet de revenir sur les différentes hypothèses relatives aux stades d'avancement dans le DPD. S'attacher à étudier les différences entre disciplines dans cet article, c'est aussi aborder la question des cultures disciplinaires qui sont une dimension essentielle des identités des enseignants du supérieur qui modèlent les modalités d'enseignement et la pratique de l'enseignement (Rege-Colet & Berthiaume, 2009). Les résultats statistiques de cette recherche sont présentés dans une deuxième partie pour être ensuite discutés dans une partie finale en mobilisant également des informations de nature plus qualitative eu égard aux constats actuels de la recherche.

Ce contexte français est particulièrement intéressant pour étudier les rôles possibles de l'EEE institutionnelle sur le DPP. En effet, en France l'EEE est seulement un outil d'information à destination des seuls enseignants universitaires, en raison du caractère confidentiel de ses résultats garanti par la loi française. L'EEE n'est pas un outil de gestion de la carrière des universitaires, cette dernière étant essentiellement assurée par la recherche. Et la réflexion sur la prise en compte de l'enseignement dans la carrière reste actuellement à l'état de recommandations (Bertrand, 2014 ; Déjean, 2002 ; Espéret, 2001 ; Fréville, 2001 ; Petit, 2002 ; Romainville, 2004 ; Faure & Soulié, 2005), même si des demandes émergent également via par exemple un syndicat des enseignants chercheurs (SNESUP<sup>2</sup>) ou encore une association étudiante (UNEF<sup>3</sup>) et même si avec la réforme du statut des enseignants-chercheurs intervenue en 2009, le Ministère dit vouloir prendre en compte l'investissement pédagogique dans la valorisation la carrière<sup>4</sup>. Ce contexte singulier était notamment le principal facteur mis en avant pour souligner la faible potentialité de réflexivité du système d'EEE bourguignon (Berthiaume, Jacmot, Perret & Rochat, 2011) comparativement à ceux de l'UNIL (université de Lausanne, Suisse) l'université catholique de Louvain (UCL) et l'université de Mc Gill (Canada) car il n'était pas un contexte incitatif et motivant pour les enseignants universitaires français face à l'EEE. Prendre ce cas français c'est ainsi tenter de mesurer le poids possible de l'EEE institutionnelle sur le DPP indépendamment de l'introduction d'un système d'Évaluation, d'Amélioration et de Valorisation de l'Enseignement (EAVE) tel qu'il est actuellement porté par les praticiens et chercheurs pour renouveler l'évaluation de l'enseignement universitaire (Bernard, 2011), c'est partiellement toucher du doigt le poids d'autres motivations des enseignants universitaires que celles liées à la gestion de la carrière.

## 2. Contexte de la recherche

### 2.1. L'EEE à l'université de Bourgogne avec le CIPE

Introduire l'EEE au sein des universités françaises reste délicat malgré l'existence d'un cadre réglementaire et législatif initié en 1997 avec la réforme dite « Bayrou ». Nombre de rapports ont ainsi pointé ses difficultés d'implantation (Déjean, 2002 ; Cour des comptes, 2011 ; Comité de suivi de la licence, 2010). Mais dans les faits, les universités françaises ont mis en place des enquêtes pour recueillir les avis des étudiants sur les

<sup>2</sup> Communiqué du 1er septembre 2009 consulté à l'adresse suivante <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?cid=3716&ptid=5&aid=4286>

<sup>3</sup> 50 propositions des étudiants pour la réussite de tous à l'université. Proposition N°23 : « - Formation des enseignants à la pédagogie, prise en compte de l'investissement pédagogique dans les carrières et évaluation des enseignements par les étudiants », Site de l'UNEF consulté à l'adresse suivante : [http://www.unef.fr/delia-CMS/index/article\\_id-3006/topic\\_id-159,313/les-50-propositions-de-l-unef-pour-la-reussite-de-tous.html](http://www.unef.fr/delia-CMS/index/article_id-3006/topic_id-159,313/les-50-propositions-de-l-unef-pour-la-reussite-de-tous.html)

<sup>4</sup> Article 7-1. Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs.

formations et d'une manière générale sur les enseignements en raison des exigences ministérielles et de l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). En effet, ce type d'enquêtes figurait parmi les critères des dossiers d'habilitation des diplômes comme des établissements d'enseignement supérieur par l'AERES (remplacée par l'HCERES depuis 2013), et même au niveau des indicateurs de pilotage et de performance exigés par le ministère de tutelle des universités françaises. Ce développement correspond ainsi au fait que les institutions universitaires sont désormais confrontées à la nécessité « non seulement de développer leur mission de formation (par la restructuration de leur offre d'enseignement) mais d'en démontrer ou d'en justifier la qualité » (Frenay & Paquay, 2011).

Cependant rares sont les universités françaises qui ont mis en place des systèmes comparables à ceux existant dans d'autres pays, où les enseignants universitaires connaissent les points de vue détaillés de leurs étudiants sur leurs propres cours via des enquêtes régulières, ces informations étant connues ou non par la hiérarchie. En fait, bien souvent les enquêtes auprès des étudiants restent très générales dans la mesure où soit les enseignements sont une des thématiques abordées lors de l'évaluation de la formation par le biais de quelques questions sans que tous les enseignements soient détaillés, soit les enseignements peuvent faire l'objet d'une seule question dont le résultat est transmis ou non à l'enseignant responsable du cours selon les choix faits les établissements. Dans les universités dotées des Structures universitaires de pédagogie (SUP), certaines proposent l'EEE aux enseignants accompagnés par des conseillers pédagogiques ; l'EEE est alors facultative, insérée dans une logique d'accompagnement personnalisé et confidentiel avec des enseignants volontaires et elle est réalisée avec des questionnaires adaptés aux demandes des enseignants et aux situations pédagogiques spécifiques. En fait, en France, le couplage de l'évaluation régulière systématique et obligatoire des enseignements pour tous avec restitution aux enseignants concernés et de l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires est rare, ne serait-ce que parce que les enquêtes auprès des étudiants sont menées par d'autres services universitaires comme les observatoires des étudiants ou les services de pilotages dans une logique de production d'indicateurs. Quelques universités se sont attelées à la mise en place d'un tel système dans le cadre des structures universitaires de pédagogie. Mais pour l'instant, les SUP se développent majoritairement selon un modèle où le soutien à la mission enseignante des universitaires est conçu principalement sur la base d'une offre de formations ou d'accompagnements pédagogiques par les pairs et/ou de conseillers pédagogiques. Le centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) à l'UB, né en 2004 dans le cadre d'un projet de recherche Canada/Europe nommé FACDEV (Frenay et al., 2010) et développé dans la lignée des modèles étrangers, figure parmi les exceptions du paysage français en cherchant à allier aussi évaluation institutionnelle obligatoire et accompagnement pédagogique.

Après avoir d'abord travaillé avec des composantes, des formations, des diplômés et/ou des enseignants sur la base du volontariat, un bilan réalisé en juin 2009 a mis en évidence que les composantes de l'établissement s'étaient impliquées de manière progressive dans l'EEE (à l'exception d'une disposant d'un système interne d'EEE et d'une autre réfractaire à l'EEE). Si bien qu'à partir de 2009-10, les instances de l'UB se sont dotées d'un cadre plus strict pour la réalisation de l'EEE avec la détermination d'un calendrier quadriennal et d'un protocole faisant l'objet d'une votation annuelle par les instances universitaires. Ce dispositif se combine avec une évaluation de la formation. Ce dispositif d'EEE obligatoire et systématique cohabite avec des évaluations réalisées à la demande des composantes, de formations et ou des enseignants. Ainsi, en dehors de ce calendrier obligatoire, toutes les formations de l'établissement et tous les enseignants peuvent également faire appel au CIPE pour les accompagner dans l'EEE. Pour chacun, un dispositif et un accompagnement individualisés sont proposés par le CIPE en fonction des objectifs assignés à l'EEE par l'équipe pédagogique ou l'enseignant ; cet accompagnement allant de la détermination des objectifs et des destinataires des résultats de l'EEE, à la construction du dispositif, la prise en charge des aspects logistiques et techniques, la production des analyses et des rapports, la diffusion des rapports jusqu'à l'aide à l'interprétation des résultats. Les collaborations entre le CIPE et les demandeurs font traditionnellement l'objet d'une convention reprenant tous ces points. Pour sa première année d'introduction, le dispositif obligatoire et systématique proposait aux 36 équipes pédagogiques de troisième année de licence (L3) de faire un certain nombre de choix quant au type d'évaluation (en ligne/papier, annuelle/semestrielle), aux dates des enquêtes, la nature de la production des résultats et la diffusion des résultats au-delà des enseignants concernés directement. Les équipes pédagogiques devaient également fournir la liste des enseignements évalués accompagnés des noms et courriels des enseignants intervenant dans chaque enseignement. A ce niveau, elles pouvaient faire le choix d'une évaluation à minima UE par UE ou déterminer un autre niveau d'interrogation des étudiants (modules ou cours). Pour ses enseignements, chaque équipe pédagogique a conçu son questionnaire accompagnée par le CIPE : toutes ont ainsi pu choisir les questions qu'elles souhaitaient poser à leurs étudiants concernant leurs enseignements. Pour ce faire, elles avaient la possibilité de créer leurs propres questions ou de choisir parmi une liste questions proposées par le CIPE (Perret & Demougeot-Lebel, 2014). Au sein de l'UB, aucune question sur la connaissance et la maîtrise de

la matière enseignée par l'enseignant n'était possible, ni sur l'enthousiasme et/ou le dynamisme de l'enseignant, ni sur la pertinence des contenus et objectifs, les conditions d'enseignement, le respect des règles de bienséance par le professeur, la maîtrise de la langue d'enseignement par les professeurs. Précisons que depuis, face à la croissance des demandes d'EEE et après différentes évaluations du dispositif, des aménagements ont été introduits dans le dispositif obligatoire et systématique, notamment avec une homogénéisation des questionnaires et de la diffusion des rapports (destinataires et diffusion par le CIPE).

## *2.2. Une enquête auprès des enseignants*

En octobre 2010, une enquête a été envoyée par courriel à l'ensemble des enseignants destinataires des rapports d'EEE produits par le CIPE durant l'année universitaire 2009-10. Rappelons qu'il s'agit de la première année de systématisation et d'obligation de l'évaluation des formations et des enseignements à l'UB. Cette enquête n'a pas été adressée à l'ensemble des enseignants de l'UB, dans la mesure où il s'agissait ici de dépasser les représentations générales de l'EEE, et d'avoir des informations pour l'amélioration de l'EEE au sein de l'établissement. Précisons qu'en 2009-10, l'EEE a concerné 555 enseignements, dont 77 % de L3 (dispositif obligatoire) et 583 enseignants avaient reçu un rapport établi par le CIPE concernant un ou plusieurs de leurs enseignements. Ces enseignants ont pu recevoir un rapport (ou des) rapports d'enseignements qu'ils assurent seuls ou avec des collègues. Ces enseignants intervenaient à 92 % en L3 et étaient concernés par le dispositif d'EEE obligatoire et systématique ; les autres étaient essentiellement concernés par des dispositifs demandés par des responsables de facultés ou de formation obéissant à des logiques similaires à celle de l'EEE en L3 (moins d'une dizaine d'enseignants avait demandé directement une évaluation de leurs propres enseignements au CIPE).

Cette enquête avait notamment pour objectif de connaître les perceptions des enseignants de l'UB sur l'EEE et son utilisation pour la régulation de la pratique enseignante dans une phase d'évaluation du dispositif d'EEE produit par le CIPE. Elle comprenait plusieurs séries de questions tenant compte que les enseignants ont vu évaluer un enseignement assuré seul ou avec des collègues : informations sur le processus d'EEE dans l'établissement, lecture des résultats des EEE, utilisation des résultats de l'EEE, qualité des rapports produits par le CIPE, opinions sur différents aspects des résultats de l'EEE et sur le processus d'EEE à l'UB. Enfin, des questionnements concernant leur statut professionnel, leur ancienneté dans le métier, leur secteur disciplinaire, ainsi que leur âge ont également été intégrés (cf. annexe). A partir de cette enquête, il est ainsi possible d'appréhender les différentes postures des enseignants universitaires à l'égard de l'EEE, ces différentes postures permettant de revenir sur le DPP de ces enseignants. Ici, nous nous situons dans une logique d'exploitation secondaire de données non produites initialement pour la recherche, si bien que certains aspects restent méconnus et constituent des limites à la recherche. Ne sont ainsi pas connus par exemple si les enseignants avaient régulièrement fait des consultations auprès de leurs étudiants sur leurs enseignements en dehors des dispositifs institutionnels d'EEE.

Les enseignants avaient la possibilité de répondre par internet en se connectant au lien hypertexte inséré dans le courriel correspondant à cette enquête ou en renvoyant le questionnaire joint au courriel par courrier au CIPE. Une relance a été faite une dizaine de jours après le premier message. 207 enseignants ont participé à cette enquête, soit 36 % des personnes destinataires en 2009-10 d'un rapport d'évaluation du CIPE d'un de leurs enseignements à l'UB dans la cadre du dispositif d'EEE obligatoire. Ce taux de réponse est proche de celui obtenu à l'université de Genève auprès des enseignants en 2003 pour le même genre d'enquête (Rege Collet & Durand, 2005) et plus élevée que l'étude réalisée à Clermont-Ferrand sur les effets perçus de l'EEE dans un IUT avec seulement 15 % de répondants (Younes, 2009). La participation de ces enseignants à cette enquête est toutefois inférieure à celle des responsables pédagogiques interrogés sur le dispositif d'évaluation de la formation et des enseignements mis en place en 2009-10 à l'UB : 59 % d'entre eux avaient répondu aux questions du CIPE. En revanche, par rapport aux autres types d'enquêtes menées auprès des personnels enseignants de l'UB par le CIPE, le taux de réponse est plus important puisqu'une enquête sur les besoins de formation avait seulement mobilisé 9 % des enseignants (Demougeot-Lebel & Perret, 2011).

Précisons que l'étude est seulement réalisée à partir des réponses des 167 enseignants ayant répondu avoir lu les rapports car les enseignants n'étaient pas interrogés sur l'ensemble des thèmes du questionnaire et notamment sur l'utilisation des résultats de l'EEE s'ils déclaraient ne pas les avoir lus. Le fait qu'une partie des enseignants déclarent ne pas avoir lus les rapports ne doit pas être interprété rapidement. En effet, nombre d'entre eux ont repris contact avec le CIPE pour faire part du fait qu'ils n'avaient pas pu lire ces rapports, dans la mesure où ils ne les avaient pas reçus ou que les rapports ne contenaient aucune information (aucun résultat n'est produit lorsque le nombre d'étudiants est inférieur à six ou le taux de participation étudiante inférieur à 30%) ou qu'ils n'avaient en fait pas vu le message du CIPE concernant les résultats de leurs enseignements. Finalement, si on exclut toutes ces personnes n'ayant pas lu les rapports car elles n'ont pas vu le message relatif au rapport ou parce qu'elles ont eu un message les informant de l'absence de rapport compte tenu de la faible participation étudiante, il apparaît que l'ensemble des enseignants répondant à l'enquête a lu les résultats à l'exception de 2

personnes, soit 99 %. Ce taux ne doit toutefois pas être interprété hâtivement comme un taux de lecture des rapports d'EEE car la participation est l'enquête peut être liée à un intérêt prononcé pour l'EEE, ce qui constitue une limite importante à cette recherche.

Malgré la mise à disposition de données issues des fichiers internes de gestion des personnels enseignants, l'analyse de la représentativité de cette enquête n'a pas pu être menée finement compte tenu des critères d'anonymat de l'enquête et parce que certaines questions ont été exclues après la phase de test du questionnaire car elles étaient vues comme un moyen d'identification par les enseignants universitaires concernés (exemple le sexe). Les enseignants de l'étude appartiennent aux différents 5 grands secteurs disciplinaires de l'établissement dans des proportions sensiblement équivalentes (environ 15 %), exception faite des domaines Sciences de la vie terre et médecine/pharmacie qui représentent 28 % des répondants (10 % non répondants). Seuls 8 % ont moins de 30 ans (soit 13 personnes). Chaque décennie suivante représente respectivement environ 3 répondants sur dix (8 % de non réponses). Précisons que pour discriminer les enseignants universitaires en fonction de leur expérience d'enseignement, nous utilisons les travaux de Kugel (1993) qui définit une période qualifiée de «survie » qui peut durer trois à cinq ans, pendant laquelle les jeunes enseignants vont devoir affronter, seuls le plus souvent, les interrogations et difficultés inhérentes au métier d'enseignant ; expérimenter seuls et se constituer toujours seuls leurs compétences d'enseignant et leurs habiletés de pédagogue. En termes d'ancienneté, 23 % ont au plus 5 ans d'expérience dans le métier d'enseignant à l'université, 35 % ont entre 6 à 15 ans d'ancienneté et 30 % plus de 15 années d'expérience (12% non réponses). Enfin, la plus forte proportion de répondants a le statut de maître de conférences (45 %), 28% sont professeurs des universités et 17 % ont un autre type de statut (PRAG, vacataires, ATER, etc.) (10 % non réponses). Enfin, 75 personnes ont répondu aux questions concernant un enseignement assuré seul, 98 un enseignement assuré à plusieurs (certains ont répondu aux deux séries de questions car ils avaient reçu différents types de rapport).

### **3. Résultats de la recherche**

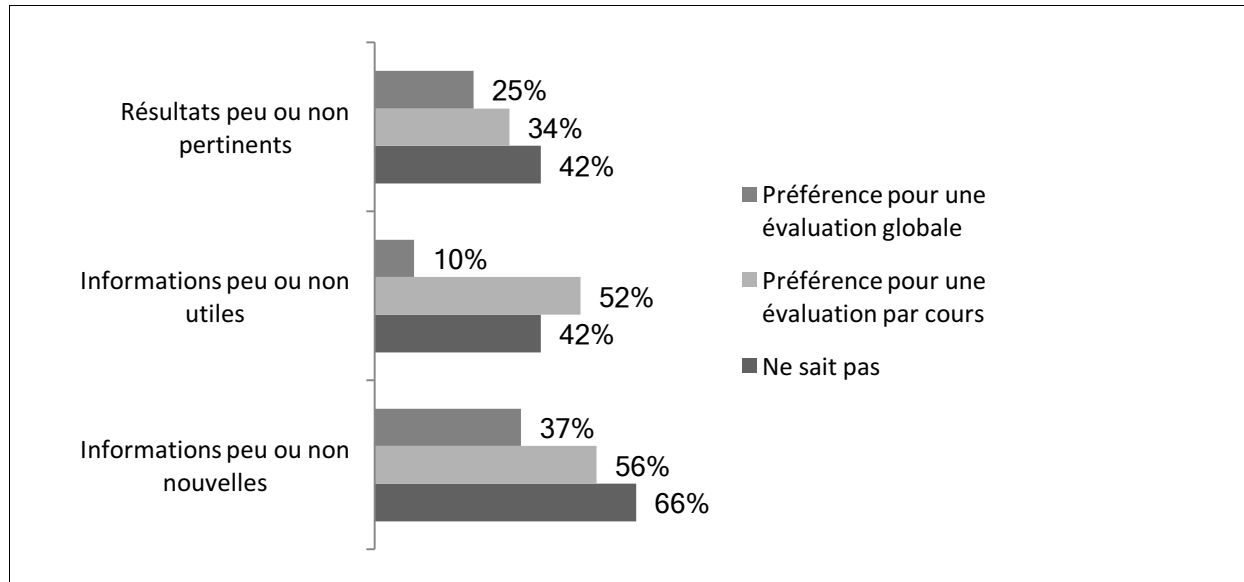
A partir de l'enquête réalisée par le CIPE, il est possible de déterminer que tous les enseignants disent avoir lu le (ou les) rapport(s) envoyé(s) par courriel par le CIPE concernant leur(s) enseignement(s), à l'exception de deux enseignants. Même si des réticences existent à l'égard de l'EEE, la mise en évidence de cette lecture apparaît comme le signal d'une curiosité voire d'un intérêt des enseignants universitaires concernant les avis de leurs étudiants. Les enseignants universitaires ne sont ainsi pas indifférents face à l'existence de rapports concernant leurs enseignements. La manière dont sont lus ces rapports par les enseignants ne peut être connue de manière précise. Toutefois, les réponses apportées par les enseignants à la question « Pour comprendre les résultats avez-vous tenté de répondre vous-même aux questions posées aux étudiants ? » montrent que cette lecture n'est pas toujours faite de manière à s'ancrer dans une réflexion sur ses enseignements car 51 % n'ont pas tenté de répondre aux questions posées aux étudiants et 42 % déclarent l'avoir fait ou du moins partiellement (7 % de non réponses). Ce sont les enseignants récemment entrés dans le métier qui sont le plus enclins à essayer de répondre aux questions posées aux étudiants : 60 % des enseignants ayant moins de 3 ans d'ancienneté ont eux aussi essayé de répondre aux questions posées aux étudiants dans les formulaires d'évaluation. Faut-il y avoir une spécificité des moins expérimentés ou des effets générationnels ? Moins à l'aise dans leur mission d'enseignant, recherchent-ils plus d'informations sur leurs pratiques lors de leur entrée dans le métier que ce soit pour être rassuré ou pour trouver des routines dans leurs enseignements ?

#### **3.1. Avis des enseignants sur les restitutions des résultats de l'EEE**

Si la présentation des résultats est claire (plus de 90 % des enseignants) et suffisamment détaillée pour les enseignants (environ 80 % des enseignants), il est intéressant de remarquer que les taux de satisfaction sur la pertinence des résultats, sur l'utilité des informations apportées et surtout leur nouveauté sont moins importants. Ainsi, concernant la pertinence des résultats, le taux de satisfaction s'élève à 67 %. Les résultats sont jugés utiles par 61 % des enseignants et 46 % des enseignants estiment que les résultats leur ont apporté des informations utiles. Ces avis sur les rapports d'EEE ne sont pas significativement différents entre les enseignants universitaires ayant reçu un rapport concernant un cours assuré seul ou un regroupement de cours (UE ou modules). Pertinence, nouveauté et utilité des informations données par les résultats de l'EEE ne sont pas marqués non plus par des différences selon l'âge, le statut, l'ancienneté dans le métier ou le secteur disciplinaire des enseignants universitaires de notre enquête.

D'emblée, l'absence de différences selon la nature du rapport reçu apparaît étonnante car les résultats concernant des regroupements de cours sont moins précis. En effet, il est difficile de savoir comment les étudiants ont pu répondre à des questions sur un regroupement de cours. Mais, n'oublions pas que dans le dispositif obligatoire d'EEE de 2009-10 à l'UB, les enseignements ont pu être évalués selon un découpage choisi par l'équipe pédagogique (unité d'enseignement (UE) regroupant plusieurs enseignements, modules ou cours

seuls). Notre enquête montre que 39 % des enseignants assurant des cours avec d'autres collègues auraient préféré que soient évaluées leurs seules prestations. En revanche, 30 % ne souhaitent pas envisager cette perspective, préférant une évaluation commune à l'ensemble des intervenants d'une UE (ou modules), sans que les prestations de chacun fasse l'objet d'une évaluation par les étudiants. 24 % n'ont pas d'opinion tranchée sur cet aspect. En fait, les enseignants universitaires préférant une évaluation sur leurs propres enseignements ont des avis plus négatifs car 56 % estiment que les résultats de l'EEE ne leur ont pas apporté des informations nouvelles, ni des informations utiles à 52 %, bien qu'ils ne soient que 34 % à remettre en cause la pertinence des résultats. Les enseignants n'ayant pas d'avis sur le fait que l'évaluation soit faite de manière globale ou détaillée sont également critiques contrairement aux enseignants ne souhaitant pas voir leurs propres enseignements évalués (cf. Figure 1).



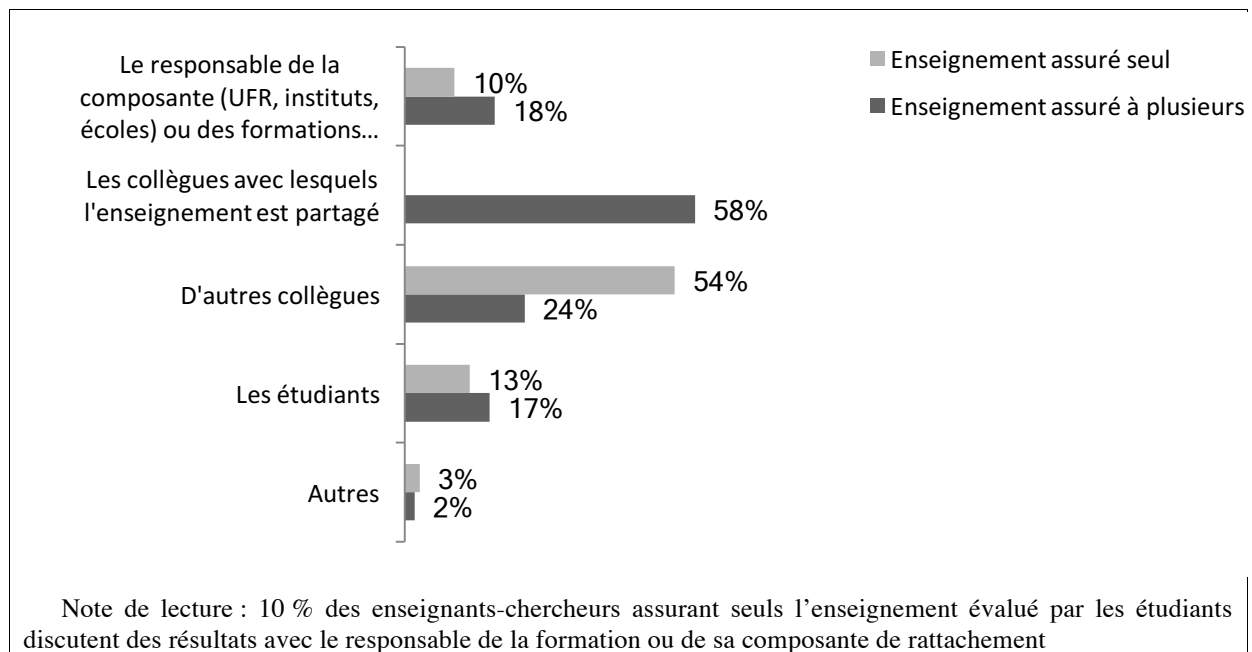
**Figure 1.** Avis sur les résultats de l'EEE réalisée sur des regroupements de cours

Enfin, interrogés sur leurs points de vue quant aux commentaires des étudiants, plus de 58% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question (ce qui peut être lié au fait qu'ils n'en n'avaient pas reçu dans leur rapport). Parmi ceux qui ont exprimé leurs opinions, 50 % reconnaissent l'utilité de ces commentaires pour l'amélioration de leurs enseignements. En revanche, 31 % mettent en avant le caractère peu constructif des commentaires faits par les étudiants, 20 % soulignent les incohérences de ces commentaires ou le fait qu'ils sont difficilement compréhensibles voire peu significatifs. Enfin, 4 % des enseignants ayant émis une opinion quant à ces commentaires pointent le fait que ceux-ci peuvent être accusateurs vis-à-vis de l'enseignant, non respectueux voir déplacés. Ces perceptions sur les commentaires des étudiants ne sont pas significativement différents selon les secteurs disciplinaires, l'âge des enseignants, leur statut ou leur ancienneté dans le métier. D'autres facteurs sont donc à rechercher pour comprendre les oppositions rencontrées quant à l'introduction des commentaires étudiants dans les questionnaires d'EEE. En fait, l'utilité des commentaires étudiants est plus fréquemment avancée par les enseignants ayant une vision positive de l'EEE apportant des informations nouvelles et utiles et dont les résultats sont pertinents à leurs yeux. Ainsi parmi les enseignants mettant en avant le caractère utile des commentaires étudiants, 70 % soulignent également le caractère utile des résultats de l'EEE, 65 % la nouveauté des informations apportés par l'EEE et 80 % la pertinence des résultats des rapports d'EEE.

### 3.2. Discuter des points de vue donnés par les étudiants ?

Plus de la moitié des enseignants déclarent discuter des résultats de l'EEE avec leurs collègues. Ces discussions sont plus fréquentes parmi ceux assurant à plusieurs un même enseignement (82 % contre 58 % des enseignants assurant seuls l'enseignement). Les discussions avec les responsables pédagogiques comme les étudiants apparaissent plus marginales (entre 10 et 18 %) (cf. Figure 2). En fait, ces échanges ne sont pas exclusifs et bien souvent ceux qui en parlent avec les responsables pédagogiques et les étudiants ont également plus souvent que les autres dialogué avec leurs collègues : près de 75 % des enseignants discutant des résultats de l'EEE avec un responsable le font également avec des collègues et près de 9 sur dix dans le cas d'échanges avec les étudiants. Aucun des plus jeunes (moins de 30 ans) n'a eu une discussion avec les responsables pédagogiques. Les échanges avec les collègues sont plus fréquents dans les domaines Sciences-Santé (environ 75 % contre 40 % en Lettres-Langues), et semblent plus aisés pour les enseignants ayant entre 40 et 50 ans

(72 % contre 58 % en moyenne). Mais le fait de discuter des résultats de l'EEE n'est pas marquée par des différences selon l'utilité perçue de ces résultats, ni la nouveauté des informations nouvelles, ni la perception de leur pertinence.



**Figure 2.** *Discuter des résultats de l'EEE*

Cette mise en évidence tend à remettre en cause les résultats de Bernard Postiaux et Saclin (2000) au Canada sur la faiblesse des échanges autour de l'EEE. En effet, Bernard Postiaux et Saclin (2000) soulignent que les enseignants universitaires ne jugent pas leur directeur ou leurs collègues suffisamment compétents pour les aider à améliorer leur enseignement. Pour les universitaires, les enseignements sont rarement un sujet de discussion avec les collègues (Knapper & Piccinin, 1999) contrairement à la recherche, l'enseignement étant généralement perçu comme un acte professionnel personnel décrit sous le terme de « solitude pédagogique » par Shulman (1993). Est-ce à dire que l'EEE permet de dépasser la « solitude pédagogique » pour une partie des enseignants universitaires ? Ce n'est pas sans rappeler les constats d'autres recherches sur ce que disent les enseignants universitaires sur la manière dont ils apprennent à enseigner (Knight & al., 2006), puisque certains avancent discuter avec leurs collègues comme réfléchir à leur enseignement ou solliciter les avis des étudiants même s'il convient de rester prudent car nous ne connaissons pas la nature de ces échanges avec notre enquête. Mais rien dans nos analyses ne nous permet de rejoindre les formalisations du modèle de Welson et McAlpine (2001) inscrit dans le courant du SOTL sur la progression des enseignants universitaires dans leur fonction d'enseignant : après une phase de développement de connaissances sur leur enseignement et l'apprentissage de leurs étudiants (qui implique qu'ils évaluent leur enseignement pour l'améliorer, qu'ils s'impliquent dans des innovations et qu'ils réfléchissent à leur enseignement), les enseignants universitaires entreraient ensuite dans une deuxième phase où ils développent des connaissances avec des collègues de leur discipline, la troisième phase suggérant que les enseignants universitaires contribuent au champ de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

### 3.3. *Etre motivés ou découragés par les points de vue donnés par les étudiants ?*

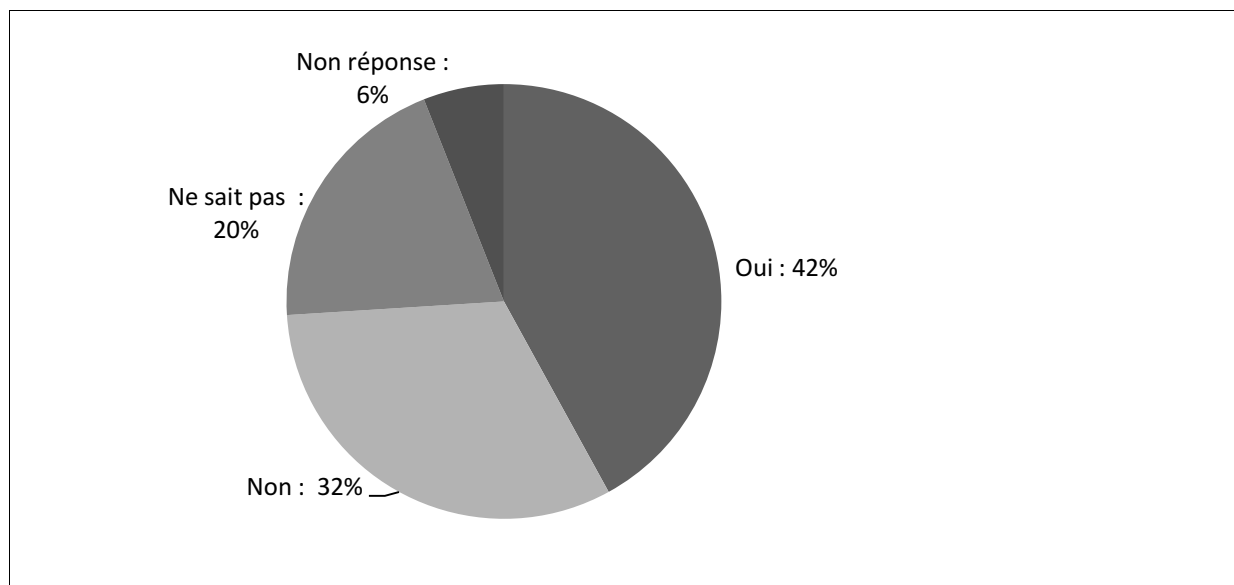
A l'issue de cette lecture des résultats de l'EEE, quel est le point de vue des enseignants ? Sont-ils motivés ou découragés ? En effet, une partie de la littérature sur les effets de l'EEE pointe les possibles découragements des enseignants universitaires confrontés aux résultats de l'EEE. Pour plus de la moitié de nos enseignants, les résultats reçus sont motivants. Peu d'enseignants perçoivent les résultats de l'EEE comme décourageants (entre 3 et 5 % selon qu'ils assurent seuls ou non les cours). Cette étude ne permet pas de donner des informations sur le profil de ces découragés. Ces constats ne sont pas significativement différents selon les secteurs disciplinaires, les statuts, l'ancienneté dans le métier et l'âge des enseignants. Signalons que les caractéristiques de ces enseignants découragés demeurent inconnues car la plupart n'ont pas donné d'informations sur leur statut, leur ancienneté dans le métier, leur âge et ni leur secteur disciplinaire. Faut-il y voir un peur d'être identifié ? Reste qu'une partie non négligeable des enseignants ne savent pas si les résultats de l'EEE sont motivants ou

décourageants : 27 % des enseignants ayant reçu un rapport sur un enseignement assuré en solo et 36 % des enseignants se partageant un enseignement avec un ou des collègues, c'est-à-dire 32 % globalement.

Ces enseignants déclarant ne pas savoir si les résultats de l'EEE sont motivants ou décourageants sont dans une position moins positive vis-à-vis des rapports d'EEE que l'ensemble des enseignants. En effet, concernant les rapports reçus pour un enseignement assuré à plusieurs, les trois quarts des enseignants estiment que ces rapports n'apportent pas des informations nouvelles (contre 35 % des enseignants déclarant être motivés par les résultats de l'EEE) ; les deux-tiers soulignent que ces rapports ne donnent pas des informations utiles (contre les 13 % des motivés par les résultats) et pour près de la moitié les résultats ne sont pas pertinents (contre 17 % des enseignants motivés par les résultats). Ce constat est encore plus fort lorsqu'ils ont eu des rapports pour des cours assurés seuls. En effet, ils sont alors 71 % à estimer que ces rapports n'apportent pas des informations nouvelles ou des informations utiles (contre respectivement 45 % et 16 % des enseignants déclarant être motivés par les résultats de l'EEE) et 67 % à déclarer les résultats non pertinents (contre 8 % des enseignants motivés par les résultats).

### 3.4. Changer ses pratiques d'enseignement avec l'évaluation des enseignements ?

Les trois quarts des enseignants ayant lu les rapports d'EEE estiment avoir la capacité d'introduire des changements dans leurs enseignements s'ils souhaitent prendre en compte les résultats de l'EEE. Il n'existe pas de différence entre les enseignements assurés seuls ou avec des collègues, ni selon les profils des enseignants en termes de statut et d'ancienneté professionnelle. Mais un constat n'est pas sans nous interroger : contrairement aux autres enseignants, les moins expérimentés (moins de 3 ans d'ancienneté) et assurant seul le cours évalué, déclarent tous savoir comment faire pour introduire des changements dans leurs enseignements en prenant en compte les résultats de l'EEE. Finalement, plus de 4 enseignants sur dix ont déclaré effectuer ou pensent effectuer des modifications dans leurs enseignements après avoir pris connaissance des résultats de l'EEE et trois sur dix pensent reconduire leurs cours à l'identique. En revanche, 20 % des enseignants ne savent pas quelle posture adopter. Il n'existe pas de différences significatives que les enseignements soient assurés seuls ou avec des collègues.

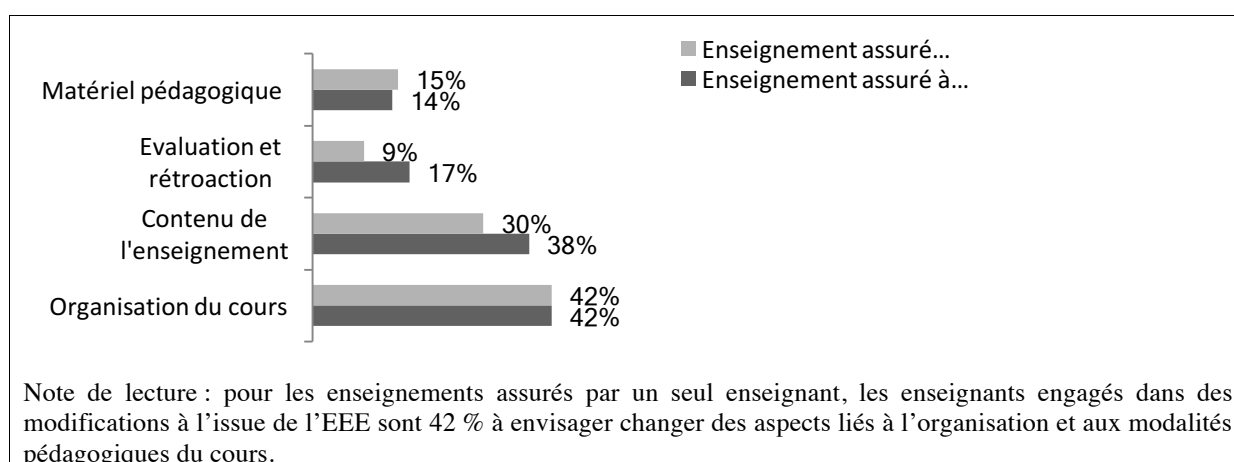


**Figure 3.** Faire ou envisager de faire des modifications dans ses cours suite aux avis des étudiants

Mais le fait de déclarer introduire ou penser introduire des modifications dans ses enseignements à l'issue des résultats de l'EEE est différent selon les avis sur ces derniers. Ainsi, les enseignants entrant dans un processus de modification de leurs enseignements à l'issue d'un rapport pour un cours assuré seul ont plus souvent une vision positive que les enseignants ne souhaitant pas faire de changement en termes d'utilité des résultats de l'EEE (82 % contre 26 % des enseignants n'étant pas dans une dynamique de changement) et de leur pertinence (63 % contre 23 %) comme du fait que ces résultats apportent des informations nouvelles (79 % contre 56 %). Pointons que les enseignants ne sachant pas s'ils vont faire des changements dans leurs cours sont 40 % à déclarer que les résultats de l'EEE leur ont apporté des informations nouvelles, 67 % des informations utiles et 74 % des résultats pertinents. Les mêmes tendances sont constatées pour les enseignants ayant reçu un rapport pour des enseignements assurés à plusieurs avec toutefois comme singularité des différences moins

fortes entre les enseignants ne souhaitant pas introduire des modifications dans leurs cours et ceux ne souhaitant pas en faire. Notons même que les enseignants ne souhaitant pas faire des modifications à l'issue d'un rapport d'EEE relatif à un regroupement de cours sont toutefois 76 % à estimer les résultats de ce rapport pertinent. Les explications avancées pour ne pas faire de modifications sont diverses : 23 % des enseignants universitaires concernés n'avancent aucune explication, 47 % des évaluations largement positives, et enfin 21 % avancent des éléments externes à leur propre actions très variés comme des changements organisationnels et d'emploi du temps qui doivent être faits, le manque de moyens pour faire des modifications, l'hétérogénéité des publics étudiants, le temps imparti pour le cours trop court compte tenu des objectifs affichés, l'absence de demande des étudiants. Quelques-uns avancent le fait l'EEE ne peut pas être un outil utile pour introduire des modifications dans un enseignement en précisant qu'ils refusent de modifier leurs cours à partir des points de vue étudiants.

Questionnés sur la nature des modifications envisagées, les enseignants explicitent très largement ce qu'ils comptent faire (85 % donnent des informations sur les changements apportés à leurs cours). Signalons qu'un seul enseignant précise qu'il va abandonner cet enseignement dans la mesure où les autres enseignants ne veulent pas faire de modifications. La nature des changements est quasiment identique que les cours soient assurés seuls ou à plusieurs. Ainsi, près de quatre enseignants sur dix vont changer certains aspects liés à l'organisation et aux modalités pédagogiques des cours et plus de trois sur dix le contenu de leurs enseignements. Concernant les modifications relatives à l'organisation et aux modalités pédagogiques des cours, les enseignants précisent ainsi par exemple qu'ils vont modifier le rythme du cours, insister plus sur certains points de cours, les présenter différemment, mieux coordonner CM et TD, renforcer les exigences sur la présence, ou encore aider les étudiants avec des résumés. Pour ce qui a trait au contenu des enseignements, certains envisagent l'introduction d'illustrations ou d'exemples, des modifications de plan de cours, des allègements ou des modifications du contenu ou encore des harmonisations avec d'autres enseignements. Ces changements sont ainsi très variés et ne renvoient pas dans une majorité des cas à de profondes transformations du contenu de l'enseignement ; ce dernier pouvant être très contraint par la maquette de formation. D'autres types de changement sont envisagés par une faible proportion d'enseignants au niveau du matériel pédagogique (modifications et/ou distributions des supports notamment power point, modifications des bibliographies) et au niveau des évaluations (changement de la nature des évaluations, précisions sur la nature des évaluation, introduction de contrôles surprises, amélioration du retour fait auprès des étudiants concernant les travaux rendus, etc.). Enfin d'autres changements concernant respectivement un ou deux enseignants sont également avancés : estimation du niveau initial des étudiants, amélioration de l'interactivité en cours, modification de la charge de travail des étudiants ou encore précision sur la place du cours dans la formation. La nature des modifications faites ou envisagées n'est pas marquée par des différences significatives selon le secteur disciplinaire, le statut, l'âge et l'ancienneté dans le métier.



**Figure 4.** Principaux changements dans les enseignements

Faire ou envisager de faire des changements dans ses enseignements à la suite des résultats de l'EEE n'est pas seulement le fait de ceux qui affirment savoir comment faire pour introduire des modifications dans leurs enseignements. En effet, même des enseignants ne sachant a priori pas comment faire déclarent pourtant faire évoluer leur enseignement : 4 enseignants sont dans ce cas et 8 ne savent encore s'ils vont ou non faire des changements. Ceci traduit la volonté des enseignants de vouloir essayer d'améliorer leurs enseignements, bien qu'ils n'aient pas de solutions évidentes et les processus d'essais-erreurs mis en place par les enseignants universitaires. Bien entendu ce sont les enseignants-chercheurs qui affirment savoir comment introduire des

changements qui reconnaissent le plus fréquemment avoir fait ou vouloir faire changer leurs enseignements à la suite de l'EEE : 53 % d'entre eux (et 17 % n'ayant pas encore pris une décision).

Penser à faire des changements dans ses cours et percevoir les points de vue des étudiants comme motivants vont de pair. Ainsi, les enseignants les plus enclins à effectuer des changements dans leurs enseignements à la suite de l'EEE sont également ceux qui considèrent que les résultats de l'EEE sont motivants : 53 % des enseignants assurant seul un enseignement et 48 % des enseignants assurant un enseignement avec des collègues. Ne négligeons pas que trois enseignants sur dix ne sachant pas comment apprécier les résultats de l'EEE ont déclaré introduire ou pensent introduire des modifications dans leurs enseignements après l'examen des résultats de l'EEE. Mais ces enseignants dubitatifs à la lecture des avis des étudiants sont également ceux qui sont le plus fréquemment dans une situation d'hésitation quant à l'évolution de leurs cours. Il est important de souligner que 84 % des enseignants avançant qu'ils vont faire des modifications de leur(s) enseignement(s) souhaiteraient pouvoir recevoir de nouveaux résultats d'évaluation de ce(s) même(s) enseignement(s). Un tel résultat rappelle l'importance de mettre en œuvre un processus d'EEE régulier pour que les enseignants universitaires puissent recueillir des informations nouvelles auprès des étudiants suite à l'introduction de modifications dans leurs cours.

#### 4. Discussion - Conclusion

En rappelant les liens entre l'EEE et le DPD, cet article a comme objectif de dépasser une vision trop réductrice de l'EEE centrée sur la seule production d'indicateurs sur l'enseignement pour la construction de tableaux de bord ; ceci dans un processus de qualité de nature plus sommative que formative. Montrer les effets de l'EEE sur les pratiques enseignantes permet de dépasser la vision du couple maudit de l'évaluation et de l'enseignement supérieur (Romainville, 2009). Bien entendu, dans cette recherche il convient de ne pas négliger une possible surestimation des effets de l'EEE en raison d'une participation plus importante à notre enquête des enseignants universitaires intéressés par les questions de pédagogie à l'université. N'oublions pas aussi qu'une partie des enseignants ont l'habitude de donner des questionnaires à leurs étudiants, et que cette pratique existait bien avant la mise en place d'une pratique institutionnelle avec un service pédagogique (Dumont, Rochat, Berthiaume & Lanarès, 2012).

Les résultats présentés dans cet article tendent à souligner que l'EEE à elle seule peut être porteuse de changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires dans un contexte pourtant peu incitatif (faible reconnaissance de l'investissement pédagogique dans la carrière). On peut en effet constater qu'alors que dans nombre de pays étrangers, l'EEE peut être prise en compte dans les carrières, ici quelques-uns seulement pensent les utiliser dans leur dossier de carrière (3 %). En fait, si les deux tiers des enseignants ne pensent pas les utiliser, une partie non négligeable des enseignants, plus du quart (27 % exactement) n'a pas d'avis sur cet aspect. Il est intéressant de constater qu'introduire les points de vue des étudiants dans le dossier de carrière n'est pas envisagé par les enseignants de cette enquête ce qui souligne une particularité française. Ils rejoignent en cela des résultats récents obtenus en Suisse pointant que certains enseignants perçoivent que l'EEE a un effet positif sur leur pratique enseignante (Dumont & al., 2012) quel que soit le positionnement institutionnel de l'EEE (contrôle de la prestation versus soutien au développement). Les enseignants qui utilisent les points de vue des étudiants pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, s'inscrivent ainsi dans une logique de DPD individuelle compte tenu des modalités actuelles d'avancement dans la carrière à l'université.

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de mettre en évidence des logiques disciplinaires, (même s'il faut être conscient que les disciplines n'ont pas été appréciées de manière fine), excepté une discussion des résultats de l'EEE plus fréquente entre les collègues de Sciences-santé. Aucun résultat relatif à l'EEE ne permet de mettre en évidence des éléments différenciés selon l'avancement dans le métier d'enseignant dans le supérieur, renvoyant ainsi aux constats de Demougeot-Lebel (2016a) sur le caractère non uniforme et non standardisé du DPP, l'EEE pouvant être utile tout au long de la carrière. Faut-il cependant attribuer ce résultat au contexte particulier de cette recherche réalisée lors de la première vague d'évaluation obligatoire et systématique d'EEE dans cette université ?

Alors que Centra (1993) a posé un certain nombre de conditions nécessaires pour des changements pédagogiques interviennent à l'issue de l'évaluation, nos résultats montrent que des enseignants peuvent s'engager dans une démarche de changement même lorsqu'ils n'ont pas une vision positive de l'EEE institutionnelle. Est-ce à dire que le simple fait d'avoir reçu des résultats d'EEE les a insérés dans un processus réflexif à l'égard de leur enseignement ? Faut-il encore une fois attribuer ce résultat au contexte particulier de cette recherche réalisée lors de la première vague d'évaluation obligatoire et systématique d'EEE dans cette université ? Ou y voir le reflet de postures plus idéologiques que réflexives à l'égard de l'EEE ? De même, ce n'est pas parce que les enseignants universitaires ont une perception positive de l'EEE institutionnelle qu'ils vont introduire des modifications dans leur enseignement car ils pointent d'autres facteurs que le souci de la

qualité de leur enseignement comme facteur incitatif au changement. Si les réponses de certains tendent à montrer qu'ils sont engagés dans un processus réflexif sur leur enseignement, d'autres tendent à souligner l'existence de postures singulières indépendantes d'un processus réflexif. Mais les changements ou les intentions de modifications des enseignements sont plus fréquents lorsque les enseignants universitaires ont une vision positive de l'EEE institutionnelle (utilité, nouveauté et pertinence). Quant aux perceptions de l'EEE en termes de motivation, là encore le lien n'est pas si simple puisque des enseignants universitaires trouvant les résultats de l'EEE motivants, démotivants ou ne sachant pas comment les appréhender peuvent être dans une dynamique de changement à l'égard de leur enseignement. La fréquence de cette dynamique est toutefois plus forte chez les enseignants estimant les résultats de l'EEE motivants. Les avis partagés sur l'intérêt d'une EEE réalisée au niveau de chaque enseignement plutôt que pour des regroupements de cours recueillis dans l'enquête constituent par ailleurs un constat délicat. En effet, pour un enseignant engagé dans un processus réflexif sur son propre enseignement, les résultats de l'EEE ne peuvent pas être théoriquement satisfaisants compte tenu des problèmes de mesure rencontrés. Faut-il voir dans le refus d'une évaluation plus fine, le refus global de l'EEE ou seulement le reflet d'enseignants encore peu entrés dans un processus réflexif et/ou aptes à juger de la qualité de l'EEE, se contentant des informations données ?

Ce sont alors plus des logiques individuelles que collectives qui semblent ici être en jeu dans le DPP. Encore faut-il désormais les explorer en appréhendant d'une autre manière les motivations aux changements de pratiques pédagogiques c'est-à-dire en dépassant les principes de Centra (1993) de nouveauté, d'utilité et pertinence de l'EEE pour appréhender les motivations eu égard aux conceptions aux expériences, aux habiletés, et aux valeurs et en dépassant les effets de l'environnement social professionnel. Mais ces logiques individuelles semblent peu conscientisées. En effet, si cette recherche a été réalisée à partir des informations issues de questions fermées posées aux enseignants destinataires de résultats d'EEE, la fin du questionnaire invitait les enseignants à donner leur point de vue sur les limites et les apports de l'EEE à l'UB. L'exploitation de ces questions ouvertes permet de constater que seulement un enseignant sur dix estime spontanément que l'EEE peut apporter des éléments utiles à l'enseignant pour changer et améliorer ses enseignements après avoir répondu à l'ensemble des questions de l'enquête.

En envisageant la question de la nécessité ou non de l'accompagnement pédagogique, certaines réflexions actuelles sur le DPP des enseignants universitaires rappellent que la réflexivité suppose bien souvent conseils ou accompagnements (Younès, 2009) provenant d'un pair ou d'un conseiller pédagogique (Rege Colet, 2009) via des consultations pédagogiques (Clément, Di Napoli, Gilis, Buelens & Frenay, 2011). Bernard (2011) souligne l'importance d'une personne-ressource de confiance avec laquelle l'enseignant peut discuter des résultats reçus et dont il peut obtenir une rétroaction qui l'aidera à planifier la mise en place d'amélioration. Overall et March (1979), Penny et Coe (2004) et Piccinin (1999) et ont par exemple montré les apports de la consultation pédagogique à la suite des EEE. Les résultats de cette recherche tendent à soutenir la nécessité d'offrir la possibilité d'une consultation avec un conseiller pédagogique face aux difficultés d'interprétation et d'utilisation des résultats de l'EEE par une partie non négligeable des enseignants universitaires. Mais la démarche de faire appel à un conseiller pédagogique reste très marginale à l'issue de l'EEE. En effet, dans l'enquête utilisée dans cet article, les enseignants universitaires avaient la possibilité de laisser leurs coordonnées afin que le CIPE prenne contact avec eux pour les accompagner dans d'éventuelles modifications de leurs enseignements : seulement 15 personnes ont fait un tel choix. Peu ont donné suite à la prise de contact du conseiller pédagogique, être conseiller par un professionnel ne fait pas parti des pratiques ordinaires des enseignants universitaires en France. Depuis cette enquête, l'envoi systématique des résultats de l'EEE avec un courriel personnalisé accompagné d'une information sur les coordonnées du conseiller pédagogique du CIPE semble déclencher des demandes accrues d'accompagnement personnalisé (Demougeot-Lebel, 2012). Le positionnement du conseiller pédagogique dans l'accompagnement des enseignants-chercheurs fait actuellement l'objet de nombreuses réflexions en Europe et dans les pays anglophones (Frenay, Jorro & Poumay, 2011). Cette posture de l'accompagnement reste à expérimenter dans les universités françaises mais elle apparaît nécessaire compte tenu de la proportion importante d'enseignants universitaires qui ne savent comment appréhender les résultats de l'EEE. Ce type d'accompagnement personnalisé reste toutefois assujéti à l'émergence d'une nouvelle profession dans les universités françaises, à savoir les conseillers pédagogiques, et que ces derniers soient suffisamment nombreux pour remplir cette mission afin d'aider les enseignants-chercheurs qui rencontrent des difficultés de positionnement à l'égard des résultats de l'EEE à lire, interpréter et utiliser les résultats de l'EEE, pour mettre en œuvre si nécessaire des changements dans leurs pratiques.

## Références bibliographiques

- Åkerlind, G. S., (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it? *Higher education*, 50, 1-32.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bernard, H., Postiaux, N. & Saclin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.
- Bernard, H., & Normand, S. (1998). L'évaluation de l'enseignement vécue par des professeurs de disciplines différentes. *Mesure et évaluation en éducation*, 21 (2), 117-134.
- Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2009). *Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff*. Texte présenté au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istanbul.
- Berthiaume, D., Jacqmot, C., Perret, C. & Rochat, J.M. (2011). *Comparaison de trois systèmes d'évaluation des enseignements par les étudiants et leurs effets sur le développement professionnel des enseignants*. Texte présenté au 23ème colloque international de l'ADMÉE-Europe Évaluation et enseignement supérieur, Paris.
- Berthiaume, D. Lanarès J., Jacqmot C., Winer L. & Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Bertrand, C., 2014. *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport pour la directrice de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W.E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. In SELDIN P. & al., *Changing Practices in Evaluating Teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (p. 25-44). Bolton, MA :Anker publishing.
- Centra, J. A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clément, M., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H. & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships La consultation pédagogique au service de partenariats réflexifs et dialogiques. *Recherche et formation*, 67, 31-52
- Comté de suivi de la Licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. [page web]. Accès :[http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634\\_resultats\\_enqllicence.pdf](http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf).
- Cour des comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Dawe, H. A. (1984). Teaching: A Performing Art. *Phi Delta Kappan*, LXV (8), 548-552.
- Dejean, J. (2007). Entre évaluation et contrôle. In Heldenbergh, A. (Ed.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe* (p. 15-53), Paris : L'Harmattan.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
- 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 Rege Colet, N. & Romainville, M. (Ed.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, (p. 61-80), Bruxelles : De Boeck.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Qu'attendent des enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).
- Demougeot-Lebel, J. (2012). *Bilan axe Innovation Pédagogique CIPE 2011-2012*. Rapport interne. Dijon CIPE, université de Bourgogne.
- Demougeot-Lebel, J. (2016a). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* Texte présenté au 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne.
- Demougeot-Lebel, J. (2016b). *Eléments de compréhension du Développement Professionnel Pédagogique d'enseignants-chercheurs dans un contexte en mutation*. Manuscrit soumis pour publication.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue française de pédagogie*, 165,117-135.
- Dumont, A., Rochat, J.M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 85-115.

- Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale
- Faure S., Soulier, C. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Rapport de recherche [page web]. Accès : [www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulier2005a.pdf](http://www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulier2005a.pdf), le 14 mai 2012
- Fave-Bonnet, M.F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur des missions contradictoires). *Recherche et formation*, 15, 11-33.
- Forest, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation dans une école polytechnique. In Romainville ? M. & Coggi, C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 17-34). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Frenay, M. & Paquay, L (2011). Présentation. *Recherche et formation*, 67, 9-14.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Frenay, M., Saroyan, A., Lynn Taylor, K., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.J. & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76.
- Fréville, Y. (2001). *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables*. Rapport d'information fait au nom du Comité d'évaluation des politiques publiques et de la Commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, 54 (2001-2002), Les Rapports du Sénat, Paris. [page web]. Accès : <http://www.senat.fr/rap/r01-054/r01-054.html>.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Knapper C. & Piccinin S (Ed.). (1999), Using consultants to improve teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 313-328
- Lanars, J. (2009) L'évaluation-conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse. In Bedin V. (Ed.), *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* (p. 211-232). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Machell, D.F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh, H.W. (2007a). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of educational psychology*, 99(4), 775-790.
- Marsh, H.W. (2007a). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In Perry & Smart (Dir.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An evidence-Based Perspective* (p319-394). New York, NY: Springer,.
- Mc Keachie, W.J. (1979). Student rating of faculty: a reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Ory, J.C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. In Ryan (dir.), *Evaluating teaching in Higher education: a vision for the Future*. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979). Midterm feedback from students Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of educational Psychology*, 71, 856-865.
- Paquay, L. (2011). Des options politico-stratégiques pour le développement professionnel des enseignants universitaires. *Recherche et formation*, 67, 117-121.
- Penny, A.R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student rating feedback: a meta-analysis. *Review of educational research*, 74 (2), 215-253.
- Perret, C. & Demougeot-Lebel, J. (2014). Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une analyse de l'utilité des questionnements pour une démarche réflexive ? *Mesure et évaluation en éducation*. 37(2). 41-67.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Piccinin S. (1999). How individual consultation affects teaching. In Knapper C. & Piccinin S. (Ed.), *Using consultants to improve teaching* (p. 71-84).
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal, QC : Les éditions Logiques.
- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes*. Rapport, Université de Genève, Suisse.

- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 235-253). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rege Colet, N. (2009). La place de l'évaluation formative dans le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Dans V. Bedin (dir.), *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* (p. 275-293). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104.
- Romainville, M. (2004). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 145-163). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Romainville, M. (2013). « Evaluation en enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? » Dans Romainville M, Goasdoué R. & Vantourout M. (Ed.) *Evaluation et enseignement supérieur*, (p. 273-321). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Saclin, A, Wery, F., Emplit, P. & Robert, F. (2012). Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 61-84.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, XXV (6), 6-7.
- Weston, C. B. & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.
- Wouters P., Frenay M. & Noël B. (2010). Le dossier d'enseignement... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters P. (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (177-191), Bruxelles : De Boeck.
- Younes N., (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younes N., Rege Colet N., Detroz P., Sylvestre E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (Ed.) *Evaluation et enseignement supérieur*, (p. 109-126). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Younes, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In Romainville M. & Coggi C. (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 191-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck.