L'évaluation des enseignements au supérieur : attitudes des étudiants et contextualisation

Etude comparative entre deux facultés de pédagogie francophones au Liban

Wassim El-Khatib*, Fadi El-Hage**

** Université Libanaise*
Faculté de Pédagogie
wassimelkhatib@hotmail.com

*** Université Saint-Joseph*
Faculté des sciences de l'éducation
fadi.el-hage@usj.edu.lb

RÉSUMÉ. *Cet article rend compte d'une enquête exploratoire portant sur l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants, dans deux Facultés de pédagogie francophones au Liban : Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph. Cette étude comparative vise à faire émerger les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ et à analyser l'influence du contexte dans la formation de ces attitudes. La méthodologie adoptée s'est appuyée sur le recueil et l'analyse des données issues d'un questionnaire remis aux étudiants des deux Facultés. Les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants de deux institutions témoignent de l'importance de l'ÉEÉ et revendiquent le droit d'y participer, mais qu'ils remettent en question l'utilité de l'ÉEÉ vu le dysfonctionnement du dispositif, le manque de feedback et l'influence des facteurs administratifs et ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant. Les résultats de l'enquête fournissent également des éléments de réponse quant à l'influence du contexte sur l'ÉEÉ, mais les limites de cette enquête montrent que d'autres paramètres devraient être pris en considération en vue d'aboutir à des résultats plus concluants.*

MOTS-CLÉS : *Évaluation des Étudiants par les Étudiants (ÉEÉ), variables contextuelles, attitudes, assurance qualité*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

L'analyse de l'abondante littérature portant sur l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (dorénavant ÉEÉ) révèle que cette évaluation pratiquée depuis des décennies en Amérique du Nord et en Australie tend à se généraliser en Europe, en Asie et en Extrême Orient (Chen et Hoshower, 2003) et qu'elle devient un élément incontournable dans tout processus d'assurance qualité. Toutefois, les recherches et études conduites n'accordent pas la même importance aux différentes problématiques de l'ÉEÉ se focalisant sur deux questions centrales : les méthodes utilisées et les effets de cette évaluation (Colet et Durand, 2005). Si les questions relatives à la validité et à l'utilité de ÉEÉ, ainsi qu'à l'analyse des effets de l'ÉEÉ du point de vue de l'enseignant semblent accaparer l'attention des chercheurs, celles relatives aux représentations, aux conceptions et aux attitudes des étudiants ne mobilisent que très peu de recherches. Ce constat amène Younès et al. (2012) à affirmer qu'il est temps que la recherche s'intéresse à cette problématique clé et qu'elle commence à documenter et à examiner les représentations, les conceptions et les croyances des étudiants sur l'ÉEÉ. Ces auteurs plaident aussi pour que l'enseignement supérieur tienne compte de l'émergence d'un nouvel acteur qu'est « l'étudiant-évaluateur », souvent « oublié et négligé dans l'aventure de l'ÉEÉ » (Ibidem, p.16). Marlin (1987) pointe également le manque de recherches sur les croyances des étudiants au sujet de l'ÉEÉ. Ces dernières, constituent, à son avis, une des problématiques centrales de l'ÉEÉ, puisque si les étudiants doutent du dispositif, les résultats de l'ÉEÉ seront inutiles : « if students have no faith in the system and put little thought and effort into their evaluations, then, regardless of the sophistication of the techniques used to test the validity of evaluation results, the results will be useless » (Marlin, 1987, p. 705).

Les recherches sur l'ÉEÉ en cours, mettent l'accent, par ailleurs, sur la nécessité d'une « approche écologique » de l'ÉEÉ, prenant en considération les « caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu » (Younès, 2015, p.81). Younès affirme qu'il faut repenser l'ÉEÉ entre « généricité transcontextuelle et spécificités contextuelles » (ibidem). Les conclusions de Younès et al. (2012, p.17) vont dans ce sens, en incitant à la prise en compte de la « culture locale, des situations et des circonstances et de leurs spécificités ». Detroz et Blais (2012), de leur côté, trouvent que les dispositifs d'ÉEÉ interfèrent avec les « écologies locales » et les « variables contextuelles ». La prise en compte du rôle du contexte serait donc un élément déterminant pour assurer une meilleure compréhension de l'ÉEÉ et de sa mise en œuvre.

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude présentée dans cet article visant à faire émerger les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ et à analyser l'influence du contexte dans la formation de ces attitudes dans deux facultés de pédagogie francophones au Liban : Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph.

2. Le contexte de la recherche

L'enseignement supérieur au Liban est très développé. Dans ce petit pays de quatre millions d'habitants, comme le souligne le directeur général de l'enseignement supérieur, il existe 44 établissements d'enseignement supérieur (environ une université par 100 000 habitants) : une seule université publique (l'Université Libanaise) et 43 établissements privés (32 universités et 11 instituts) (Jammal, 2015). Le nombre d'étudiants s'élève à 191780 étudiants, soit près de 5000 par 100000 habitants (71440 à l'Université Libanaise et 120348 dans les universités et instituts privés) (Ibidem). Le contexte universitaire mondial en mutation, poussant à l'internationalisation et à l'homogénéisation de l'enseignement supérieur, selon Kabbanji (2012), a amené les universités libanaises à engager des réformes structurelles importantes et à adhérer aux principes de l'assurance qualité. C'est ainsi qu'un bon de nombre de ces universités et instituts appliquent, d'une manière volontaire, les principes et les recommandations de Bologne et sont impliqués dans des projets européens visant notamment l'implémentation d'une culture de qualité au sein de l'enseignement supérieur au Liban. Les chiffres officiels sont très significatifs à cet égard : les universités libanaises ont bénéficié entre 2006 et 2013 de 58 projets européens Tempus, dont dix sur le thème de la qualité, incluant deux études pilotes (Jammal, 2015). Il est à noter aussi que sur le plan national, le Parlement a voté la loi de réglementation de l'enseignement supérieur et de l'enseignement supérieur privé, qui affirme le besoin d'une agence d'assurance qualité nationale ainsi que l'importance du processus d'assurance qualité interne. Cette forte adhésion à la culture de la qualité a permis la généralisation des outils telle que l'ÉEÉ au sein de l'enseignement supérieur. Mais les pratiques qu'en font les universités sont loin d'être homogènes, d'où la nécessité de préciser le contexte de l'ÉEÉ dans les deux Facultés où s'est déroulée l'enquête : la Faculté de pédagogie de l'Université libanaise qui est une université publique,

laïque et gratuite[1]et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth qui est une Université privée, jésuite, payante[2] et autonome[3].

2.1. La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise (dorénavant FdP)

Les dispositifs de l'assurance qualité à l'Université Libanaise comprenant 16 Facultés et trois écoles doctorales, sont centralisés et gérés par la « Commission centrale pour la qualité, la planification et de l'accréditation » (décret 675 du 20 mars 2012). Le processus d'évaluation des « enseignants universitaires » a été lancé conformément à un décret ministériel qui « exige de l'Université Libanaise de mettre en place un système d'évaluation de tous les membres du corps enseignant » (Circulaire n°36 en date du 05 novembre 2015).

L'ÉEÉ se fait à partir d'un questionnaire intitulé : « Questionnaire autour de la performance de l'enseignant universitaire »[4] utilisé dans toutes les Facultés y compris la FdP. Ce questionnaire est remis, en version papier, aux étudiants, toutes spécialisations et tous cycles confondus, vers la fin du semestre par les bons soins du personnel administratif et en l'absence de l'enseignant. Les résultats des évaluations sont communiqués aux chefs de départements, censés transmettre les résultats aux enseignants. Les visées de cette évaluation ne sont pas explicitées, mais les circulaires relatives à l'ÉEÉ portent à croire que cette évaluation se fait dans une perspective de contrôle. C'est ce qui ressort de la circulaire n°36 (op. cit.) où il est demandé à toutes les unités et sections de remettre au Rectorat de l'Université Libanaise un rapport sur le nombre d'évaluations effectuées ainsi qu'une « une copie de chaque évaluation dont les résultats ont été négatifs […] sous enveloppe scellée[5] ». Les pratiques de l'ÉEÉ suscitent beaucoup de controverses à la FdP ; en témoignent les réactions vives à son sujet lors des rencontres formelles et informelles. Certains enseignants trouvent que les étudiants ne sont pas en mesure d'évaluer les enseignants et que l'outil utilisé à savoir « le questionnaire autour de la performance de la performance de l'enseignant » n'est pas pertinent, notamment les items C4 et C5 : « [l'enseignant] paraît maîtriser son module », « [l'enseignant] poursuit l'évolution de la connaissance ». D'autres estiment que l'ÉEÉ ne doit pas constituer le seul moyen d'évaluation de l'enseignant universitaire et suggèrent d'autres types d'évaluation prenant en considération les résultats des étudiants, l'implication de l'enseignant dans la vie universitaire, l'activité de recherche et de l'encadrement scientifique, etc. D'aucuns enfin se plaignent du manque de feedback auprès des enseignants. Il est à noter que les résultats des recherches conduites à la FdP qui ne sont pas encore rendus publics confirment ces constats.

2.2. La Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph (dorénavant FSédu)

L'évaluation de l'enseignant à l'USJ a été signalée dans les Statuts de l'université dès 1975 sans pour autant qu'elle soit déclinée en un système structuré et outillé, jusqu'en 2014. Certaines institutions procédaient à des évaluations des enseignements par les étudiants sans une procédure claire de la part de l'Université et de manière non systématisée ; les outils étant développés par les responsables pédagogiques (départements/programmes). Certaines Facultés mentionnaient les résultats de l'ÉEÉ, lors du renouvellement du contrat des enseignants cadrés.

En 2006-2007, le laboratoire de pédagogie universitaire de la FSédu– Laboratoire qui regroupait des représentants de toutes les institutions de l'Université – a élaboré une grille numérique pour l'ÉEÉ. Elle a été informatisée, systématisée et rendue accessible à toutes les institutions. Ces dernières avaient toujours la liberté de procéder à l'ÉEÉ selon leur politique propre (obligation de l'évaluation comme condition préalable aux examens ou à l'accès aux attestations ou relevés officiels).

En juin 2014 le Conseil de l'Université a voté le nouveau Code de l'enseignant qui dans son article 9 détaille la question de l'évaluation en précisant que l'ÉEÉ est des outils d'évaluation de l'enseignant-chercheur.

Jusque là, et en dehors de l'outil d'ÉEÉ, revu et allégé en 2014-2015, et le format du rapport d'activités, il n'y a ni une grille d'observation proposée « aux pairs » ni une grille d'appréciation tenant compte de tous ces éléments, pour permettre une prise de décision basée sur des critères clairement énoncés. Actuellement, à la FSédu, deux types d'ÉEÉ sont pratiqués : une évaluation formative, dite de « mi-cours » et une évaluation

---

[1] Seuls, les frais de droit d'inscription sont exigés.

[2] Des frais de scolarité sont exigés.

[3] Les universités privées, au Liban, sont tenues de respecter les règlementations générales mais elles restent libres quant à certaines procédures concernant la gestion, le système d'évaluation, etc.

[4] Notre traduction

[5] Idem.

administrative de « fin de cours ». L'évaluation de « mi-cours » consiste en une fiche simple à quatre questions ouvertes distribuée aux étudiants, en version papier, au milieu du semestre. Une synthèse et un feedback constructif sont attendus de la part de l'enseignant. Quant à l'évaluation de « fin de cours », elle consiste en une grille informatisée comportant quatre axes déclinés en 18 questions fermées et deux questions ouvertes, autour des thèmes suivants : résultats d'apprentissage et contenu, démarches pédagogiques, attitude de l'enseignant et appréciation générale. Les étudiants sont tenus de compléter cette grille, en ligne, à la fin de chaque semestre de cours. Le sens, les objectifs et éventuellement la grille d'évaluation sont présentés en début d'année (ou de semestre au besoin), lors de l'assemblée générale, aux enseignants et aux étudiants. Le responsable du cursus ou le doyen/directeur s'entretient avec l'enseignant au besoin. Il peut lui proposer des pistes de remédiation, dont un accompagnement pédagogique. Un feedback est donné aux délégués des étudiants. Tous les trois ans, à l'échéance du contrat, l'enseignant présente son portfolio, au Responsable de l'institution qui étudie la synthèse des évaluations des étudiants et du portfolio de l'enseignant selon une grille et un entretien avec l'enseignant concerné. Un rapport pour décision de renouvellement du contrat (ou pas), signé par le Responsable de l'institution, est envoyé au Recteur. Evidemment, l'ÉEÉ constitue à l'Université Saint-Joseph un des outils de l'évaluation de l'enseignant. L'ÉEÉ continue à être remise en question, à la FSédu, quant à son utilité et à son impact sur le changement des pratiques enseignantes.

3. Cadre théorique

3.1. Attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ

Les travaux de recherche montrent que les étudiants considèrent que l'ÉEÉ est importante, qu'ils prennent au sérieux cette évaluation et qu'ils essaient d'être justes et précis dans leurs réponses (Martinson et Ryan, (1981) ; Marlin, (1987) ; Abott et al (1990), Thivierge et Bernard (1996), Chen & Hoshower (1998), Ravelli (2000), Younes (2007b), Harris et Twiname (2012)).

Par contre, cette littérature révèle que, du point de vue des étudiants, l'ÉEÉ présente des limites qu'il nous paraît important de souligner.

Il s'agit tout d'abord des doutes exprimés par les étudiants quant à l'utilité et l'efficacité de cette évaluation pour améliorer les enseignements. Martinson et Ryan (1981) dans une étude conduite à l'université de *West Virginia* et plus particulièrement à la Faculté de journalisme, montrent que les étudiants croient que les enseignants n'utilisent pas les évaluations pour améliorer leurs enseignements et que les administrateurs ne prêtent pas attention à ces évaluations. Les conclusions de l'étude de Marlin (1987) conduite également aux États-Unis dans deux facultés d'économie vont dans ce sens. L'étude de Marlin révèle que les étudiants croient que personne n'accorde suffisamment d'attention aux résultats de l'ÉEÉ : « Students believe that even enough that machinery exists and is used to inform the faculty and administrators of student opinion, nobody pays much attention nor does much as a result of the outcome of the evaluation process » (Marlin, 1987, p. 714). Les résultats de l'étude de Thivierge et Bernard (1996) rejoignent et confortent ces conclusions. C'est ce qui fait dire à Bernard plus tard (Bernard, 2012) que les étudiants ont vite compris qu'ils n'exerçaient plus de contrôle sur cette évaluation et encore moins sur ses conséquences. Il serait bon de rappeler, dans cet article portant sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ, que cette pratique fut au départ l'affaire des étudiants. Le *Confidentiel Guide to course* publié par un groupe d'étudiants de l'Université de Harvard à partir de 1924 et les *Black Books* élaborés par les étudiants de certains campus canadiens dans les années 1960, constituent les premières tentatives d'évaluation des enseignements par les étudiants. Ce n'est que plus tard que les enseignants et les autorités universitaires se sont emparés de cette pratique à des fins d'amélioration individuelle de l'enseignement ou à des fins administratives : pression pour stimuler l'amélioration individuelle des enseignements, promotion ou renouvellement de contrat.

Outre les doutes quant à l'utilité et l'efficacité de l'ÉEÉ pour améliorer les enseignements, la littérature révèle que les étudiants soulignent l'inadéquation du calendrier des évaluations privilégiant celles de fin de semestre. Ce point est soulevé par Martinson et Ryan (1981), Marlin (1987), Abott et al (1990), Ravelli (2000) Brown (2008). Martinson et Ryan (1981) et Marlin (1987) indiquent que les étudiants se plaignent des évaluations qui surviennent en fin de semestre car elles ne leur permettent pas de bénéficier ou d'observer les changements suite à leurs commentaires. Abott et al (1990) trouvent regrettable le fait que l'évaluation la plus privilégiée à savoir celle de fin de semestre, soit la plus jugée inadéquate par les étudiants et de conclure que les étudiants développent des attitudes plus favorables à l'égard des évaluations de mi-cours. Dans ce sens, Brown (2008) montre que les étudiants apprécient les évaluations de mi-cours et les enseignants qui effectuent ce type d'évaluation : « [The teacher who uses Mid Semester Evaluations (MSEs)] has clear teaching goals, is

committed to teaching, is fulfilling his responsibility and has a desire to see students succeed" (Brown, 2008, cité par Harris Tiwname, 2012, p. 148). Ravelli (2000) soutient l'idée que les étudiants apprécient d'être en mesure d'évaluer un cours pendant qu'ils y sont : « students enjoy commenting on a class while they are still in it ». Les résultats de l'étude qu'il a menée au *Mount Royal College* au Canada confirment son hypothèse. Son étude révèle que les étudiants estiment que l'évaluation d'un cours pendant qu'ils y sont, est meilleure que l'évaluation traditionnelle effectuée en fin de semestre. Ravelli (2000) précise que les étudiants reconnaissent l'importance de l'évaluation de fin de semestre mais souligne le fait qu'ils ne peuvent pas bénéficier des résultats de cette évaluation.

La littérature fait apparaître, en dernier lieu, que les étudiants pointent une limite de l'ÉEÉ ayant trait au manque voire à l'absence de feedback aux étudiants. L'étude de Harris et Twiname (2012) conduite à l'université de Nouvelle Zélande apporte un éclairage important sur cette question. Cette étude a mis en évidence que les étudiants de troisième année en gestion de ressources humaines participant à une recherche action sur l'ÉEÉ, indiquent qu'un feedback sur les résultats des évaluations devrait être communiqué aux étudiants. Malgré le faible pourcentage des étudiants ayant soulevé ce point, Harris et Twiname estiment que cette question mérite d'être prise en considération car, selon eux, la « boucle de rétroaction » devrait être bouclée avec ceux qui ont fourni les données autrement dit les étudiants : « Obviously, we are not very good at communicating evaluation processes, or at closing the feedback loop to those who provide data » (Harris et Twiname, 2012, p.154). Il est à noter que l'objectif des étudiants, comme le précisent les auteurs, n'est pas de prendre des décisions quant au choix du cours et de l'enseignant, mais d'avoir un aperçu général sur les résultats.

En ce qui concerne les outils à utiliser pour sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ, la littérature sur la question montre que dans la quasi majorité des cas, le questionnaire a été adopté comme outil de recherche. Force est de préciser toutefois que certaines études ont eu la particularité d'associer les étudiants à la conception de l'outil d'évaluation : Heine et Maddox (2009), Younes (2007b) Gangloff-Ziegler et al. (2010) et Harris (2012).

Sur le plan national, la question de l'évaluation en général et de l'ÉEÉ en particulier, semble intéresser les chercheurs, au Liban. En témoigne le nombre important de communications aux colloques de l'ADMEE depuis 2014, date de la création de la section ADMEE-Liban[6]. Mais comme c'est le cas sur le plan international, les recherches visant à sonder les attitudes des étudiants sur l'ÉEÉ se font très rares. En effet, une seule recherche exploitable a pu être repérée. Il s'agit d'une recherche collective conduite dans cinq universités[7] anglophones privées et intitulée : « Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process » (Hejase et al. 2013). Cette enquête vise à s'enquérir sur les perceptions et les attitudes à l'égard de l'ÉEÉ. Dans cette enquête exploratoire, 418 étudiants ont répondu à un questionnaire formé de 32 items. Les résultats de la recherche montrent que la majorité des étudiants développe des attitudes positives au sujet de l'ÉEÉ, mais fait apparaître des différences statistiquement significatives entre les différentes universités. L'étude montre, par ailleurs, que les étudiants croient que les facteurs tels que le genre, l'apparence, et le rang du professeur, le type de cours, la charge de travail de cours, n'affectent pas leur évaluation. Par contre, les résultats obtenus révèlent que les étudiants croient que leur évaluation pourrait être affectée par les traits de personnalité de l'enseignant. L'étude fait apparaître, en dernier lieu, que les étudiants pensent que les enseignants changent de comportement en vue d'obtenir des scores plus favorables et qu'ils peuvent être amenés à sanctionner les étudiants si les résultats de l'ÉEÉ sont défavorables.

3.2 Approche écologique de l'ÉEÉ

La recherche sur l'ÉEÉ aujourd'hui, comme il a été susmentionné, accorde une importance toute particulière à l'influence du contexte et prône une « approche écologique » prenant en considération les spécificités, les caractéristiques et la culture propres à chaque contexte. Mais quels sont les facteurs contextuels susceptibles d'exercer une influence sur l'ÉEÉ ?

Il s'agit, selon Bernard (2011) qui s'adosse sur les travaux de Marsh (1987, 2007), de Feldman (1990), de Centra (1993) et de Braskamp et Ory (1994) de trois grandes catégories de variables: celles associées aux cours, aux professeurs et aux étudiants et appelées à juste titre : « variables contextuelles ». Pour Younès et

---

[6] L'ADMEE-Section Liban a été créée par Fadi El-Hage, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph, en septembre 2014. Cette section regroupe des enseignants chercheurs de toutes les universités francophones libanaises et constitue un véritable carrefour d'échanges autour de la thématique de l'évaluation.

[7] Ces universités sont : the American University of Beirut (AUB), the Lebanese American University (LAU), the American University of Science and Technology (AUST), the Lebanese International University (LIU), and Haigazian University (HU).

Romainville (2012, p.183), c'est l'ensemble de « variables situationnelles d'ordre interne aussi bien qu'externe ». Younès et al. (2012) citant Detroz (2010), mettent l'accent également sur le « climat institutionnel » susceptible d'exercer une influence sur l'ÉEÉ à des fins de régulation, autrement dit l'ÉEÉ à visée formative (Younès, 2007). Detroz et Blaiz (2012) évoquent, par ailleurs, la nature du dispositif (formatif vs administratif) comme étant de nature à influer les attitudes sur l'ÉEÉ. Ce dernier facteur ayant trait à la nature et aux visées des dispositifs d'ÉEÉ, pourrait constituer, à notre sens, un angle intéressant pour appréhender les attitudes des étudiants à l'égard de ce type d'évaluation dans le contexte libanais. En effet, les pratiques de l'ÉEÉ sont relativement récentes au Liban et répondent, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, à une tendance à l'internationalisation et à l'homogénéisation de l'enseignement supérieur. De plus, l'enseignement supérieur, lui-même, offre un paysage hétérogène voire paradoxal sur tous les plans : le secteur de l'enseignement (public/privé), la vocation de l'université (laïque/religieuse), la langue de l'enseignement (arabe/ français/ anglais), etc. S'intéresser à l'influence des visées affichées ou sous-entendues des dispositifs de l'ÉEÉ sur les perceptions et les attitudes des étudiants, dans ce contexte, pourrait apporter, à notre sens, un éclairage fort important sur cette question. De plus, la question des visées des dispositifs, renvoie à une des problématiques clés, celle de la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation administrative. Les différences relevées au niveau des visées et des conceptions de ces deux types d'évaluation montrent qu'ils s'appuient sur deux visions du monde, sur deux paradigmes opposés qu'il faut distinguer pour éviter toute confusion, ou tout « glissement non contrôlé » (Vial, 1997). Ardoino et Berger (1989) ne disent pas autre chose en invitant à repérer et à expliciter le « projet-visée » (politique) et le « projet programmatique » (efficacité), sinon c'est l'occasion de toutes les manipulations possibles et l'absence de consensus et d'enthousiasme, seuls capables de mobiliser et d'unifier les volontés et les énergies.

Nombreuses sont les recherches sur l'ÉEÉ qui s'inscrivent dans le prolongement de cette problématique. Les travaux de Younès (2007a et b, 2015) en sont un bon exemple. Outre la distinction qu'elle opère entre l'ÉEÉ à visée d'amélioration dite aussi formative et l'ÉEÉ à visée de contrôle dite aussi administrative, Younès pointe les contradictions et l'ambiguïté de l'institution quant au positionnement entre ces deux visées et concluent avec Rege Colet, Detroz et Sylvestre (Younès et al., 2012) à la nécessité d'expliciter les visées de l'ÉEÉ et de concevoir même les dispositifs de l'ÉEÉ en fonction de ces visées préalablement définies et acceptées. Toujours est-il que la littérature sur l'ÉEÉ met l'accent sur les vertus de l'ÉEÉ à visée formative quant à l'adhésion des acteurs, en l'occurrence les étudiants, et quant au développement des attitudes positives à l'égard de l'ÉEÉ. L'étude de Chen et Hoshower (2003) met en évidence que les étudiants considèrent que les objectifs de l'ÉEÉ à visées formatives sont plus importants que ceux à visées administratives. Les résultats de cette étude montrent qu'il existe un rapport très étroit entre la motivation des étudiants à participer à l'ÉEÉ et l'explicitation des visées de cette évaluation, notamment si ces dernières concernent l'amélioration des enseignements : « […] If […] students are kept ignorant of the use of teaching evaluations or if teaching evaluations are used for purposes that students do not value or if they see no visible results from their participatory efforts, they will cease to give meaningful input» (Chen et Hoshower, p. 84).

Kember, Leung & Kwan (2002) s'interrogeant sur la baisse de participation des étudiants à l'ÉEÉ, identifient cinq facteurs susceptibles de causer cette baisse. Un des ces facteurs est, à leurs yeux, l'emploi de l'ÉEÉ à visées administratives. Pour Colet et Berloz (2007), l'adhésion des acteurs et l'adoption des conceptions favorables à l'endroit de l'évaluation est une condition *sine qua non* à l'émergence de la culture de la qualité. Cette idée est partagée par Gangloff-Ziegler et al. (2010) qui adoptent une démarche reposant sur le principe que l'enseignement s'analyse comme un service co-construit par l'enseignant et l'étudiant. Ainsi l'association de l'usager du service en l'occurrence l'étudiant au travail d'ingénierie des dispositifs de l'ÉEÉ, permet de lui offrir des outils d'appréciation qui ont une signification pour lui.

4. Questions de la recherche

S'appuyant sur les pistes dégagées de l'analyse de la littérature sur les attitudes des étudiants vis à vis de l'ÉEÉ et eu égard aux caractéristiques contextuelles propres aux deux Facultés de pédagogie des universités choisies, notre étude vise à apporter des éléments de réponses au questionnement suivant :

- Comment les étudiants perçoivent-ils le processus de l'ÉEÉ adopté, dans deux Facultés de pédagogie, au Liban ?
- Dans quelle mesure le contexte influe-t-il sur l'attitude des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ ?

5. Méthodologie

La méthodologie adoptée dans cette enquête à visée exploratoire s'est appuyée sur le recueil et l'analyse des données issues d'un questionnaire remis aux étudiants de la FdP et de la FSédu. L'enquête s'est déroulée en deux temps :

- Juin 2015-septembre 2015 : passation, dépouillement et analyse des résultats du questionnaire remis aux étudiants de la FdP. Il est à noter que les résultats de cette enquête ont fait l'objet d'une publication par un de deux auteurs du présent article[8].

- Février 2016- avril 2016 : passation, dépouillement et analyse des résultats du questionnaire remis aux étudiants de la FSédu, puis analyse comparative des résultats de deux enquêtes.

5.1 Questionnaire

À l'instar des études visant à sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ relevées dans la littérature, le choix du questionnaire comme outil d'enquête, a été adopté. Le questionnaire renferme les rubriques suivantes : participation des étudiants à l'ÉEÉ ; feedback aux ÉEÉ ; effet des ÉEÉ ; capacité et droit à l'ÉEÉ et implication dans ce processus ; facteurs qui influent l'ÉEÉ ; qualité des moyens et des outils. Toujours-est-il que pour des raisons purement techniques, et dans le but de prendre en considération la particularité du dispositif de l'ÉEÉ mis en place à la FSédu, une section relative à l'évaluation « mi-cours » a été rajoutée au questionnaire remis aux étudiants de cette Faculté. À noter également que les questions étaient des questions fermées de type binaire ou des questions à choix multiples. Seule, la dernière question : « *Auriez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉEÉ* ? » était une question ouverte et facultative. Ce questionnaire a été administré, en ligne, à tous les étudiants, dans les deux Facultés concernées.

5.2 Échantillonnage

L'enquête étant exploratoire, elle ne visait pas la représentativité. Toutefois, le taux de participation dans les deux cas : 12,5 % (250/2000 étudiants) à la FdP et 25,3 % (62/245 étudiants) à la FSédu, bien que faible par rapport à nos attentes, nous a permis d'opérer les traitements statistiques nécessaires. Cette faible participation pourrait être expliquée par le fait que la culture des enquêtes en ligne n'est pas encore suffisamment ancrée ; encore moins les pratiques réflexives autour de la question de l'évaluation. Par ailleurs, il est admis que les enquêtes en ligne engendrent moins de participation que celles en version papier : « […] online surveys do not achieve response rates that are even close to what is achieved with paper-based surveys » (Nulty, 2008, p. 302).

5.3 Traitement des résultats

Les données recueillies ont été consignées dans le logiciel SPSS et ont fait l'objet de deux types d'analyse : descriptive et comparative. Vu la nature des variables : qualitative nominale ou qualitative ordinale, le test statistique : Chi deux a été utilisé pour effectuer l'analyse comparative et le seuil de signification des différences a été fixé à $p<0.05$[9].

Pour ce qui est des données qualitatives : les réponses des étudiants à la seule question ouverte et facultative: « *Auriez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉEÉ* ? », elles ont été analysées selon une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977). Le corpus sur lequel a porté l'analyse était formé de remarques qui se sont avérées pertinentes : 32 à la FSédu (24 portant sur l'évaluation de fin de semestre et 16 concernant celle de mi-cours) et 23 à la FdP. Une fois le corpus constitué, un codage *a posteriori* (post-codage) a été réalisé. Ainsi, 10 catégories basées sur des « unités de sens » ont-elles pu être identifiées.

6. Présentation et analyse des résultats

La présentation et l'analyse des résultats reprennent la structure du questionnaire présentée ci-dessus et se divisent en deux parties : résultats concernant l'évaluation de fin de semestre dans les deux Facultés et résultats

---

[8] El-Khatib, W. (2016). Les représentations des étudiants à l'égard de l'évaluation des enseignements : le cas de la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise. Revue des recherches *pédagogiques*, pp. 68-86, Faculté de Pédagogie-Université Libanaise.

[9] Marqué par un astérisque (*) dans les tableaux.

de l'évaluation de mi-cours, propre à la FSédu. A noter également que vu le faible nombre de répondants à la question ouverte et facultative, l'analyse de contenu a été intégrée aux résultats quantitatifs juste comme des explicitations supplémentaires.

6.1 Résultats de l'évaluation de fin de semestre dans les deux Facultés

6.1.1 Participation des étudiants à l'ÉEÉ

	% Faculté		Sig.
	FSédu	FdP	
Oui	97 %	79 %	0.001*
Non	3 %	21 %	
Total	100.00 %	100.00 %	

Tableau 1. *Participation des étudiants à l'ÉEÉ*

À la réponse à la question : « *Avez-vous eu l'occasion d'évaluer l'enseignement de l'un des cours* ? », les résultats (Tableau 1) montrent que le taux de participation des étudiants est très important : 97 % à la FSédu et 79 % à la FdP, mais qu'il existe des différences statistiquement significatives (sig. = 0.001) entre les deux facultés, avec un plus grand pourcentage d'étudiants qui évaluent les enseignements, à la FSédu. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que cette évaluation en fin de cours, n'est pas seulement obligatoire à la FSédu, mais c'est une condition pour avoir le droit de présenter l'examen final de la matière concernée ; ce qui n'est pas le cas à la FdP.

6.1.2 Feedback auprès des étudiants

	% Faculté		Sig.
	FSédu	FdP	
Oui	6.50 %	2 %	0.115
Non	93.50 %	98 %	
Total	100.00 %	100.00 %	

Tableau 2. *Feedback auprès des étudiants*

Les réponses des étudiants à la question : « *Recevez-vous un feedback sur les résultats de l'évaluation des enseignements ?* », mettent en évidence une lacune importante dans la mise en place du système d'évaluation des enseignements dans les deux facultés, à savoir le manque, voire l'absence de tout feedback auprès des étudiants sur les évaluations effectuées. En fait, seuls 6.50 % des étudiants de la FSédu et 2 % de ceux de la FdP affirment avoir reçu un feedback de cette évaluation. Ces résultats pourraient paraître, d'emblée logiques du fait que l'évaluation de fin de semestre rend difficile la communication des résultats aux étudiants. Mais les étudiants, eux, semblent ne pas être insensibles à cette question. L'analyse de contenu montre que les étudiants pointent le manque de feedback dans leurs commentaires, notamment ceux de la FSédu. Il nous semble important de souligner que l'analyse de contenu révèle également que les étudiants expriment leur insatisfaction à l'égard de l'évaluation de fin de semestre qui ne leur permet pas de bénéficier des résultats de l'ÉEÉ. Sans vouloir établir un lien de cause à effet entre le manque de feedback auprès des étudiants et leur insatisfaction à l'égard de l'évaluation de fin semestre, nous trouvons que ce point mérite d'être considéré sérieusement.

6.1.3 Capacité et droit à l'ÉEÉ et implication dans ce processus

		% Faculté		Sig.
		FSédu	FdP	
A votre avis, l'étudiant a-t-il le droit d'évaluer les enseignements?	Oui	100.00 %	94 %	0.081
	Non	0.00 %	6 %	
A votre avis, l'étudiant est-il capable d'évaluer les enseignements?	Oui	99 %	89 %	0.015*
	Non	1 %	11 %	
Êtes-vous d'accord que l'étudiant doit être impliqué dans le processus d'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements ?	Oui	89 %	95 %	0.071
	Non	11 %	5 %	
Participerez-vous personnellement à l'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements si vous en avez l'occasion ?	Oui	63 %	78 %	0.020*
	Non	37 %	22 %	

Tableau 3. *Capacité et droit à l'ÉEÉ et implication des étudiants dans ce processus*

Les réponses aux questions de cette rubrique (Tableau 3) montrent que les étudiants, en très grande majorité dans les deux Facultés, se jugent capables (99 % à la FSédu et 89 % à la FdP) et en plein droit (100 % à la FSédu et 94 % à la FdP) d'effectuer ce type d'évaluation. Les réponses révèlent également que les étudiants pensent à 89 % à la FSédu et 95 % à la FdP qu'ils doivent être impliqués dans le processus d'élaboration des outils pour l'ÉEÉ et qu'ils se montrent à 63 % à la FSédu et 78 % à la FdP, prêts à y participer personnellement.

Toutefois, des différences statistiquement significatives sont observées. C'est le cas de la question n°2 : « *A votre avis, l'étudiant est-il capable d'évaluer les enseignements?* » (Sig. = 0.015). Ces différences pourraient être dues au fait que les étudiants à la FSédu, sont sollicités davantage à participer à l'ÉEÉ à mi-cours et en fin de semestre et sont donc peut-être plus confiants en eux-mêmes et en leur capacité et légitimité d'évaluer un enseignement. Il en est de même pour la question n°4 : « *Participerez-vous personnellement à l'élaboration des outils pour l'évaluation des enseignements si vous en avez l'occasion ?* » (Sig. = 0.020). Les différences observées avec un plus grand pourcentage d'étudiants motivés à participer à l'élaboration des outils pour l'ÉEÉ à la FdP, relèveraient du contexte propre à la cette faculté. Les étudiants de la FdP sont très motivés à participer parce qu'il n'ont pas souvent l'occasion d'être impliqués dans les dispositifs mis en place du fait de la grande taille de la Faculté et de la centralisation des procédures.

6.1.4 Facteurs qui influent l'ÉEÉ

		% Faculté		Sig.
		FSédu	FdP	
Est-ce que les facteurs administratifs peuvent entraver l'évaluation des enseignements?	Oui	73 %	93 %	0.000*
	Non	27 %	7 %	
Est-ce que les représentations de l'enseignant peuvent entraver l'évaluation des enseignements?	Oui	66 %	97 %	0.000*
	Non	34 %	3 %	
Est-ce que les représentations de l'étudiant peuvent entraver l'évaluation des enseignements?	Oui	74 %	98 %	0.000*
	Non	26 %	2 %	

Tableau 4. *Facteurs qui influent l'ÉEÉ*

L'analyse des réponses aux trois questions de cette rubrique (Tableau 4) révèle que les étudiants, dans les deux institutions, trouvent que les facteurs administratifs et ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant peuvent exercer une influence sur l'ÉEÉ. Les étudiants de la FdP se montrent plus sévères à cet égard.

En réponse à la question : « *Est-ce que les facteurs administratifs peuvent entraver l'évaluation des enseignements*? », les étudiants de la FdP pensent à 93 % contre 73 % de ceux de la FSédu que ces facteurs sont susceptibles d'influer l'ÉEÉ. Parmi les items proposés : « faibles ressources humaines et financières » ; « grands effectifs des profs et des étudiants » ; « absence d'une réelle volonté pour le changement » ; « incapacité à prendre des mesures catégoriques » ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « absence d'une réelle volonté pour le changement » (32 %, FdP) et « tout ce qui précède » (42 %, FSédu).

Il en est de même pour les réponses à la question : « *Est-ce que les représentations de l'enseignant peuvent entraver l'évaluation des enseignements ?* » : 97 % des étudiants de la FdP contre 66 % de ceux la FSédu trouvent que les représentations de l'enseignant exercent une influence sur l'ÉEÉ. Parmi les items proposés : « Considérer que l'étudiant n'a pas le droit d'évaluer le prof. » ; « considérer que l'étudiant n'a pas la capacité d'évaluer le prof. », « l'enseignant ne tient pas compte de résultats » ; « le support que peut obtenir le prof.

(piston) »; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « le support que peut obtenir le prof. (piston)» (19.5 %, FdP) et « l'enseignant ne tient pas compte de résultats » (42 %, FSédu).

La même attitude est observée dans le cas de la troisième question de cette rubrique : « *Est-ce que les représentations de l'étudiant peuvent entraver l'évaluation des enseignements ?* » : 98 % des étudiants de la FdP contre 74 % de ceux de la FSédu sont d'accord pour affirmer que les représentations des étudiants influent l'ÉEÉ. Parmi les items proposés : « incapacité de l'étudiant d'évaluer le prof. » ; « considérer que c'est inutile » ; « manque de sérieux de la part de l'étudiant » ; « impact de la « personne » et du statut du prof. sur les résultats » ; « craintes de répercussions négatives sur les résultats » ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », ceux qui ont recueilli les valeurs les plus importantes sont : « considérer que c'est inutile» (33 %, FdP) et « tout ce qui précède» (30.5 %, FSédu).

Les différences statistiquement significatives seraient dues, à notre avis, à l'influence des facteurs contextuels, notamment le climat institutionnel et les visées attribuées aux dispositifs de l'ÉEÉ. Il serait bon de rappeler que la FdP est une des facultés de l'Université Libanaise, seule université publique au Liban qui accueille plus de 32 % de la population estudiantine dans ce pays. Il paraît, à notre avis, tout à fait normal que les étudiants d'une grande université publique croient plus que ceux d'une université privée à l'impact de différents facteurs sur l'ÉEÉ. Les items qui ont recueilli les valeurs les plus élevées à la FdP : « absence d'une réelle volonté pour le changement », « le support que peut obtenir le prof. (piston) », « considérer que c'est inutile », confirment, à notre sens, ce constat. Les résultats de l'analyse de contenu apportent un éclairage supplémentaire sur ce sujet. Les étudiants de la FdP soulignent la nécessité de prendre en considération les résultats de l'ÉEÉ et formulent des critiques véhémentes vis à vis de certaines pratiques enseignantes faisant fi, de leurs plaintes et cherchant à les influencer en vue d'obtenir de meilleurs scores à l'ÉEÉ. Cette attitude sévère des étudiants de la FdP renforce, à notre avis, l'idée que les étudiants croient vraiment que plusieurs facteurs peuvent influencer l'ÉEÉ. A cela s'ajoute le fait que le dispositif de l'ÉEÉ à la FSédu prévoit, comme il a été susmentionné, que le sens, les objectifs et éventuellement la grille d'évaluation soient présentés en début d'année (ou de semestre au besoin), lors de l'assemblée générale, aux enseignants et aux étudiants. Ces derniers percevant plus les finalités du dispositif à la FSédu, se montrent moins sévères à l'égard de l'ÉEÉ.

6.1.5 Qualité des outils

		% Faculté		Sig.
		FSédu	FdP	
Est-ce que vous considérez que le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements, en fin de matière, est un outil adéquat?	Oui	84 %	77 %	0.359
	Non	16 %	23 %	
Est-ce que vous considérez qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements, en fin de matière?	Oui	84 %	82 %	0.853
	Non	16 %	18 %	

Tableau 5. *Qualité des outils*

Les réponses aux questions concernant la qualité des outils et la nécessité de recourir à d'autres types d'évaluation (Tableau 5), les résultats montrent que les étudiants jugent favorablement (84 % à la FSédu et 77 % à la FdP) le questionnaire utilisé, mais jugent (84 % à la FSédu et 82 % à la FdP) nécessaire le recours à d'autres types d'évaluation.

Parmi les moyens proposés : « discussion directe avec l'enseignant » ; « suivi permanent de la part de la direction » ; « discussion directe avec la direction » ; « visites de classe par un des responsables ; « tout ce qui précède » ; « rien de ce qui précède », l'item « suivi permanent de la part de la direction » reçoit la valeur la plus élevée : 31 % à la FSédu et l'item « tout ce qui précède » est celui le plus choisi par les étudiants de la FdP : 36 %. Les étudiants semblent avoir jugés pertinents les moyens proposés puisque l'item « Rien de ce qui précède » ne reçoit que 4 % à la FSédu et 3 % à la FdP.

6.2 Résultats de l'évaluation de mi-cours propre la FSédu

Cette rubrique, comme il a été susmentionné, porte sur un type d'évaluation propre à la FSédu. Il s'agit de l'évaluation appelée « mi-cours » qui consiste, comme son nom l'indique, à recueillir le point de vue des étudiants en cours de semestre en vue d'effectuer les ajustements nécessaires.

Les résultats (Tableau 7) montrent tout d'abord une participation moins importante de la part des étudiants : 89 % de participation à l'évaluation de mi-cours contre 97 % de participation à l'évaluation de fin de cours et une fréquence de participation à l'évaluation moindre : 64.5 % contre 90 % à l'évaluation de fin de cours.

Questions		%	Sig.[10]
Avez-vous eu l'occasion d'évaluer l'enseignement de l'un des cours, au milieu du semestre (évaluation mi-cours)?	Oui	89 %	0.163
	Non	11 %	
Évaluez-vous régulièrement les enseignements, à mi-cours?	Oui	64.5 %	0.001*
	Non	35.5 %	
Recevez-vous un feed-back sur les résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours?	Oui	22.5 %	0.020*
	Non	77.5 %	
Est-ce que l'enseignant change ses pratiques enseignantes (contenu, méthode, système d'évaluation, etc.), suite aux résultats de l'évaluation des enseignements, à mi-cours?	Oui	40 %	0.856
	Non	60 %	
Est-ce que vous trouvez que l'évaluation des enseignements, à mi-cours, est utile ?	Oui	74 %	/
	Non	26 %	
A votre avis, l'enseignant peut-il chercher à influencer les résultats de l'évaluation des enseignements, à mi-cours ?	Oui	42 %	/
	Non	58 %	
Est-ce que vous considérez que le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements à mi-cours, est un outil adéquat ?	Oui	72.5 %	0.839
	Non	27.5 %	
Est-ce que vous considérez qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements, à mi-cours?	Oui	82 %	0.811
	Non	18 %	

Tableau 7. *Évaluation mi-cours à la FSédu*

Les résultats révèlent, aussi, que les étudiants reçoivent plus de feedback sur ce type d'évaluation : 22.5 % contre 6.5 % (sig. = 0.020) dans le cas de l'évaluation de fin de cours et qu'ils trouvent à 74 % que cette évaluation est utile. Ces résultats paraissent, à nos yeux, tout à fait logiques du fait de l'aspect moins contraignant mais plus formatif de l'évaluation mi-cours. Les étudiants participent moins à cette évaluation mais perçoivent mieux son utilité, grâce probablement au plus grand feedback reçu.

Par contre, les étudiants pensent à 40 % contre 43.5 % dans le cas de l'évaluation de fin de semestre, que l'enseignant change ses pratiques suite aux résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours et ils sont 42 % à estimer que l'enseignant peut chercher à influencer les résultats de l'ÉEÉ à mi-cours. Ces résultats traduisant une moindre confiance quant au changement des pratiques enseignantes suite aux résultats de l'évaluation mi-cours, seraient dus à deux raisons : les enseignants ne sont pas convoqués systématiquement pour modifier leur pratique comme en fin de cours et ils ne présentent pas, comme prévu, une synthèse de cette évaluation aux étudiants.

Pour ce qui est de la qualité des outils, les résultats révèlent que les étudiants jugent à 72.5 % le questionnaire utilisé comme adéquat, mais trouvent à 82 % qu'il doit y avoir d'autres moyens pour évaluer les enseignements. Les résultats de l'évaluation des enseignements à mi-cours révèlent de légères différences par rapport à ceux de fin de semestre, mais sans qu'il y ait toutefois de différence statistiquement significatives (Sig. = 0.839 et 0.811), ce qui laisse entendre que les étudiants trouvent que les outils utilisés dans l'évaluation de fin de semestre et dans celle de mi-cours sont pertinents.

L'analyse de contenu des remarques et des commentaires des étudiants provenant des réponses à la seule question ouverte et facultative de cette rubrique, montre que les étudiants soulignent l'importance de l'ÉEÉ tout en avançant des propositions susceptibles d'améliorer le dispositif. Ces dernières ont trait notamment aux mesures pouvant assurer plus d'anonymat dans le cas de l'évaluation de mi-cours.

7. Discussion

Les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants de deux institutions témoignent de l'importance de l'ÉEÉ, revendiquent le droit d'y participer et pensent qu'ils doivent être impliqués dans le processus de l'ÉEÉ. Ces résultats rejoignent ceux des études effectuées par Martinson et Ryan (1981), Marlin (1987), Abott et al (1990), Thivierge et Bernard (1996), Chen & Hoshower (1998), Ravelli (2000), Younes (2007b), Harris et

[10] La différence significative porte sur la comparaison fin de semestre/ mi-cours

Twiname (2012), mais apportent, à notre sens, un éclairage supplémentaire sur l'influence que peut exercer le contexte sur les attitudes des étudiants à cet égard. Au vu des résultats obtenus, il nous semble que plus les étudiants sont sollicités à participer à l'ÉEÉ, plus ils se montrent confiants en leur capacité et légitimité d'évaluer un enseignement.

Les résultats montrent également que les étudiants jugent favorablement les questionnaires utilisés pour évaluer les enseignements, se montrent très motivés à participer à l'élaboration des outils pour l'ÉEÉ et trouvent, par ailleurs, nécessaire le recours à d'autres outils pour évaluer les enseignements. Associer dès lors les étudiants à l'élaboration des outils comme c'est le cas dans les études de Heine et Maddox (2009), Younes (2007b) Gangloff-Ziegler et al. (2010) et Harris (2012), paraît une option très pertinente.

L'enquête révèle par ailleurs que les étudiants jugent l'évaluation de mi-cours à ka FSédu plus utile que celle de fin de semestre grâce probablement au plus grand feedback reçu. Les limites de notre recherche ne nous autorisent pas à établir un lien de cause à effet entre le feedback reçu auprès des étudiants et la satisfaction de ces derniers envers l'évaluation des enseignements. Toutefois, nous pensons que les résultats des données quantitatives mettant en évidence un manque de feedback critique auprès des étudiants sur les résultats de l'ÉEÉ ainsi que l'analyse des commentaires et des remarques des étudiants pointant l'inadéquation du moment de l'évaluation et le manque de feedback, permettent de formuler des hypothèses dans ce sens. Nos résultats rejoindraient ainsi l'étude de Harris et Twiname (2012) qui indique que les étudiants pensent qu'un feedback sur les résultats de l'ÉEÉ devrait être communiqué aux étudiants. Nous souscrivons par ailleurs à l'idée de Harris et Twiname soutenant que la « boucle de rétroaction » devrait être bouclée avec ceux qui ont fourni les données, autrement dit les étudiants.

Par contre, les résultats montrent que les étudiants ne paraissent pas confiants quant au changement des pratiques enseignantes suite aux résultats de l'évaluation mi-cours et qu'ils pensent que les enseignants peuvent chercher à influencer les résultats, et ce malgré les visées d'amélioration de l'enseignement attribuées au dispositif de l'ÉEÉ dans cette Faculté. Les résultats obtenus confortent les conclusions de la seule étude repérée à l'échelle nationale (Hejase et al. 2013), conduite dans cinq universités anglophones privées et indiquant que du point de vue des étudiants, les enseignants changent de comportement en vue d'obtenir des scores plus favorables et qu'ils peuvent être amenés à sanctionner les étudiants si les résultats de l'ÉEÉ sont défavorables. Ces différents résultats nous amènent à nous demander si les enseignants dans l'enseignement supérieur au Liban ont des appréhensions quant aux visées de l'ÉEÉ, ce qui les conduit à influencer les résultats et à se montrer plus résistants au changement. Nous adhérons à l'idée que l'implémentation de la culture de l'évaluation nécessite, comme le soulignent Colet et Durand (2005), une « longue appropriation » et que les enseignants devraient être rassurés quant aux visées de l'ÉEÉ et soutenus dans leur démarche, mais nous pensons, toutefois que le manque de confiance des étudiants quant à l'utilité de l'ÉEÉ d'améliorer les enseignements pourrait mettre en cause tout le dispositif.

Le manque de confiance, voire le doute des étudiants quant à l'utilité de l'ÉEÉ peut être décelé de leurs réponses au sujet des facteurs pouvant entraver l'évaluation des enseignements. En effet, l'enquête met en évidence que les étudiants croient que les facteurs administratifs ainsi que ceux relatifs à l'enseignant et à l'étudiant sont susceptibles d'entraver l'ÉEÉ. Ces résultats amènent, à notre sens, à s'interroger sur la validité des résultats de cette évaluation. La mise en garde de Marlin (1987) prend, à notre avis, tout sens ici. Si, en effet, les étudiants doutent des dispositifs mis en place, quelle que soit la sophistication des techniques utilisées pour tester la validité des résultats de l'évaluation, les résultats seront inutiles. Il est à noter que notre étude montre que les croyances des étudiants à ce sujet pourraient varier en fonction des éléments contextuels. Les différences statistiquement significatives observées entre les deux Facultés en ce qui concerne l'avis des étudiants sur les facteurs susceptibles d'influer l'ÉEÉ, sont le signe pour nous de l'influence du contexte sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ. Il s'agirait, dans la présente étude, du climat institutionnel et des visées attribuées aux dispositifs de l'ÉEÉ qui feraient que les étudiants d'une grande université publique croient plus que ceux d'une université privée à l'influence de l'ensemble des facteurs administratifs et ceux relatifs à l'étudiant ou à l'enseignant sur l'ÉEÉ. Les résultats obtenus notamment ceux relatifs à l'influence que pourraient exercer les visées attribuées aux dispositifs de l'ÉEÉ sur les perceptions et attitudes des étudiants, font écho, à nos yeux, aux conclusions de Chen et Hoshower (2003) et de Kember, Leung & Kwan (2002) suggérant que les visées de l'ÉEÉ devraient être explicitées pour une meilleure adhésion des étudiants.

8. Conclusion

Cette étude visant à sonder les attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ dans deux facultés de pédagogie francophones au Liban et à déceler l'influence des variables contextuelles sur la formation de ces attitudes, a

fourni, à notre sens, des éléments de connaissance susceptibles d'apporter un éclairage important sur cette question. Les résultats les plus saillants indiquent que les attitudes des étudiants sur l'ÉEÉ dans les deux facultés se ressemblent à bien des égards mais qu'il existe des différences significatives liées probablement au contexte propre à chacune de deux institutions. Les résultats convergents concernent notamment l'importance accordée par les étudiants à l'ÉEÉ et au rôle qu'ils doivent jouer dans l'ingénierie des dispositifs de cette évaluation et leur point de vue sur la qualité des outils utilisés. Les étudiants de deux facultés témoignent, en effet, de l'importance de l'ÉEÉ, revendiquent le droit d'y participer et jugent favorablement les questionnaires de l'ÉEÉ, tout en trouvant nécessaire le recours à d'autres types d'évaluation et l'implication de l'étudiant dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation des enseignements. Parmi les résultats convergents figure également le manque, voire l'absence du feedback auprès des étudiants, signe pour nous, d'un fonctionnement à perfectionner dans la mise en place des dispositifs de l'ÉEÉ dans les deux institutions. Les résultats divergents les plus importants ont trait à l'attitude des étudiants à l'égard des facteurs pouvant exercer une influence sur l'ÉEÉ. Si les étudiants dans les deux facultés trouvent que les facteurs administratifs et ceux relatifs à l'étudiant et à l'enseignant sont susceptibles d'entraver l'ÉEÉ, les étudiants de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Saint-Joseph se montrent beaucoup moins sévères que ceux de la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise à l'égard de l'influence de ces facteurs pour des raisons liées probablement au climat institutionnel et à l'explicitation des visées des dispositifs à l'Université Saint-Joseph et leur caractère plutôt formatif.

Il convient d'évoquer également, dans ce paragraphe conclusif, les résultats de la rubrique : « évaluation de mi-cours », propre à l'USJ. Ces derniers mettent en évidence que cette évaluation à visée formative fournit plus de feedback aux étudiants mais révèlent en même temps que les étudiants formulent des doutes quant à l'efficacité de cette évaluation et son effet sur l'amélioration des pratiques enseignantes.

Il apparaît clairement au vu des résultats obtenus que l'étudiant est bel et bien un des acteurs clés qui ne peut pas être négligé si l'on veut mieux comprendre le mécanisme interne d'une démarche ÉEÉ. La prise en considération du point de vue de l'étudiant, de ses appréhensions et de ses suggestions, est de manière à assurer son adhésion à un dispositif dont il est le principal bénéficiaire. De plus, les variables contextuelles semblent jouer un rôle non négligeable dans la formation des attitudes des étudiants à l'égard de l'ÉEÉ. Malgré les résultats non concluants de la présente étude à ce sujet, il s'avère primordial que les éléments contextuels susceptibles d'exercer une influence sur l'ÉEÉ soient repérés, analysés et atténués, dans la mesure du possible, pour une meilleure compréhension de l'ÉEÉ et de sa mise en œuvre. L'analyse des pratiques de l'ÉEÉ du point de vue des étudiants dans les deux principales facultés de pédagogie francophones au Liban en offre un bon exemple en apportant des éléments de compréhension importants sur la spécificité de l'évaluation des enseignements dans le contexte libanais. Ce type d'expérience étant relativement récent au Liban et obéissant davantage aux contraintes de l'internationalisation et de l'homogénéisation de l'enseignement supérieur explique dans une large mesure que la culture de l'évaluation des enseignements est encore à instaurer dans ce contexte.

En somme, les problématiques relatives aux attitudes des étudiants et à l'influence du contexte sur la formation de ces attitudes forment, à notre sens, un axe de recherche très prometteur et méritant d'être exploré davantage.

Références Bibliographiques

Abbott, R. D., Wulff, D. H., Nyquist, J. D., Ropp, V. A., & Hess, C. W. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction : The student perspective. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 201.

Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *13*(2), 153-166.

Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Andsha-Matrice.

Balam, E., & Shannon, D. (2010). Student ratings of college teaching : A comparison of faculty and their students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(2), 209- 221.

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu (éd. 8e édition corrigée : 1996). Paris : Presses Universitaires de France.

Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? : guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Groupe de Boeck.

Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), 625-650.

Bloom, B. S., Hastings, T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation for student learning*. New York : Mac Graw-Hill Book CO.

Bonniol, J. J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Brown, M.J. (2008). Student perceptions of teaching evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, *35*(2), 177-181.

Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness : An assessment of student perception and motivation. *Assessment & evaluation in higher education*, *28*(1), 71-88.

Desjardins, J., & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue Des Sciences De l'Éducation, 28*(3), 617-648.

Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants: État de la recherche et perspectives. ENS Éditions.

Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Liège, Liège, Belgique.

Detroz, P. et Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35, n° 3, 2012, p. 5-30.

Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S., & Abid-Zarrouk, S. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : Le point de vue des apprenants. *Questions Vives. Recherches En Éducation, 6*(12), 61-76.

Gangloff, C. & Abid-Zarrouk, S. (2010). Évaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Harris, T., & Twiname, L. (2012). Student evaluations of teaching : The students' perspective. *Studies In Learning, Evaluation, Innovation & Development*, *9*(1).

Heine, P. and Maddox, S. (2009). Student perceptions of the faculty evaluation process : An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10.

Hejase, A., Al Kaakour, R., Halawi, L. et Hejase, J. (2013). Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process. *International J. Soc. Sci. & Education*, Vol.3 (3), 565-575.

Jammal, A. (2015). L'avenir de l'enseignement supérieur au Liban – vers un système de qualité. *Le Safir francophone*. Récupéré le 20 avril 2016 du site : http://assafir.com/Article/433794.

Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, (131), 127-145.

Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *27*(5), 411-425.

Marlin, J.W. (1987). Student perceptions of end-of-course evaluations. *The Journal of Higher Education*, *58*(6), 704-716.

Martinson, D.L., & Ryan, M. (1981). What do J-students think about teacher evaluations? *Journalism Educator*, *36*(2), 53-55.

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.

Ravelli, B. (2000). Anonymous online teaching assessments: Preliminary findings. Paper presented at Annual National Conference of the American Association for Higher Education, Charlotte, North Carolina.

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. Genève : Université de Genève.

Rege Colet, N., & Borloz, C. (2007). Évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève : bilan de 10 ans d'évaluation en Faculté des sciences économiques et sociales. Rapport pour le rectorat. Genève : Université de Genève.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation, in Stake, R. (dir.) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally.

Sojka, J., Gupta, A. K., & Deeter-Schmelz, D. R. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences. *College Teaching, 50*(2), 44-49.

Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Mesure et Evaluation en Education, 18(3), 59-84.

Vial, M. (1997). Essai sur le processus de référenciation. L'évaluateur en habits de lumière. Dans J.-J. Bonniol, & M. Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Weisser, M., Gangloff-Ziegler, C., & Hermann, H. (2014). Perception de la qualité d'une formation universitaire par les étudiants : étude comparative selon le mode d'orientation et l'ancienneté dans le cursus. *Mesure et évaluation en éducation*, *37*(1), 83-108.

Younès, N. (2007a). L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Strasbourg : Actes du congrès AREF. En ligne, http://www .congresintaref.org/actes_pdf/A REF2007_Nathalie_YOUNES_347.pdf, consulté le 16 mai 2016.

Younès, N. (2007b). À Quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue Française De Pédagogie. Recherches En Éducation,* (161), 25-40.

Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 79-90.

Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P., Sylvestre, E. (2012). La dynamique paradoxale de l'EEE. Romainville, M. ; Goasdoue, R; Vantourout, M. E. *Évaluation et enseignement supérieur*, DeBoeck, 2012. <hal-01121467>

Younes, N., & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, *35*(3), 177-201.