

---

# De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ?

**Detroz Pascal\* et Verpoorten Dominique\***

\* Université de Liège

Institut de formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

Bât. B63b, Quartier Urbanistes 1- Traverse des Architectes 5B, 4000 Liège

[p.detroz@ulg.ac.be](mailto:p.detroz@ulg.ac.be)

[dverpoorten@ulg.ac.be](mailto:dverpoorten@ulg.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. Cet article propose une modélisation des divers usages des résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Nous considérons l'usage et les effets sur les enseignements, mais également ceux produits sur le développement pédagogique des enseignants. Nous déterminons ensuite certains éléments du dispositif EEE favorisant une utilisation accrue et pertinente*

*MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, évaluation de l'enseignement par les étudiants, usages, développement pédagogique.*

---

## 1. Introduction

L'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) peut être définie comme la récolte des avis des étudiants(e)s au sujet de la qualité des enseignements qu'ils ont suivis, afin de permettre un jugement menant à des régulations de ces enseignements. Dans ce cadre, les avis des étudiants sont la plupart du temps récoltés au moyen de questionnaires. Les jugements, quant à eux, sont réalisés par l'enseignant lui-même, par une collectivité ou par une autorité. Enfin, la régulation est individuelle (lorsqu'un enseignant décide d'améliorer seul son enseignement), collective (lorsqu'un groupe d'enseignants décident d'améliorer les enseignements dont ils sont responsables) ou institutionnelle (lorsque l'EEE sert à sélectionner et/ou à accorder une promotion aux enseignants dont les cours sont évalués).

Jusqu'à la fin du siècle passé, l'abondante littérature portant sur l'EEE – Cashin (1995) a répertorié plus de 1500 articles, ce qui fait de l'EEE, selon Benton et Cashin (2012), le champ le plus étudié de la pédagogie universitaire – s'est centrée sur les caractéristiques psychométriques de la mesure issue de cette méthode. Un excellent article de synthèse de ce type de littérature consacrée à l'EEE a été publié par Marsh en 2007 (Detroz, 2008 pour une analyse en français). La préoccupation des auteurs était alors de déterminer si cette mesure reflétait bien, et sans biais, la qualité des enseignements évalués. Leurs conclusions étaient que, dans l'absolu, si un certain nombre de conditions étaient réunies, cette mesure était valide et fidèle lorsqu'il s'agissait de l'utiliser à des fins formatives, mais qu'il était préférable de lui adjoindre d'autres sources de données – dans un processus de triangulation bien connu des chercheurs en sciences humaines – lorsque l'on voulait l'utiliser pour promouvoir ou sanctionner les enseignants (Braskamp & Ory, 1994 ; Centra, 1993 ; Doyle, 1983 ; Seldin, 1999).

Au cours des vingt dernières années, l'accent des auteurs travaillant sur le sujet se déplace. Comme le soulignent Moore et Kuol (2005) et Arthur (2009), la multiplication des démarches qualité dans les établissements d'enseignement supérieur est telle qu'un outil tel que l'EEE devient incontournable en ce qu'il permet de mesurer – certes de manière imparfaite, mais bien mieux que d'autres outils (Greenwald, 1997 ; Marsh & Roche, 1993 ; d'Apollonia & Abrami, 1997 ; Greenwald & Gillmore, 1997 ; McKeachie, 1997) – la qualité de l'enseignement. Plutôt que de continuer à questionner la validité des mesures effectuées par l'EEE, la littérature se penche dès lors sur une question d'ordre beaucoup plus pragmatique : quelles sont les conditions pour que l'EEE soit utilisée de manière efficace pour améliorer, si nécessaire, les enseignements ? Il s'agit là d'un enjeu essentiel. Si, comme le soulignent Ory et Ryan (2001), l'EEE n'est pas utilisée à des fins de régulation, il ne s'agit alors que d'un rituel auquel enseignants et étudiants se conforment parce qu'il est obligatoire. C'est désormais la question de la validité conséquentielle qui est désormais posée.

Précurseurs, Marsh et ses collaborateurs avaient déjà démontré que, lorsque l'on fournit un feedback à l'enseignant en milieu d'année, les résultats des étudiants en fin d'année s'avèrent légèrement meilleurs (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975). Overall et Marsh (1979) précisant quant à eux que cet effet est démultiplié si les autorités provoquent une discussion sur la base des feedbacks fournis à l'enseignant. Dans une étude longitudinale, Gilles, Detroz, Crahay et Mainferme (2007) ont, par ailleurs, mis en évidence que, lorsqu'un département prend à bras le corps les difficultés révélées par l'EEE, la satisfaction des étudiants s'améliore proportionnellement aux actions correctrices mises en œuvre.

Malgré ces quelques 'success stories', l'EEE tarde à convaincre définitivement de son potentiel : de nombreux auteurs se montrent en effet circonspects. Ainsi, Seldin (1993) affirme que ce type d'évaluation n'encourage guère les enseignants à améliorer leurs cours. Pour sa part, Rege Colet (2005) se demande si l'EEE n'en est pas « *au point mort* ». Quant à Desjardins et Bernard (2002), ils concluent qu'« après trois décennies de mise en application, cette pratique n'a pas porté fruit, et ce, malgré les conseils et stratégies proposés par les chercheurs les plus réputés dans le domaine » (p. 623).

On observe donc peu d'optimisme à l'égard des effets de l'EEE. Dans le cadre d'une étude longitudinale de quatre ans, Kember et ses collègues (2002) ont analysé l'évolution des résultats de l'EEE dans une université de Hong Kong. Ils en ont conclu que le fait de donner aux enseignants des feedbacks issus de l'EEE ne mène pas automatiquement à une amélioration des scores. Pire, certaines études nous disent qu'au final, l'EEE n'est guère utilisée par les enseignants (par exemple Beran & Rokosh, 2009). D'autres études sont plus nuancées. Ainsi, Schmelkin et al. (1997) affirment que bon nombre d'enseignants ont une attitude positive envers l'EEE et que celle-ci se traduit par des actions concrètes. Dans le questionnaire qu'ils ont adressé à 856 enseignants (dont 401 engagés à temps plein) d'une université privée du nord-est des États-Unis, 43% des répondants ont exprimé leur accord avec l'item « je révise souvent mon cours, de semestre en semestre, en me basant sur l'EEE ». Detroz (2010) obtient des chiffres relativement comparables. Son enquête, adressée aux enseignants de l'Université de Liège qui dispensent des cours de 1<sup>er</sup> BAC (148 enseignants, taux de réponse de 63,4%), révèle que 38% des répondants déclarent « avoir utilisé l'EEE pour réguler/améliorer leur enseignement ».

Ces études ont contribué à faire des modalités concrètes d'utilisation de l'EEE une question légitime et importante. Elles ont provoqué le débat que Theall appelait de leurs vœux lorsqu'ils jugeaient que les préoccupations pour la validité de l'EEE avaient occulté celles pour son utilité

## 2. Les croyances des enseignants par rapport à l'EEE

Historiquement, la littérature a tout d'abord abordé l'usage de l'EEE de manière très indirecte, par le biais des croyances des enseignants à ce sujet. Ainsi, Costin, Greenough et Menges (1971) insistent sur le fait que les enseignants font usage des résultats de l'EEE dans la mesure où ils ont confiance en cette forme d'évaluation (p. 529). Wachtel (1998) et, plus récemment, Moskal et ses collègues (2012) associent directement l'usage de l'EEE aux croyances et aux perceptions des enseignants. Par ailleurs, certains auteurs, impliqués dans la mise en œuvre de l'EEE dans leur institution ainsi que dans des études sur les effets d'une telle mise en œuvre, ont assez rapidement constaté le caractère erroné de certaines représentations d'enseignants à l'égard de l'EEE. Cohen (1990), entre autres, s'inquiète des perceptions négatives des enseignants par rapport à l'EEE. Il précise que celles-ci sont « spécialement résistantes au changement et qu'il semble que les enseignants et les administrateurs renforcent leurs croyances en certains mythes relatifs à l'EEE par des éléments personnels et anecdotiques qui, pour eux, ont plus de poids que les preuves apportées par la recherche empirique » (pp. 124-125). Cohen n'est pas le seul à parler de « mythes » lorsqu'il évoque les perceptions des enseignants. Ce terme figure également dans les titres d'articles rédigés par Aleamoni (1999) et Theall (2002). L'étude des attitudes des enseignants envers l'EEE est donc particulièrement intéressante, car des attitudes particulièrement négatives pourraient expliquer le manque d'intérêt des enseignants pour les feedbacks produits par ce type d'évaluation. Marsh (1987) souligne la force avec laquelle certains mythes, qui ne reposent généralement sur aucune base empirique, sont devenus des représentations collectivement partagées par les enseignants. Par exemple, l'idée selon laquelle la charge de travail nécessitée par un cours incite les étudiants à évaluer ce cours de façon négative ne correspond pas à aux données empiriques qui montrent que plus la charge de travail associée à un cours augmente, plus les résultats de l'évaluation de ce cours par les étudiants sont bons (Marsh, 1984 ; Cashin, 1988). Au vu de ces résultats, il apparaît donc vain de vouloir diminuer les exigences d'un cours pour en garantir une bonne évaluation par les étudiants.

Bernard et al. (2000), Nasser et Fresko (2002) et Younes (2006) abordent, quant à eux, l'ensemble des paramètres attitudeux liés à l'EEE et interrogent les représentations des enseignants de manière plus globale. Leurs études traitent de thèmes communs (les buts, les moyens mis en œuvre, les sources d'information et les modalités de l'évaluation des enseignements par les étudiants) et utilisent la méthodologie du questionnaire fermé. Par contre, les échantillons considérés sont de taille variable : Bernard se penche sur les attitudes de 1200 professeurs et chargés de cours provenant de cinq établissements universitaires québécois, Nasser et Fresko rapportent les avis de 101 enseignants israéliens et Younes considère les perceptions de 83 enseignants de l'Université d'Auvergne. Ces trois études, malgré leur dispersion géographique, montrent des résultats relativement analogues : les représentations des enseignants vis-à-vis de l'EEE ne sont pas toutes univoques, mais, de manière globale, ce type d'évaluation suscite chez eux des réactions plutôt positives. Ces études vont dans le même sens que celle de Beran et Violato (2005) qui font état d'attitudes généralement positives ou neutres concernant l'EEE. Si les perceptions positives semblent majoritaires, Younes (2006 et 2007) a cependant mis en évidence certaines « poches de résistance », constituées d'enseignants qui rejettent entièrement ou en partie l'EEE. Nous faisons l'hypothèse que la force de cette résistance varie d'une institution à l'autre, en fonction de paramètres contextuels. C'est sans doute ce qui pourrait expliquer la divergence des constats établis par Beran et Rokosh (2009). Ces auteurs ont interrogé 357 professeurs d'une université canadienne. Leur enquête indique que la plupart de ces enseignants portent un regard critique sur l'EEE et que, par conséquent, ils n'en utilisent pas les résultats. Les auteurs précisent que 25 % seulement des enseignants interrogés perçoivent l'EEE de façon positive et déclarent en utiliser les résultats pour améliorer leurs cours. Cette faible proportion d'avis positifs s'expliquerait, selon les auteurs, par le fait que l'EEE est imposée à des fins administratives par les autorités. Clairement, cet élément contextuel a une influence négative sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'EEE.

### 3. Des liens entre croyances et actions ?

Les approches qui postulaient un lien de cause à effet entre les croyances relatives à l'EEE et l'utilisation des résultats qu'elle génère dans le but de réguler les pratiques d'enseignement ont récemment été nuancées par Burden (2008) puis par Beran et Rokosh (2009). Selon ces auteurs, la plupart des enseignants adoptent une posture d'acceptation passive vis-à-vis de l'EEE, ce qui se traduit par des attitudes légèrement positives ou neutres. Cette relative passivité ne mène que rarement à une utilisation active de l'EEE. Stein et ses collègues (2012) abondent dans le même sens quand ils affirment que les enseignants font preuve de résignation à l'égard de l'EEE, qu'ils considèrent comme un état de fait dont il s'agit de s'accommoder. Les recherches récentes montrent que cette posture de résignation fait obstacle à l'utilisation des feedbacks issus de l'EEE dans une perspective de développement professionnel. Ainsi, Spiller et Harris (2013), qui analysent les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants universitaires de Nouvelle-Zélande (N=1065, taux de réponse de 44 %), concluent leur étude en constatant un écart entre des perceptions relativement positives concernant l'EEE (73 % des répondants jugent l'EEE utile) et les déclarations d'utilisation effective de l'EEE à des fins de développement professionnel (12 % des répondants). Les auteurs précisent que, dans l'université néozélandaise considérée, l'utilisation des résultats issus de l'EEE est placée sous la responsabilité individuelle des enseignants.

Un point remarquable mérite d'être souligné : en dépit des différences importantes qu'elles présentent en termes de contexte de mise en œuvre de l'EEE, de situation géographique, de culture et de dispositif d'évaluation, la conclusion à laquelle ces études aboutissent est quasi similaire : que ce soit au niveau des croyances ou des déclarations d'utilisation, l'EEE divise les enseignants. Dès lors, la question à se poser n'est plus « L'EEE est-elle utilisée ? », mais devient plutôt « Par qui l'EEE est-elle utilisée ? Comment ? Pourquoi ? »

### 4. Vers des typologies d'utilisation

Tout d'abord, il convient de déterminer ce que l'on entend par utiliser l'EEE. Qu'en est-il par exemple d'une enseignante qui, après avoir introduit une innovation majeure dans un de ses cours, prend connaissance des feedbacks transmis par l'EEE, les analyse, et, satisfaite, décide de ne rien changer ? Peut-on conclure, dans ce cas, à une non-utilisation de l'EEE ? Sans doute pas. Pourtant, à la question « Avez-vous utilisé les feedbacks reçus pour améliorer votre enseignement ? » l'enseignante aurait probablement répondu par la négative. Ces nuances nous paraissent cruciales. Qu'en dit la littérature ?

À notre connaissance, Rege Colet a été la première à proposer des niveaux d'utilisation de l'EEE. Son article de 2005 en propose 9 : [1] aucune action n'est entreprise par l'enseignant ; [2] l'enseignant prend connaissance des résultats ; [3] l'enseignant examine les résultats ; [4] l'enseignant échange et discute des résultats ; [5] l'enseignant modifie son enseignement ; [6] l'enseignant se forme dans le domaine de l'enseignement universitaire ; [7] l'enseignant rend compte et promeut ses activités d'enseignement ; [8] l'enseignant soutient ses pairs et développe l'évaluation et [9] l'enseignant s'investit sur le plan institutionnel. Cette typologie a été conçue pour être compatible avec le modèle de construction d'une culture de l'évaluation élaboré par l'auteure en fonction de trois paliers, à savoir : l'appropriation (niveaux d'utilisation 2, 3 et 4), la valorisation (niveaux 5, 6 et 7) et l'expertise dans la démarche d'utilisation de l'EEE (niveaux 8 et 9).

Selon Detroz (2010), cette échelle d'utilisation de l'EEE proposée par Rege Colet (2005) manque d'unidimensionnalité car elle amalgame à la fois la régulation du cours, le développement professionnel de l'enseignant et son investissement institutionnel. Il n'est pas certain que ces trois éléments puissent être alignés sur un même continuum. Detroz propose dès lors l'échelle suivante : [1] l'enseignant ne prend pas connaissance des feedbacks issus de l'EEE ; [2] l'enseignant les lit par curiosité ; [3] l'enseignant les lit de manière analytique (les FB lui permettent d'identifier les forces et les faiblesses de son enseignement) ; [4] l'enseignant les lit de manière analytique et imagine un plan d'amélioration de son enseignement (sans pour autant mettre ce plan à exécution) ; [5] l'enseignant les lit de manière analytique pour affiner/modifier/réguler des modifications apportées au préalable à son cours et [6] l'enseignant les lit de manière analytique et s'engage dans un processus d'amélioration de son enseignement. Cette nouvelle échelle s'inspire indéniablement de l'échelle d'impact proposée par Rege Colet (2005). Elle s'inspire également de la méthode de gestion de la qualité *PDSA (Plan-Do-Study-Act)* proposée par Deming. L'échelle à six niveaux a l'avantage de présenter un pattern d'utilisation plus unidimensionnel et spécifiquement axé sur la réception et l'usage du feedback issu de l'EEE. Elle a été utilisée dans une étude expérimentale (Detroz, 2010) et présente des caractéristiques métriques satisfaisantes.

Du côté anglo-saxon, Kember et ses collègues (2008) ont développé un modèle composé de quatre niveaux de réflexivité à l'égard des pratiques d'enseignement. Benton et Cashin (2012) proposent d'appliquer ce modèle à l'utilisation de l'EEE. Ils distinguent donc quatre niveaux de l'utilisation des résultats de l'EEE. Le niveau 1 équivaut à la *non-réflexion* de l'enseignant qui se contente de passer en revue les résultats de l'EEE sans y accorder trop d'attention. Le niveau 2 correspond à la *compréhension* de l'enseignant qui essaie de donner du sens aux résultats de l'évaluation, mais de manière relativement déconnectée par rapport à son cours. Au niveau 3, l'enseignant fait preuve de *réflexion*, il comprend les résultats et les rapporte à son cours. Enfin, au niveau 4, l'enseignant s'engage dans une *réflexion critique* en ce sens qu'il s'approprie réellement les résultats de l'EEE, quitte à remettre en question certaines de ses valeurs et croyances.

Arthur (2009), quant à elle, propose un modèle d'utilisation de l'EEE en deux axes qui se croisent pour former quatre cadrans. Le premier axe a trait à la question de l'attribution causale en cas de feedback négatif : l'enseignant s'attribue-t-il la critique formulée par l'EEE ou en rend-il les étudiants responsables ? Le second axe a trait à la liberté de réaction de l'enseignant à l'égard du feedback reçu : l'enseignant a-t-il la possibilité d'agir suite au feedback ? Les quatre cadrans du modèle correspondent à quatre formes de réaction de l'enseignant vis-à-vis du feedback qu'il reçoit :

- *Shame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement dont il s'attribue la responsabilité, mais qu'il ne pense pas pouvoir influencer ou modifier.
- *Blame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement pour lequel il juge les étudiants responsables et vis-à-vis duquel il ne compte pas agir.
- *Reframe* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement dont il s'attribue la responsabilité et qu'il pense pouvoir influencer ou modifier.
- *Tame* : L'enseignant reçoit un feedback négatif à propos d'un aspect de son enseignement pour lequel il juge les étudiants responsables et vis-à-vis duquel il compte néanmoins agir.

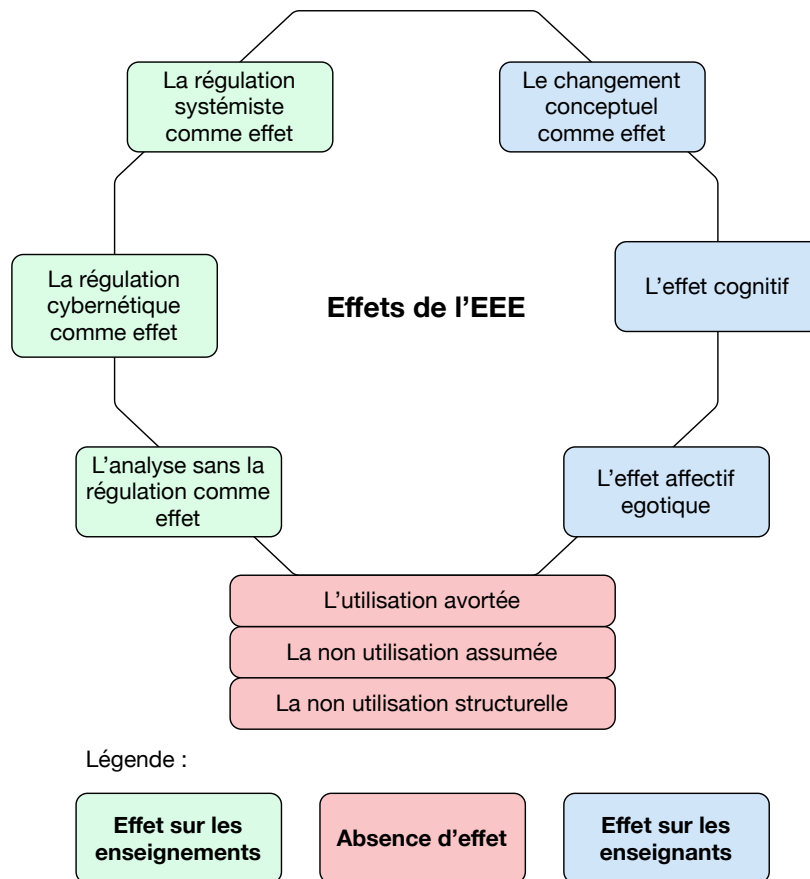
L'étude menée par Arthur (2009) nous renseigne indirectement sur les usages possibles de l'EEE si l'on considère que, conformément à la théorie de la dynamique motivationnelle élaborée par Viau (2009), les perceptions relatives à la valeur d'une activité ainsi qu'aux possibilités d'exercer un contrôle sur celle-ci (dans le cas qui nous préoccupe, l'activité consisterait à réguler les pratiques d'enseignement) influencent l'engagement et la persévérance face à cette même activité.

Le présent article propose une nouvelle modélisation des usages de l'EEE qui résulte d'une synthèse de la littérature et d'une expérience d'accompagnement pédagogique en lien avec l'EEE étalée sur une quinzaine d'années. Nous espérons que cette modélisation contribuera à éclairer davantage la problématique des effets de cette démarche d'évaluation. Sans prétention systématique absolue, ce nouveau modèle vise donc à nourrir le débat. Beaucoup de questions resteront ouvertes, mais nous pensons utile de les poser et les instruire au moins partiellement.

## 5. Modélisation de l'utilisation de l'EEE

Rétrospectivement, nous pensons que notre modélisation de 2010 présentait deux lacunes : d'une part, les différents échelons étaient imbriqués et donc dépendants les uns des autres, ce qui pose des problèmes en termes de mesure et, d'autre part, l'échelle ne considérait pas l'impact de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants. Or, même si il est rare que l'objectif de développement professionnel soit explicitement associé aux dispositifs d'EEE, il nous semble important de ne pas le négliger. C'est pour tenter de pallier ces deux lacunes que nous proposons ici une nouvelle modélisation. Celle-ci est centrée sur les usages individuels de l'EEE par les enseignants, elle ne porte pas sur des usages collectifs et/ou administratifs.

Notre modélisation comprend 9 types d'effets possibles de l'EEE. Notons qu'il s'agit bien d'une modélisation et non d'une échelle car nous pensons que ces effets ne se distribuent pas selon une logique ordinaire. Nous y reviendrons. Parmi les effets possibles de l'EEE, certains ont trait à la personne de l'enseignant tandis que d'autres concernent davantage les pratiques d'enseignement. En fait, il est possible qu'un dispositif d'EEE ait à la fois des effets sur l'enseignant et sur son enseignement. Ces deux types d'effets ne s'excluent donc pas mutuellement, ils sont plutôt complémentaires.



**Figure 1.** Les divers effets de l'EEE

### 5.1. L'absence d'effet

Notre proposition de modélisation prévoit également une catégorie d'effets que, paradoxalement, nous qualifierons d'absence d'effet. Cette catégorie comprend trois types de « non-effets » des feedbacks issus de l'EEE : la non-utilisation structurelle, la non-utilisation assumée et l'utilisation avortée.

#### 5.1.1. La non-utilisation structurelle

Il s'agit des cas où soit le FB n'arrive pas jusqu'à l'enseignant, soit celui-ci ne le consulte pas. D'un point de vue pratique, l'enseignant ne pourra utiliser les feedbacks issus de l'EEE que s'il y accède aisément. Il peut en effet arriver que des éléments technologiques (si les résultats sont publiés en ligne) ou motivationnels (si l'enseignant doit par exemple aller chercher lui-même les résultats dans un secrétariat éloigné de son lieu habituel de travail) ralentissent, voire empêchent la réception des résultats. Selon les dispositifs, l'enseignant devra se montrer plus ou moins proactif s'il veut avoir accès à l'information. Il arrive même que, dans certaines institutions où l'EEE est avant tout utilisée à des fins administratives, les résultats ne sont pas transmis à l'enseignant.

#### 5.1.2. La non-utilisation assumée

Il arrive également que certains enseignants (ils ne sont en général pas très nombreux) manifestent une opposition idéologique franche et assumée à l'encontre des dispositifs EEE. Comme le soulignent Paivandi et Younès dans le cadre de leur étude publiée dans le présent numéro thématique : « Une minorité s'oppose ouvertement au principe et à la pertinence (un entretien sur 5) de la démarche évaluative effectuée par les étudiants ». Ces constats sont d'ailleurs conformes aux études citées précédemment dans cet article. Les enseignants ouvertement réfractaires à l'EEE sont probablement peu enclins à consulter les feedbacks issus de ce type d'évaluation.

### 5.1.3. L'utilisation avortée

Il s'agit du cas relativement fréquent où l'enseignant consulte le feedback qui lui est adressé mais ne le comprend pas. Déjà en 1990, Franklin et Theall, dans le cadre d'une recherche impliquant plusieurs institutions, avaient constaté que plus de la moitié des enseignants interrogés ne savaient pas répondre à des questions élémentaires portant sur les indicateurs qui leur étaient fournis par l'EEE. Ils en concluaient que de nombreux enseignants et membres du personnel administratif impliqués dans le dispositif EEE étaient incapables de lire, comprendre ou interpréter correctement les feedbacks issus de ces évaluations et qu'aucune aide à cet effet ne leur était proposée.

Quinze ans plus tard, Richardson (2005) estimait que la situation n'avait guère évolué puisqu'il affirmait que les universités qui organisaient des dispositifs EEE offraient peu d'aide aux enseignants pour une interprétation fine des résultats. Richardson ne considérait pas la qualité des feedbacks, il se contentait de vérifier la compréhension des indicateurs.

## 5.2. Les effets sur l'enseignant

### 5.2.1. L'effet sur le soi

Il s'agit des cas où l'enseignant lit les feedbacks issus de l'EEE et réagit essentiellement d'une manière affective qui implique son ego. Ce type de réaction indique que l'enseignant est avant tout concerné par lui-même : Est-il un bon enseignant ? Est-il apprécié par ses étudiants ? Que pensent ses étudiants de sa manière de donner cours ?... Comme le remarquent Younes et Gay (2014), « *l'importance des aspects psychosociaux associés à l'évaluation [des enseignements par les étudiants] est à souligner* ».

Nous proposons ici quatre cas de figure de cette utilisation égotique des feedbacks et ce, en croisant deux axes, celui de l'estime de soi (positive ou négative) de l'enseignant et celui de la valence (positive ou négative) du feedback reçu. Le concept d'estime de soi nous semble intéressant. Younes et Gay ont été les premiers à faire le lien entre le concept d'estime de soi et l'EEE. En 2014, dans leur contribution à l'ouvrage « *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur* », ils estiment que l'EEE peut avoir un effet pervers si elle affecte l'estime de soi des enseignants. Nous sommes d'accord avec cette analyse. A notre avis, l'estime de soi permet d'expliquer des réactions différentes à des feedbacks similaires issus de l'EEE. En effet, les enseignants qui ont une forte estime de soi s'attendent à obtenir des feedbacks positifs. Cela les rend peu sensibles aux feedbacks négatifs, auxquels ils prêtent une importance relative ou les trouvent simplement injustifiés. À l'inverse, ces enseignants ont tendance à considérer que les feedbacks positifs sont en adéquation avec l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. A contrario, les enseignants ayant une estime de soi négative tendent à surévaluer la portée des feedbacks négatifs qui font écho à leur manque de confiance en eux (Brown, 2010) et à donner moins de crédit aux feedbacks positifs. Le rôle de l'estime de soi quant à l'impact d'un feedback négatif a récemment été confirmé par van der Miesen (2015) qui, pour ce faire, a eu recours à l'imagerie par résonance magnétique (IRM). Elle a ainsi découvert que les zones du cerveau qui se trouvent activées suite à la réception d'un feedback négatif ne sont pas identiques chez les personnes ayant une faible estime de soi et chez celles qui, à l'inverse, manifestent une forte estime de soi.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'en croisant le concept d'estime de soi et la valence des feedbacks, nous obtenons 4 cadrans que nous tentons d'interpréter :

[1] L'auto-confirmation : Il s'agit des cas où des enseignants qui ont une forte estime de soi reçoivent des évaluations positives. Ces enseignants considèrent les feedbacks positifs qu'ils ont reçus comme une preuve de la validité de l'EEE puisque celle-ci leur renvoie une image à laquelle ils s'identifient sans peine. Ces enseignants n'ont donc pas de raison d'utiliser le feedback pour s'améliorer. Hendry et ses collègues (2007) confirment que les enseignants qui s'estiment déjà très bons ne sont pas motivés pour améliorer leurs pratiques. Nous ajoutons : surtout s'ils instrumentent l'évaluation à des fins d'auto-confirmation égotique.

[2] Le rejet : Ces cas concernent les enseignants qui manifestent une forte estime de soi alors qu'ils reçoivent des évaluations négatives. Ces enseignants n'acceptent pas la contradiction entre leur image de soi et les feedbacks reçus. Ils ont donc tendance à rejeter l'EEE qu'ils estiment inopérante et à laquelle ils adressent des critiques acerbes. Ces enseignants sûrs d'eux se retrouvent probablement parmi les pourvoyeurs de mythes relatifs à l'EEE tels que décrits par Aleamoni (1987) et Theall (2002).

[3] Le doute autosuggéré : Il s'agit des cas où des enseignants qui manifestent une faible estime de soi reçoivent des évaluations positives. Ces enseignants peuvent être tentés d'accorder une importance démesurée aux quelques éléments critiques que contient une évaluation globalement positive. C'est en tout cas ce que suggère l'étude de Moore et Kuol (2005). Dans le cadre de cette étude, les auteurs ont demandé aux enseignants interrogés d'exprimer par écrit leurs réactions spontanées suite à la réception d'un protocole de feedback EEE. Les chercheurs ont ensuite confronté ces réactions spontanées et subjectives à des données d'analyse objective des feedbacks communiqués aux enseignants. Même si la population concernée est peu élevée (18 enseignants), les résultats sont intéressants. Pour treize enseignants, les analyses subjectives et objectives des feedbacks coïncident (8 évaluations sont jugées bonnes, 5 sont jugées faibles). Les cinq autres enseignants, par contre, correspondent au profil que nous qualifions de « doute autosuggéré » : ils ont reçu une évaluation qui peut être objectivement considérée comme bonne mais ils la perçoivent subjectivement comme étant plus ou moins mauvaise.

[4] L'effondrement : Il s'agit des cas où des enseignants qui ont une faible estime de soi sont confrontés à des évaluations négatives. En général, ces enseignants sont touchés affectivement par le caractère négatif du feedback. Très tôt, des auteurs se sont tracassés des effets délétères de feedbacks issus de l'EEE. Ainsi, Mc Keachie (1979), Machell (1989) et Boice (1992) ont décrit l'attitude dépitée, voire mélancolique, de jeunes enseignants qui, malgré leurs efforts, doivent faire face à la critique des étudiants. D'autres leur ont emboîté le pas : l'effet potentiellement négatif ou démotivant a été mis également en lumière par Light et Cox (2001) et Ramsden (2003).

### 5.2.2. L'effet sur la cognition de l'enseignant

Daniel Kahneman, prix Nobel d'économie en 2002, considère qu'il existe deux systèmes de pensée chez l'être humain. En 2012, il les décrivait de la manière suivante : « *Le Système 1 fonctionne automatiquement et rapidement, avec peu ou pas d'effort et aucune sensation de contrôle délibéré. Le Système 2 accorde de l'attention aux activités mentales contraignantes qui le nécessitent, y compris des calculs complexes. Le fonctionnement du Système 2 est souvent associé à l'expérience subjective de l'action, du choix, et de la concentration.* » (p.27)

Si l'on applique cette distinction aux effets de l'EEE, on peut présager que certains enseignants vont s'approprier le feedback en adoptant un mode de réflexion qui correspondrait au système 2 de pensée tel que l'a décrit Kahneman. Ainsi, ils vont intégrer l'information en activant un processus cognitif délibéré qui consistera à analyser les indicateurs et à les intégrer à leur réflexion personnelle.

Ce type d'effet qui mobilise le système cognitif de l'enseignant se rapproche de l'approche réflexive décrite par Golding et Adam (2016). Selon ces auteurs, l'approche réflexive, initiée par les travaux de Schön (1983), consiste pour l'enseignant à vouloir améliorer ses pratiques en procédant à des boucles successives d'expérimentation et de vérification des effets. Pour ces enseignants réflexifs, peu importe la qualité de l'EEE ou la valence des FB qu'ils reçoivent, car ces informations feront de toute façon écho à leur volonté de ménager une place à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement dans leur agenda (« room for improvement »). Ces enseignants sont enclins à prendre des risques, à nourrir une pensée divergente, à réfléchir de façon critique et à faire preuve de créativité, et ce dans le but d'améliorer constamment leurs cours. Le fait que des enseignants réflexifs et intrinsèquement ouverts au changement soient particulièrement réceptifs aux résultats de l'EEE a déjà été mis évidence par les travaux de Moses (1988) et de Bell (2001), cités par Hendry et al. (2007). Par ailleurs, le processus qui consiste à prendre du recul par rapport au feedback reçu pour pouvoir l'intégrer de façon pertinente dans une réflexion personnelle a été bien décrit par Eraut (2004), qui a présenté ce processus d'appropriation du feedback comme un levier du développement professionnel de l'enseignant.

### 5.2.3. L'effet de changement conceptuel sur l'enseignant

Ce type d'effet se caractérise, non plus par l'intégration du feedback dans le système de pensée préexistant, mais par une restructuration du système de pensée de l'enseignant par le biais d'un processus d'accommodation entendu au sens Piagetien du terme. Le rôle du feedback consiste ici à bouleverser les convictions de l'enseignant, à lui faire entrevoir des possibilités de régulation, à s'interroger à nouveau sur le sens de ses pratiques, sur la philosophie qui les sous-tend ainsi que sur leur impact sur l'apprentissage des étudiants. C'est ce processus de transformation de l'enseignant que visent Penny et Coe (2004) quand ils affirment que le feedback issu de l'EEE peut, à certaines conditions, amener l'enseignant à penser autrement au sujet de ses enseignements, de ses étudiants et des interactions entre enseignement et apprentissage (p. 244). Ce type d'effet est également à rapprocher des travaux sur le changement conceptuel (conceptual change). Ces travaux, nourris par la psychologie cognitive, ont été initiés par Posner et ses collègues (1982) qui ont étudié le changement de paradigme au sein d'une communauté scientifique et ont ainsi fondé cette notion de changement conceptuel. Selon eux, celui-ci se produit pour autant que les quatre conditions suivantes soient réunies :

- [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
- [2] une conception alternative clairement définie ;
- [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
- [4] le caractère fécond de cette conception alternative.

Martin et Schwartz (2013) soutiennent que le changement conceptuel s'opère de manière privilégiée quand les exigences du contexte nécessitent le développement de nouvelles connaissances ou l'émergence d'un nouveau cadre intégrateur. Detroz et Verpoorten (2016) associent le changement conceptuel à l'innovation pédagogique : « *Pour les tenants de cette théorie [le changement conceptuel], les caractéristiques de l'environnement deviennent donc des facteurs déterminants qui, combinés à des facteurs cognitifs (par ex. la capacité d'un sujet à analyser une situation nouvelle), affectifs (par ex. la capacité à comprendre et gérer ses émotions face à cette situation) et motivationnels (par ex. la valeur perçue), forment le terreau propice (ou non) aux changements conceptuels et à l'innovation. Lorsque le contexte évolue, il peut susciter, avec une amplitude variable - en fonction des caractéristiques individuelles de la personne porteuse de l'innovation -, un déséquilibre cognitif nécessitant un changement conceptuel. Par ailleurs, le rééquilibrage structurant, interne à l'individu et s'exprimant à travers l'action innovante qu'il met en place, trouve dans le contexte les interactions nécessaires à la restructuration conceptuelle* ».

Dans le cadre ainsi défini, on comprend mieux comment un feedback négatif - mais jugé pertinent - peut être, à certaines conditions (notamment une connaissance des alternatives possibles et un terrain motivationnel favorable), le catalyseur d'un changement de paradigme.

### **5.3. Les effets sur l'enseignement**

#### *5.3.1. L'analyse des feedbacks sans régulation*

Ce cas correspond à l'enseignant qui analyse et réfléchit aux feedbacks issus de l'EEE sans procéder pour autant à une modification de ses pratiques d'enseignement. Le statu quo au niveau des pratiques d'enseignement peut avoir trois raisons :

[1] L'utilisation confirmatoire : L'enseignant estime que les feedbacks sont conformes à ses souhaits. Les résultats de l'évaluation confirment, aux yeux de l'enseignant, une qualité d'enseignement qu'il juge satisfaisante. Notons qu'il ne s'agit pas ici d'une non-utilisation de l'EEE, car si le feedback avait été autre, il se peut que l'enseignant en aurait tenu compte pour amorcer une régulation.

[2] L'utilisation reportée : Suite aux feedbacks de l'EEE, l'enseignant constate, en accord avec ses propres critères de performance, que son cours pourrait effectivement être amélioré. Cependant, toutes les conditions ne sont pas réunies pour le faire : soit que l'enseignant n'a pas la motivation nécessaire, soit qu'il ne sait pas comment s'y prendre. Il ne prend pas les choses à la légère, mais il n'est pas non plus décidé à agir immédiatement, il postpose éventuellement la décision d'intervention.

[3] L'utilisation affirmative : L'enseignant décide de ne pas agir suite aux feedbacks négatifs reçus car il pense que ceux-ci résultent d'une erreur de jugement de la part des étudiants qui, selon lui, expriment une insatisfaction non fondée. Il pourrait certes expliquer sa décision à la cohorte suivante, mais il juge que c'est une perte de temps, il ne modifie en rien son enseignement.

Ces enseignants qui ne régulent pas leurs pratiques en dépit de résultats EEE indiquant des aspects perfectibles de ces pratiques ont néanmoins pris connaissance des résultats et les ont analysés, c'est pourquoi nous estimons que l'EEE a un effet, certes minime, sur leur enseignement.

### 5.3.2. L'utilisation cybernétique des feedbacks

Selon Vial (1997), la régulation cybernétique caractérise des systèmes artificiels relativement simples fonctionnant en milieu fermé. Le système poursuit un objectif clairement identifié et prend des informations sur le milieu pour vérifier si cet objectif est atteint. Si ce n'est pas le cas, le système cherche à identifier l'erreur qui entrave l'atteinte de l'objectif visé. Une fois l'erreur identifiée, le système la corrige et régule ainsi son fonctionnement. Dans le domaine de l'éducation, le modèle de régulation cybernétique a par exemple donné lieu à l'enseignement programmé. Si l'on revient à l'EEE, on peut considérer que les enseignants qui utilisent les feedbacks reçus de façon relativement mécaniste pratiquent une forme de régulation cybernétique. Par exemple, si les étudiants se plaignent du délai entre l'examen et la communication des résultats, l'enseignant va simplement faire en sorte de réduire ce délai. Si les étudiants trouvent que les objectifs d'apprentissage du cours sont peu explicites, l'enseignant va organiser au début de l'année suivante une séance de « first class meeting » à l'occasion de laquelle il présentera les objectifs d'apprentissage du cours, et ainsi de suite. Golding et Adam (2016) décrivent des comportements similaires d'enseignants lorsque ceux-ci consultent leurs résultats EEE en espérant y trouver des instructions claires leur permettant de réguler de façon cybernétique leur enseignement. L'exemple que donnent les auteurs porte sur le souhait exprimé par les étudiants de réduire la quantité de matière abordée à chaque séance de cours. L'enseignant auquel s'adresse cette demande pourrait dès lors s'exécuter sans se poser plus de questions. Les auteurs précisent toutefois que les enseignants qui adoptent ce mode de régulation améliorent finalement peu leurs pratiques d'enseignement puisqu'il est relativement rare d'obtenir, par le biais de l'EEE, des indications claires et univoques quant à la manière d'améliorer son enseignement. Les auteurs citent d'ailleurs l'étude de Stein et collègues (2012) qui montre que ce type de régulation que nous qualifions de cybernétique est généralement associé à des modifications mineures. Pour souligner ce type d'effet, nous faisons une analogie. C'est un peu comme si, dans un studio d'enregistrement, une jauge indiquait qu'il manque des basses et que l'opérateur, sans autre forme de réflexion, se mette à augmenter les basses jusqu'à ce que le niveau recommandé soit atteint.

Il y a probablement qu'au moins deux raisons diamétralement opposées susceptibles de pousser les enseignants à adopter un mode de régulation cybernétique :

La première vise une **amélioration pédagogique** du cours : L'enseignant est réellement préoccupé de la qualité pédagogique de son enseignement mais les premières régulations qu'il entreprend restent mineures et mécanistes.

La seconde, plus cynique, vise une **amélioration stratégique** du cours : L'enseignant, sachant que les résultats de l'EEE pourraient influencer une possible promotion, apporte des modifications (même artificielles) à son cours dans l'espoir que les étudiants évaluent le cours de façon positive et fassent ainsi grimper son score EEE. Ainsi, un enseignant qui tiendrait ce type de raisonnement pourrait être tenté de revoir à la baisse les exigences du cours ou la charge de travail que le cours représente pour les étudiants. Notons qu'il n'est pas du tout certain que cette stratégie se révèle payante.

### 5.3.3. L'utilisation systémiste des feedbacks

Selon Vial (1997, p. 3), « le modèle du systémisme conçoit encore un programme prédéterminé et un accident, mais cette fois on parle de prise d'information et non pas de vérification, et d'une erreur non plus simplement traitée, mais exploitée. C'est à dire que l'erreur n'est pas faite seulement pour disparaître, l'erreur est considérée comme un surplus de significations, un embrouillamini de sens et pas seulement comme un échec, un dysfonctionnement. Il y a dans l'erreur une richesse que la régulation veut exploiter ».

Contrairement à la régulation cybernétique qui s'effectue de façon relativement automatique, la régulation systémique nécessite de la réflexion ainsi qu'une prise de recul par rapport au feedback reçu. Elle conduit aussi, en général, à des modifications de plus grande ampleur. Dans cette optique, le feedback n'est pas simplement utilisé pour solutionner superficiellement un problème détecté, mais plutôt pour amorcer un changement en profondeur et résoudre le problème de manière plus globale, plus systémique. Pour reprendre notre analogie du studio d'enregistrement, l'opérateur, avant d'éventuellement augmenter les basses conformément au signal reçu, s'interrogera sur la pertinence de le faire. Peut-être que pour le morceau considéré, l'absence de basses est une bonne chose. Peut-être que rajouter des basses, toutes choses égales par ailleurs, entraînerait un son inaudible. Peut-être est-ce l'occasion de revoir tout le morceau, ou du moins une partie de celui-ci ... Il ne s'agit donc plus d'une régulation dans un milieu fermé, caractérisé par un nombre limité d'alternatives, mais d'une régulation dans un milieu ouvert où le nombre des possibilités d'intervention augmente sensiblement.

## 6. Modélisation, typologie ou stades ?

Il est sans doute tentant d'établir un lien entre le type d'effet de l'EEE sur un enseignant ou un enseignement et le stade de développement professionnel du même enseignant. Si l'on se réfère à Fuller (1969), des parallèles entre les deux sont envisageables. Le premier stade des préoccupations de l'enseignant tel que décrit par Fuller et la non-utilisation des résultats de l'EEE semblent en cohérence. En effet, le stade du « self concern » fait écho à ce que nous avons qualifié d'utilisation affective égotique du feedback. Arthur (2009) précise d'ailleurs que la réponse émotionnelle au feedback de l'EEE est surtout présente chez les enseignants en début de carrière académique. Le stade suivant du modèle de Fuller, le stade du « task concern », pourrait être rapproché de ce que nous avons appelé « utilisation cybernétique des feedbacks ». Quant au dernier stade du modèle de Fuller, le stade de l'« impact concern », il semble bel et bien pouvoir être relié à l'utilisation systémiste des feedbacks. En effet, plusieurs études (Nasser & Fresko, 2002 ; Hendry, Lyon, & Henderson-Smart, 2007 et McGowan & Graham, 2009) ont démontré que les enseignants qui utilisent l'EEE pour améliorer leurs enseignements ont une approche pédagogique résolument centrée sur les étudiants et leurs apprentissages.

Restons toutefois prudents. Nous préférons qualifier notre tentative de catégorisation des effets de l'EEE de modélisation plutôt que de typologie ou de succession de stades. Pour nous, il n'y a en effet pas d'indications qui justifieraient un positionnement des effets sur une échelle ordinale. Ainsi, dans le cas où le cours évalué est effectivement très bon, il est assez logique que l'EEE ait pour effet « l'analyse sans régulation ». Par contre, le « changement conceptuel », qui est un des effets les plus spectaculaires, ne peut se produire qu'à certaines conditions. Il nécessite par exemple que les conceptions initiales de l'enseignant soient remises en cause par le résultat de l'évaluation et qu'un modèle alternatif clair soit perçu par lui comme pertinent. De plus, nous l'avons mentionné, certains effets sont complémentaires. L'effet du « changement conceptuel » sera plutôt associé à la régulation systémique, par exemple. Par ailleurs, il est tout à fait possible d'imaginer qu'un même feedback produisent des effets différenciés dans le temps. Par exemple, après une réaction émotionnelle sur le soi (et la gestion mentale de celle-ci) une réflexion cognitive peut sans doute s'engager sous certaines conditions. Cette modélisation ouvre donc la voie à de nombreuses recherches visant, par exemple, à étudier les liens entre émotions et régulations

## 7. Comment augmenter l'effet de l'EEE sur les enseignants ou les enseignements ?

Très tôt, Centra (1993) propose un modèle constitué de quatre facteurs susceptibles de maximiser les chances qu'un feedback issu de l'EEE soit utilisé par l'enseignant. Selon cet auteur, il est pour cela nécessaire [1] que de nouvelles informations relatives à ses pratiques d'enseignement soient fournies à l'enseignant, [2] que l'enseignant accorde de la valeur à ces informations [3], que l'on fournisse à l'enseignant des conseils sur la manière d'améliorer son enseignement en conséquence et [4] que l'enseignant soit motivé par les changements.

Un peu plus tard, Penny et Coe (2004) plaident pour que la consultation des feedbacks se fasse en présence d'un accompagnateur ayant une formation pédagogique. Si tel est le cas, ils énoncent huit conditions qui assureraient une utilisation de haut niveau des feedbacks. Ces conditions sont :

- [1] un engagement actif de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de ses étudiants ;
- [2] l'utilisation de sources d'information multiples, différentes de l'EEE (observation, autoscopie, ...) ;
- [3] des interactions avec des pairs ayant un certain niveau d'expertise en matière d'enseignement ;
- [4] disposer de suffisamment de temps pour le dialogue et les interactions (pouvoir tirer profit des FB des étudiants est un processus long, qui implique d'analyser, de réfléchir, de programmer puis d'agir) ;
- [5] une auto-évaluation de l'enseignant lui permettant d'évaluer son cours avec le même instrument que celui utilisé par les étudiants ;
- [6] des FB de haute qualité informative, ce qui implique un processus EEE de bonne qualité ;
- [7] l'examen des conceptions et croyances que nourrit l'enseignant au sujet de son enseignement ;
- [8] la consultation des FB doit mener à la planification d'objectifs d'amélioration des pratiques d'enseignement.

Plus récemment, de nombreuses études se sont concentrées sur la problématique de la qualité des effets de l'EEE. Nous proposons de dégager de ces études quelques préoccupations transversales sous la forme de conseils.

### **7.1. Présenter un dispositif EEE de bonne qualité**

Actuellement, la question ne porte plus sur la possibilité pour l'EEE de rendre une mesure valide et fidèle. La littérature nous enseigne que cette mesure peut l'être sous conditions. L'une de celles-ci est le taux de réponse des étudiants. Par exemple, si ce taux est trop faible et que seuls les étudiants satisfaits ou insatisfaits répondent, nous nous trouvons face à un biais important qui invalide la qualité de l'information récoltée. La question du recueil d'informations est d'autant plus cruciale que, comme le soulignent Goodman, Anson et Belcheir (2015), certaines études constatent une baisse du taux de réponse lorsque l'on passe à un système EEE en ligne via Internet (Avery et al., 2006 ; Cody, 1999 ; Dommeyer, Baum & Hanna, 2002 ; Ernst, 2006 ; Hmieleski, 2000), ce qui semble être la norme dans beaucoup d'universités européennes. Or, vu les avantages d'un tel système, à savoir des coûts moindres, le fait que les étudiants puissent y répondre en tout temps et en tous lieux (dans la fourchette autorisée) et la garantie de l'anonymat des répondants (Ravenscroft & Enyeart, 2009), il semble peu probable que la tendance actuelle à recourir à des enquêtes en ligne s'inverse. Mais, quel est vraiment l'enjeu du taux de réponse ? Stowell et ses collègues (2012) apportent un élément de réponse à cette question. D'après eux, même si le taux de réponse diminue lors du passage d'un questionnaire papier à un questionnaire en ligne, il n'y a aucune différence dans les moyennes obtenues par les enseignants avec l'une ou l'autre de ces méthodes. Cela confirme, selon eux, les résultats obtenus dans d'autres études plus anciennes (Avery et al., 2006 ; Dommeyer et al., 2004 ; Layne, De Cristoforo & Mcginty, 1999). Ils soulignent cependant qu'au-delà d'un certain seuil de non-réponse, les données ne sont simplement plus valides.

Ce seuil de validité est la question centrale traitée par Nulty en 2008. En se basant sur la formule de Dillman (2000, pp. 206-207), il calcule que le taux de réponse minimum (10 % d'erreur d'échantillonnage, niveau de confiance de 80 %) pour considérer les résultats d'une classe de 20 étudiants devrait être de 58 %. Pour rappel, la formule de Dillman permet de déterminer le taux de réponse nécessaire pour un niveau de confiance donné, et ce en relation avec une population dont le nombre des individus qui la constitue est connu et en tenant compte à la fois d'une certaine marge d'erreur d'échantillonnage et de la probabilité qu'une réponse particulière soit donnée par un répondant. Le taux de réponse minimum pourrait, selon Nulty, descendre jusqu'à 25 % pour une classe de 80 étudiants et jusqu'à 5 % pour un auditoire de 500 étudiants. Si le niveau de confiance nécessaire est de 95 % et que l'on accepte seulement 3 % d'erreur d'échantillonnage, alors les taux de réponse nécessaires sont respectivement de 97% pour une population de 20 étudiants, de 90 % pour une population de 80 étudiants et de 58 % pour une population de 500 étudiants.

Le taux de réponse constitue donc un enjeu important pour au moins deux raisons. Il est nécessaire d'atteindre un certain seuil de réponse pour que les résultats soient valides, mais aussi pour que les enseignants aient confiance dans le système. À cette fin, Leah et ses collègues préconisent d'expliquer aux étudiants l'utilité des feedbacks issus de l'EEE. Goodman et al. (2015) ont réalisé une étude dans laquelle ils testent une série de procédures pour tenter d'améliorer le taux de réponse des étudiants. En conclusion, ils plaident pour les stratégies suivantes : donner des récompenses aux répondants, contraindre les étudiants à rester en classe pour répondre aux questionnaires, laisser du temps pris sur le cours pour que les étudiants puissent répondre, expliquer aux étudiants les enjeux de l'évaluation, envoyer des emails d'invitation ou de rappel personnel et publier des rappels sur les LMS. Ils ajoutent que multiplier les stratégies est également pertinent.

### **7.2. Utiliser plusieurs sources de données**

Parmi l'ensemble des méthodes permettant d'évaluer les enseignements, notons que l'EEE est considérée comme la plus valide d'entre elles (Greenwald, 1997 ; Marsh & Roche, 1997 ; d'Apollonia & Abrami, 1997 ; Greenwald & Gillmore, 1997 ; Mc Keachie, 1997). Notons également que les autres méthodes envisageables ont des résultats faiblement ou modérément corrélés à ceux de l'EEE. Ainsi :

- Feldman (1989), dans sa méta-analyse de 19 études, rapporte une corrélation de .29 entre l'auto-évaluation de l'enseignant et son résultat à l'EEE ;
- Cohen (1980), dans sa méta-analyse de 41 études portant sur un total sur 68 cours, rapporte une corrélation de .43 entre le score des étudiants à l'examen et le résultat de l'enseignant à l'EEE ;
- Kulik et Mc Keachie (1975) et Feldman (1989) observent des corrélations supérieures à .40 entre les avis des administrateurs et l'EEE ;
- L'évaluation par les pairs sur la base d'une observation des pratiques d'enseignement et l'EEE présentent une corrélation positive (Feldman, 1989 ; Murray, 1980 ; Kulik & Mc Keachie, 1975) ;
- L'évaluation par les alumni et l'EEE offrent une corrélation supérieure à .40 (Braskamp & Ory, 1994) ;
- L'évaluation par des observateurs entraînés sur la base de séquences vidéo et l'EEE présentent une corrélation moyenne de .50 dans les 5 études rapportées par Feldman (1989).

L'objet évalué par chacune de ces méthodes est toujours plus ou moins le même. Par contre, chacun de ces dispositifs d'évaluation apporte également des éléments particuliers qui lui sont propres.

C'est pour cette raison que certains auteurs recommandent d'utiliser plusieurs sources de données en plus de l'EEE. Si l'on souhaite que l'enseignant enclenche une réflexion de haut niveau sur son enseignement, il est nécessaire de lui fournir toutes les informations dont il peut avoir besoin et faire en sorte que ces informations soient les plus fiables possibles. Nous avons plaidé (Detroz, 2010) pour l'utilisation d'au moins trois sources ou méthodologies de recueil de données différentes, faisant valoir ainsi la nécessaire triangulation de l'information. En effet, cette triangulation confère un surplus de validité aux données. De plus, comme le soulignent Denzin et Lincoln (2000), cela favorise la rigueur et la profondeur de l'analyse. Smith (2008) parle même de « quadrangulation » des données, ce qui permet de rassembler, selon lui, des informations provenant d'angles d'observation différents et permettant une meilleure appréhension (et une image plus précise) de l'enseignement à réguler.

### ***7.3. Une évaluation à portée exclusivement formative***

À la fin du siècle passé, quelques auteurs comme Centra (1993) et Bernard (1992) ne voyaient pas d'inconvénient à ce qu'une même mesure serve à la fois à des fins formatives (soit utilisée par l'enseignant pour améliorer son enseignement) et à des fins administratives (soit utilisée par les commissions de promotion pour évaluer la qualité des enseignements ou dans le cadre d'approches qualités). Cette combinaison des finalités de l'évaluation présente en effet des avantages très pragmatiques puisqu'elle permet, pour reprendre l'expression consacrée, de faire d'une pierre, deux coups.

Récemment, plusieurs auteurs (Beran & Rokosh, 2009 ; Blackmore, 2009 ; Edström, 2008 ; Bamber & Anderson, 2012) ont toutefois mis en garde contre cet amalgame des finalités de l'EEE. Pour eux, les audits qualité utilisant l'EEE et/ou l'usage de l'EEE lors de nominations/promotions nuisent à une utilisation des résultats par les enseignants. En 1998 déjà, Ramsden spécifiait que la montée en puissance de l'idéologie du management dans les universités faisait passer les enseignants du statut de professionnels à celui de prolétaires. Cet argument est repris par Arthur (2009) qui explique que si l'un des effets positifs de l'utilisation de l'EEE à des fins administratives est de mettre l'accent sur les étudiants et leur jugement, cette approche se révèle problématique car elle entraîne les enseignants du professionnalisme vers la performativité (au sens de Ball, 2003). Toujours selon Arthur, la performativité nécessite une mesure de la productivité (ici, l'EEE), une comparaison entre travailleurs, des récompenses et des sanctions, et ce afin d'atteindre les buts de l'organisation (l'université). Les notions de valeur, de responsabilité et d'imputabilité, de compétitivité et de marché sont au cœur du discours. Cela est antonymique, selon elle, avec le développement professionnel qui est à relier à des valeurs telles que l'éthique professionnelle, la collégialité, la responsabilité sociale et les bonnes pratiques (Sanguinetti, 2000, cité par Arthur 2009).

Moore et Kuol (2005), quant à eux, affirment que la méfiance des enseignants à l'égard d'une EEE utilisée à des fins administratives les empêche de considérer cet outil comme pertinent pour un usage formatif. Si la qualité des enseignements est organisée de manière totalement centralisée au niveau de l'institution, pourquoi les enseignants réguleraient-ils leurs pratiques à leur niveau local ? Par ailleurs, pourquoi supporteraient-ils une procédure qui peut les priver, par exemple, d'une promotion ?

Nous aimerions ajouter une raison plus technique qui plaide en faveur d'une distinction nette entre les finalités administratives et formatives de l'EEE : les critères de qualité de la mesure et le statut de l'information ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Alors que la validité et la fidélité sont indispensables pour une utilisation administrative des résultats de l'EEE, ce sont plutôt la sensibilité et la diagnosticité qu'il faut considérer à des fins formatives (Detroz 2010). Comme l'observait déjà Patton (1997), les mêmes données servent rarement simultanément les objectifs formatifs et administratifs.

### ***7.4. Un alignement clair et assumé des objectifs et des procédures***

Nous l'avons mentionné dans l'introduction, il semble qu'à l'heure actuelle, il devient incontournable d'utiliser l'EEE à des fins administratives. Cependant, il s'agit d'éviter les conflits entre les besoins de l'institution et les pratiques des enseignants (Moskal et al., 2016). Pour cela, il nous semble essentiel d'aligner les objectifs et les procédures d'évaluation (Stein et al., 2012). C'est le cas par exemple à l'Université de Liège (Detroz et al., 2013), à l'Université de Sydney (Barrie et al., 2005) et à l'Université de Brisbane (Smith, 2008). Ces trois institutions proposent des questionnaires uniques pour les évaluations organisées à des fins administratives, mais elles laissent également les enseignants choisir des questions à poser aux étudiants dans un but de régulation de leurs pratiques d'enseignement (finalité formative de l'EEE). Les réponses aux questions sélectionnées par les enseignants ne sont communiquées qu'à eux seuls et ne peuvent en aucun cas être utilisées à des fins administratives. Cette méthodologie est intéressante car elle permet aux enseignants de reprendre partiellement la main sur un dispositif qui les concerne au premier plan.

L'alignement des objectifs et des procédures nécessite une clarification des enjeux institutionnels avant même l'implémentation du dispositif. Cette clarification reste malheureusement assez rare. Pire même, selon Arreola (1994), il est fréquent que la procédure EEE repose sur un ensemble non cohérent d'outils, rassemblés à la « va-vite » par une administration, un groupe d'enseignants ou d'étudiants.

### **7.5. Accompagner la lecture et la compréhension du feedback ainsi que la régulation pédagogique qui en découle**

Marsh, Fleiner et Thomas (1975), puis Overal et Marsh (1979), dont nous avons mentionné les études dans l'introduction de cet article, ont montré que provoquer une discussion au départ de feedbacks fournis à l'enseignant était une stratégie payante. Dans une méta-analyse célèbre, L'Hommedieu et al. (1990) ont conclu que lorsque l'EEE était complétée par une consultation individuelle, cela augmentait considérablement son effet sur les enseignements (p. 240). Dans la littérature, nous retrouvons cinq stratégies qui accompagnent et permettent une meilleure utilisation des résultats de l'EEE :

1. **Les conseils communiqués par écrit** : Cette stratégie consiste à communiquer de façon automatisée aux enseignants des conseils en fonction des feedbacks qui leur ont été adressés. Par exemple, si les étudiants signalent qu'ils sont peu motivés par le cours de l'enseignant, quelques conseils pour améliorer la motivation des étudiants sont directement acheminés à l'enseignant. Ces « guidelines » sont souvent rédigés par des spécialistes de l'enseignement. De tels systèmes de rétroaction ont été implémentés par Wilson (1996) et par Marsh et Roche (1993). Dans les deux cas, ils sont composés de « teaching tips » reliés aux items du questionnaire et adressés sous la forme d'une courte note décrivant des bonnes pratiques d'enseignement et offrant quelques références complémentaires pour les enseignants qui souhaitent en savoir plus. Smith (2008) rend compte d'un système similaire mis en œuvre à l'Université de « Western Australia ». Ce système prévoit des commentaires y compris pour les items optionnels du questionnaire. Ballentyne (2000), quant à lui, étudie les effets de livrets de conseils réalisés de manière collaborative par des groupes constitués de pédagogues, d'enseignants et d'étudiants.
2. **Le soutien d'enseignants expérimentés** : Nous faisons ici référence au mentorat. Bernatchez et ses collègues (2010), sur la base des travaux de Woodd (1997) et de Berk et al. (2005), précisent qu'il s'agit d'échanges au cours desquels l'expérience de l'enseignant expérimenté (le mentor) est transmise volontairement à un collègue en début de carrière (le mentoré). Le mentor et le mentoré s'engagent ainsi tous les deux dans un processus d'apprentissage et de développement professionnel et nouent une relation de laquelle l'autorité est absente. L'EEE peut évidemment contribuer à établir une telle relation qui peut se révéler être un puissant facteur de développement professionnel.
3. **Les communautés de pratique** : Smith (2008) plaide pour l'émergence de communautés de pratique dont l'une des fonctions serait de discuter des feedbacks EEE au sein d'un groupe de pairs bienveillants. Il cite les études de Wilson (1986) et Murray (1997) pour dégager deux conditions d'utilisation de l'EEE dans ces termes : [1] le dispositif d'EEE doit fournir une aide à l'interprétation des FB et [2] le dispositif doit créer des opportunités qui favorisent l'engagement dans une communauté de pratique fondée sur les principes du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).
4. **Le soutien d'experts pédagogiques** : C'est cette forme de soutien qu'ont décrite Marsh et ses collaborateurs (cf. supra) et sur laquelle portait la méta-analyse de L'Hommedieu et al. (1990). Plus récemment, Piccinin et al. (1999) ont montré l'utilité du soutien apporté par des experts pédagogiques. Brinko (1991), pour sa part, recense 5 modèles d'interactions relevant de l'accompagnement pédagogique. Ces 5 modèles sont : [1] *le modèle produit* (le pédagogue est l'expert et il communique son expertise) ; [2] *le modèle prescriptif* (le pédagogue effectue le diagnostic et propose une remédiation) ; [3] *le modèle collaboratif* (il y a une synergie entre le pédagogue qui est un facilitateur de changement et l'enseignant qui est un expert contenu) ; [4] *le modèle affiliatif* (le pédagogue offre un conseil pédagogique et un support émotionnel, l'enseignant travaille à son propre développement professionnel) ; [5] *le modèle confrontatif* (le pédagogue cherche la confrontation structurante en challengeant l'enseignant et en se faisant, à l'occasion, l'avocat du diable). Même si Brinko ne se positionne pas par rapport à la stratégie la plus efficace, elle spécifie que, pour un pédagogue, être capable de varier ses modes d'accompagnement en fonction du contexte, apporte une plus-value au dispositif de soutien aux enseignements.

5. *Les formations pédagogiques* : Calvin Smith, de l'université de Griffith en Australie, propose (2008) un modèle de soutien pédagogique en fonction duquel les enseignants suivent un programme de formation pour combler les éventuelles lacunes diagnostiquées par l'EEE. Son modèle s'articule en 5 étapes qui mènent des évaluations des enseignements au développement professionnel des enseignants :

- [1] Les avis des étudiants sont récoltés et acheminés aux enseignants. Notons qu'en plus des items obligatoires qui constituent le questionnaire d'enquête, des items optionnels peuvent être choisis par les enseignants à partir d'une banque contenant plus de 1000 items.
- [2] Ces résultats sont accompagnés d'un guide d'interprétation. Celui-ci fournit des normes statistiques qui tiennent compte du contexte de l'enseignement. L'enseignant peut ainsi comparer ses résultats à ceux des collègues qui interviennent dans le même contexte (même discipline, même nombre d'étudiants, même cycle, ...).
- [3] Un rapport annuel est fourni à l'enseignant qui, sur la base des deux premières étapes, met en évidence les points forts et les points faibles de l'enseignant pour l'ensemble de ses enseignements.
- [4] Sur la base du rapport annuel, l'enseignant est invité à rencontrer le service d'amélioration de l'enseignement et à se faire conseiller à travers un programme intitulé Building Effectiveness in Teaching through Targeted Evaluation and Review (programme BETTER). A cette étape, l'enseignant bénéficie d'une consultation individuelle auprès d'un pédagogue qui peut l'orienter vers des séminaires pertinents en lien avec les faiblesses diagnostiquées par l'EEE.
- [5] Grâce aux apprentissages ainsi réalisés, l'enseignant met en place des innovations dans son enseignement. Celles-ci doivent être documentées et peuvent être accompagnées par un groupe de pairs ou par des pédagogues issus d'une unité de soutien académique.

Quelle que soit la stratégie utilisée, il est nécessaire d'accompagner le feedback EEE pour que l'enseignant puisse avoir recours à des stratégies de développement ou à des lignes directrices pour la régulation de son enseignement (Marsh & Roche, 1993).

## 8. Conclusion

Cet article propose une modélisation des usages de l'EEE par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation de la qualité de ses pratiques d'enseignement. Il propose également une série de pistes susceptibles, selon la littérature, d'augmenter les effets de l'EEE sur l'enseignant et son enseignement. Par contre, l'article n'aborde pas des thématiques connexes telles que l'évaluation collective, l'évaluation institutionnelle ou encore l'évaluation administrative.

En guise de conclusion, nous souhaiterions rassembler les différentes orientations présentées dans l'article dans un modèle intégré. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie du comportement planifié proposée par Ajzen (1985, 1991) et par Ajzen et Fishbein (2005). Cette théorie psychosociale nous intéresse particulièrement parce qu'elle se centre sur les facteurs permettant de prédire l'intention qui, elle-même, est un prédicteur puissant de l'action. Dans la littérature psycho-sociale, ce modèle est sans doute celui qui est le plus robuste et puissant pour prédire le comportement. Il a été utilisé dans de nombreuses recherches, dans de nombreux domaines comme par exemple le don de sang (Reid & Wood, 2008), ou la gestion du changement (Jimmieson, Peach, & White, 2008)

La question est donc : Quels sont les éléments qui permettent d'influencer l'intention d'utiliser l'EEE et, en conséquence, d'influencer l'utilisation effective des résultats de l'EEE ? Selon Ajzen, trois grands facteurs permettent de prédire l'intention. Adaptés à l'utilisation de l'EEE, ceux-ci sont :

[1] L'attitude que l'on peut définir comme le comportement désirable de l'enseignant face à l'EEE. L'attitude est composée de deux facettes : une facette cognitive (que puis-je y gagner ou y perdre ?) et une facette affective (quelle est la valeur, pour moi, des gains ou des pertes ?).

[2] la norme subjective qui se compose de deux éléments. Le premier est fonction de l'estimation que l'enseignant se fait de l'usage de ses collègues (ou sa hiérarchie) par rapport à leur propre utilisation de l'EEE. L'usage, dans son institution, est-il ou non d'utiliser ces feedbacks. Cet élément consiste en la norme descriptive. Le second est une estimation de ce que je pense que mes collègues et ma hiérarchie attendent de moi quand à cette utilisation. Ais-je le sentiment qu'ils comptent sur moi pour utiliser les feedbacks. Il s'agit là de la norme injonctive.

[3] Le contrôle perçu par l'enseignant vis-à-vis de l'utilisation des résultats de l'EEE. Ai-je la capacité d'utiliser ces résultats ? Puis-je le faire en toute autonomie ?

Ces trois facteurs sont évidemment influencés par le comportement passé de l'enseignant : peut-il se référer à une utilisation passée des résultats de l'EEE ?

Les relations qui peuvent être tissées entre les facteurs précités sont présentées dans le schéma suivant :

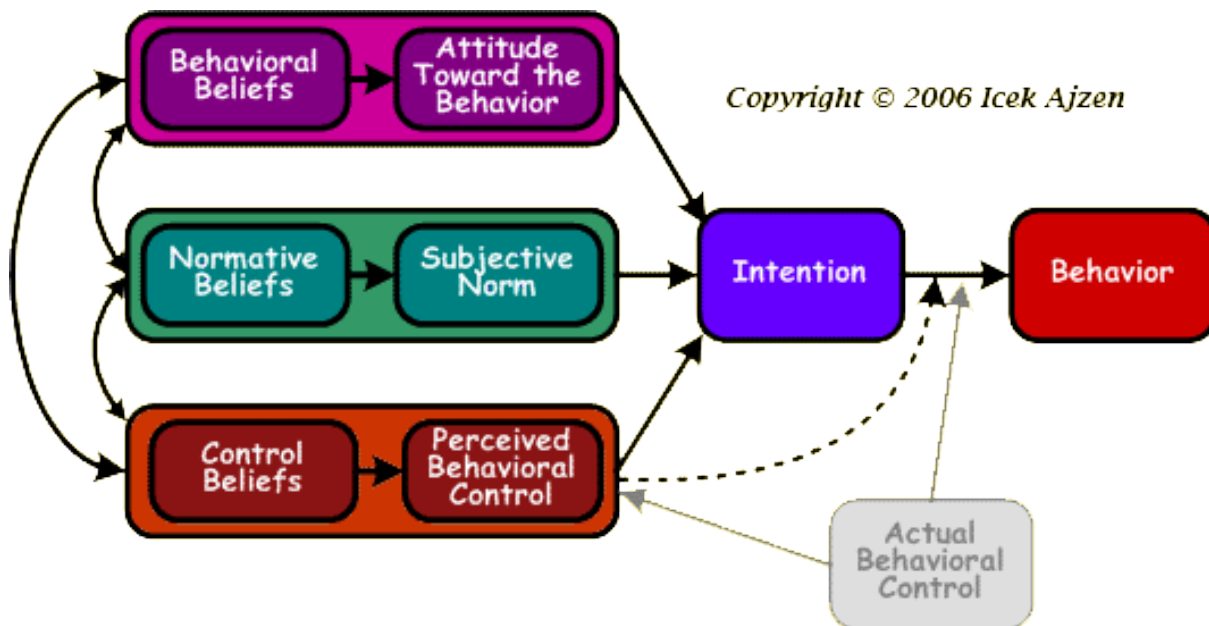


Figure 2. La théorie du comportement planifié selon Ajzen

A partir du modèle inspiré d'Ajzen, on peut mieux apprécier la portée des cinq conseils provenant de la littérature et visant à amplifier les effets de l'EEE sur les enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Veiller à la qualité des EEE (conseil [7.1.]) et garantir un taux de réponse satisfaisant est une condition nécessaire pour que l'enseignant adopte une attitude positive par rapport aux résultats de l'EEE et à leur utilisation. Si l'enseignant accorde de la crédibilité aux résultats, qu'il ne perçoit aucune faiblesse méthodologique relative à leur collecte, son attitude aura plus de chance d'être réceptive à l'égard de l'EEE. Il en ira de même si plusieurs sources d'information sont utilisées (conseil [7.2.]) car la diversité des données récoltées renforce leur crédibilité, les rend plus robustes et efficaces. Si le dispositif EEE est implémenté uniquement à des fins formatives (conseil [7.3.]) et qu'il est correctement aligné (conseil [7.4.]), le message adressé à l'enseignant gagne en clarté : c'est à l'enseignant, et à nul autre, que revient la responsabilité d'utiliser les résultats de l'EEE pour améliorer son enseignement. Il s'agit donc d'un renforcement de la norme injonctive, surtout si l'institution met à disposition des moyens pour accompagner les feedbacks adressés à l'enseignant et qu'elle favorise ainsi son développement professionnel (conseil [7.5.]). De plus, l'accompagnement de l'enseignant dans l'utilisation de l'EEE présente un autre avantage : cette stratégie augmente le contrôle perçu de l'enseignant qui va pouvoir s'appuyer sur des ressources externes pour améliorer ses pratiques d'enseignement.

L'application du modèle d'Ajzen et, plus particulièrement, les concepts d'attitude et de normes subjectives appellent un dernier conseil important. Pour être efficace, l'utilisation de l'EEE (c.-à-d. la régulation et l'amélioration des pratiques d'enseignement) doit être soutenue par la hiérarchie universitaire. C'est la thèse qui est également défendue par Huguette Bernard (1992) qui en fait son premier principe pour améliorer l'utilisation de l'EEE, à savoir « lier de façon indissociable évaluation, amélioration et valorisation de l'enseignement ». L'aspect de valorisation de l'enseignement, notamment dans les carrières académiques, aurait, selon le modèle d'Ajzen, la vertu d'augmenter la valence positive des attitudes et des normes subjectives en lien avec l'utilisation de l'EEE.

Concluons enfin par un élément qui nous paraît crucial. Il s'agit d'appliquer aux dispositifs EEE eux-mêmes une évaluation continue de type systémiste. Si les dispositifs EEE s'avèrent enclins à des régulations et améliorations successives - sans toutefois remettre en cause les acquis engrangés -, s'ils sont ouverts au changement, ils adoptent un fonctionnement réflexif et régulateur que, par voie d'isomorphisme, les enseignants seraient encouragés à adopter à leur tour. Cela pourrait même stimuler certains enseignants plus critiques à reconsidérer leur position face à l'EEE pour en exploiter les avantages.

## Références Bibliographiques

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In Albarracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna M.P. (Eds.), *The handbook of attitudes*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166.
- Arreola, R. A. (1994). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system*. Boston: Anker Publishing Co.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(January 2015), 441–454.
- Avery, R. J., Bryant, W. K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic Course Evaluations: Does an Online Delivery System Influence Student Evaluations? *The Journal of Economic Education* 37 (1): 21–37.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18, no. 2: 215–28.
- Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Assessment & Evaluation in Higher Education Beyond Student Evaluation of Teaching : Identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221–236.
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating Learning and Teaching. *International Journal for Academic Development* 17 (1): 5–18.
- Barrie, S., Ginns, P., & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656.
- Bell, M. (2001) Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development, *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature. *The IDEA Center*, IDEA Paper N° 50, 1–22. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 497–511.
- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-70.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Éditions Études vivantes. Laval
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, XXVI(3), 625-650.
- Bernatchez, P.- A., Cartier, S.C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.26(1).
- Blackmore, J. (2009). Academic Pedagogies, Quality Logics and Performative Universities: Evaluating Teaching and What Students Want. *Studies in Higher Education* 34 (8): 857–872.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Braskamp, L. A., and Ory, J. C. (1994) *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brinko, K. T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal of Higher Education*, 61, 65-83.
- Brown, J. D. (2010). High self-esteem buffers negative feedback: Once more with feeling. *Cognition & Emotion*, 24(8), 1389–1404.
- Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? *Teaching and Teacher Education*, 24, 1463–1475.
- Cashin W. E. (1988). *Students ratings of Teaching : A Summery of the Research*. Kansas State University : Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W.E. (1995). *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. The IDEA Center*, IDEA Paper N° 32, Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Developpement
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cody, A. (1999). Evaluation via the Web. *Teaching and Education News* 9 (6). University of Queensland. Accessed July 18, 2006.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college teaching: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Cohen, P. A. (1990). Bringing research into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 1990(43), 123–132.
- Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research*. 41, 511-535.
- d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(1198), 1208.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation des enseignements. *Revue des Sciences de l'Education*, 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
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Liège.
- Detroz, P., Leduc, L., Deum, M., & Corhay, A. (2013). *Etude de cas portant sur la révision du dispositif d'évaluation des enseignements à l'Université de Liège*. Paper presented at Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? 25ème colloque de l'ADMEE Europe, Fribourg, Suisse.
- Dommeyer, C. J., Baum P., Hanna R. W., & Chapman K. S. (2004). Gathering Faculty Teaching Evaluations by In- class and Online Surveys: Their Effects on Response Rates and Evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (5): 611–623.
- Dillman, D.A. 2000. *Mail and internet surveys: the tailored design method*. Brisbane: Wiley.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., & Hanna R. W. (2002). College Students' Attitudes toward Methods of Collecting Teaching Evaluation: In-class versus On-line. *Journal of Education for Business* 78 (1): 11–15.
- Doyle, K. O. (2003). *Evaluating Teaching*, San Francisco: New Lexington Press.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95–106.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26, no. 2: 247-70.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, col- leagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-194.

- Franklin, J., & Theall, M. (1990). Communicating student ratings to decisions makers : Design for good practice. In J. Franklin, & M. Theall (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey Bass.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gilles, J.L., Detroz, P., Crahay, V., Mainferme, R. (2007). La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements. *24<sup>e</sup> Congrès de l'AIPU, vers un changement de culture en enseignement supérieur*, Montreal.
- Golding, C., & Adam, L. (2014). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938(November), 1–14.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Hendry, G. D., Lyon P. M. & Henderson-Smart C. (2007). Teachers' Approaches to Teaching and Responses to Student Evaluation in a Problem-based Medical Program. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2): 143–157.
- Hmieleski, K. 2000. *Barriers to Online Evaluation: Surveying the Nation's Top 200 Most Wired Colleges*. Troy, NY: Interactive and Distance Education Assessment Laboratory, Rensselaer Polytechnic Institute (Unpublished Report).
- Jimmieson, N. L., Peach, M., & White, K. M. (2008). Utilizing the theory of planned behavior to inform change management: An investigation of employee intentions to support organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 237-262.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2 les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Kember, D., Leung, D. Y. P. & Kwan, K. P. (2002) Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411–425.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F. K. Y. (2008). A four- category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 363-379.
- Kulik, J. A., & McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. In F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 3, pp. 210-240). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- L'Hommedieu, R., R.J. Menges, and K. T. Brinko. 1990. Methodological explanations for the modest effects of feedback. *Journal of Educational Psychology* 82: 232–42.
- Layne, B. H., De Cristoforo, J. R. & Mcginty D. (1999). Electronic versus Traditional Student Ratings of Instruction. *Research in Higher Education* 40 (2): 221–232.
- Light, G., and R. Cox. 2001. *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. London: Paul Chapman.
- Machel, D. F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh H. W. (1984). Students evaluations of university teaching : dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 5, p. 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1993). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra,
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H. W., Fleiner, H., & Thomas, C. S. (1975). Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.

- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Martin, L., & Schwartz, D. L. (2013). conceptual innovation and transfert. In *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge.
- McGowan, W. R., & Graham, C. R. (2009). Factors contributing to improved teaching performance. *Innovative Higher Education*, 34, 161-171.
- McKeachie, W. J. (1979). Student rating of faculty : A reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Mckeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57
- Moses, I. (1988) *Academic Staff Evaluation and Development: a university case study*. (St Lucia, University of Queensland Press).
- Moskal, A. C. M., Stein, S. J., & Golding, C. (2016). Can You Increase Teacher Engagement with Evaluation Simply by Improving the Evaluation System? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 286–300.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating university teaching: A review of research*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Murray, H.G. 1997. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching. *International Journal for Academic Development* 2, no. 1: 8–23.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187–198.
- Nulty, D. D. (2008). The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (3): 301–314.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework?. In M. Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? how can we best use them?* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from student: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 856-865.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 181-185.
- Paivandi, S. & Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Education & Formation*, n°e-307-01, 107-121
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Penny, A. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback. *Review of Educational Research* 74 (2): 215–253.
- Piccinin S. (1999). How individual consultation affects teaching, in C. KNAPPER, S. PICCININ [dir.], *Using consultants to improve teaching*, p.71-84.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (Ed.). (2003). *Theories of teaching in higher education* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Ravenscroft, M., & Enyeart C. (2009). *Online Student Course Evaluations: Strategies for Increasing Student Participation Rates*. Washington, DC: Custom Research Brief, Education Advisory Board.
- Reid, M., & Wood, A. (2008). An investigation into blood donation intentions among non-donors. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing* , 13, 1, 31-43.
- Rege Colet, N (2005). Et si l'évaluation était au point mort ? Texte présenté à l'intérieur du 22ème Congrès de l'AIPU, Genève, Suisse.

- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes*. Rapport pour le rectorat, université de Genève, Suisse.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, no. 4 : 387-415.
- Sanguinetti, J. (2000). An adventure in postmodern action research. Performativity, professionalism and power in Garrick, J. & Rhodes, C (eds) *Research and knowledge at work*, 232-49. London: Routledge.
- Schmelkin, L. P., Spencer, K. J., & Gellman, E. S. (1997). Faculty perspectives on course and teacher evaluations. *Research in Higher Education*, 38(5), 575-592.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seldin, P. (1993) The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 40 (1), p. A40.
- Seldin, P. (Ed.). *Changing Practices in Evaluating Teaching*. Bolton, Mass.: Anker, 1999.
- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 517-533.
- Spiller, D., & Harris, T. (2013). Learning from evaluations: Probing the reality. *Issues in Educational Research*, 23(2 SPL), 258-268.
- Stein, S., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Unlocking the impact of tertiary teachers' perceptions of student evaluations of teaching*. Retrieved from
- Stowell, J. R., Addison W. E., & Smith J. L. (2012). Comparison of Online and Class- room-based Student Evaluations of Instruction. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 37 (4): 465-473.
- Theall, M. (2002). Student rating :Myths vs research evidence. *Brigham Young University's FOCUS ON FACULTY Newsletter*, 10(3), 2.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a with hunt in student ratings of instruction. In M. Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate:Are they valid? how can best use them?* (pp. 45-56). San Francisco: Jossey Bass.
- Miesen, M. van der. (2015). The Role of Self-Esteem in Social Feedback: An fMRI Study. *Student Undergraduate Research E-Journal!*, 1(1).
- Vial, M. (1997) *La régulation cybernétique et la régulation systémiste*, L'éducation n°12, 1997, p. 52/57
- Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck (Bruxelles)
- Wachtel, H.K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23, no. 2: 191-211.
- Wilson, R.C. (1986). Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 57, 196-211.
- Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education : Learning from the literature. *Education and training*, 39(9), 333-343.
- Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'éducation, Grenoble.
- Younes, N. (2007). A 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., Gay, J.C. (2014). L'évaluation des enseignements par les étudiants dans les démarches qualité : vers une alternative à des dérives quantitatives normatives et consuméristes. In C. Fallon et B. Leclercq (Eds). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 203-216). Louvain-la-Neuve : Academia

