

Mesure et évaluation en éducation



Les transformations actuelles de l'EEE

Nathalie Younès et Marc Romainville

Volume 35, numéro 3, 2012

Date de réception : 21 août 2012

Date de réception de la version finale : 26 septembre 2012

Date d'acceptation : 9 octobre 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024674ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024674ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Younès, N. & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 175–199.
<https://doi.org/10.7202/1024674ar>

Résumé de l'article

Dans cet article conclusif, les transformations actuelles de l'EEE sont interrogées selon trois axes. Les limites et les dérives observées dans ce domaine conduisent tout d'abord à remettre en question une approche de la qualité de l'enseignement normative et généralisante dont les effets déformants et les dangers ne sont pas à minimiser. Est soulignée ensuite l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu ainsi que les emboitements de contextes dans lesquels elle se trouve prise. Enfin, dans une logique pédagogique, il est considéré comment l'EEE, s'inscrivant dans un ensemble plus large, constitue un vecteur d'amélioration de l'enseignement non seulement en le stimulant mais en participant à ses transformations.

Les transformations actuelles de l'EEE

Nathalie Younès

Université Blaise Pascal

Marc Romainville

Facultés universitaires de Namur

MOTS CLÉS : évaluation de l'enseignement par les étudiants, dérives, contexte, transformation, enseignement supérieur

Dans cet article conclusif, les transformations actuelles de l'EEE sont interrogées selon trois axes. Les limites et les dérives observées dans ce domaine conduisent tout d'abord à remettre en question une approche de la qualité de l'enseignement normative et généralisante dont les effets déformants et les dangers ne sont pas à minimiser. Est soulignée ensuite l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu ainsi que les emboîtements de contextes dans lesquels elle se trouve prise. Enfin, dans une logique pédagogique, il est considéré comment l'EEE, s'inscrivant dans un ensemble plus large, constitue un vecteur d'amélioration de l'enseignement non seulement en le stimulant mais en participant à ses transformations.

KEY WORDS: students' evaluation of teaching, drifts, contexts, transformations, higher education

In this final article, the current changes taking place in student evaluation of teaching are considered, focussing on three points. To begin with, the limits and abuse that have been observed in this field make the authors question the generalizing and normative approach to quality in education: the distorting effect and dangers of this approach should not be underestimated. Then the authors underline how important it is to consider specific situations, and to apply an ecological approach to SET. This entails taking into account the characteristics and dynamics which are specific to each environment, as well as the way this approach is affected by the manner in which it fits into the different contexts. Finally, the issue is considered from a pedagogical point of view. Student evaluation of teaching is part of a broader framework, and it can thus be a vector for improving teaching by stimulating it and also contribute to transforming it.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação do ensino pelos estudantes, derivas, contextos, transformação, ensino superior

Neste artigo conclusivo, as transformações atuais da avaliação do ensino pelos estudantes são questionados segundo três eixos. Os limites e as derivas observados neste domínio levam, desde logo, a colocar em questão uma abordagem da qualidade do ensino normativa e generalizante cujos efeitos deformantes e perigos não devem ser minimizados. É sublinhada de seguida a importância das situações específicas e a necessidade de uma abordagem ecológica da avaliação do ensino pelos estudantes, nomeadamente tendo em conta as características e dinâmicas próprias a cada meio, bem como a forma como esta abordagem é afetada pela maneira através da qual se adequa aos diferentes contextos. Por fim, numa lógica pedagógica, é considerado o modo como a avaliação do ensino pelos estudantes, inserindo-se numa perspetiva mais abrangente, constitui um vetor de melhoria do ensino não apenas estimulando-o, mas também participando nas suas transformações.

Introduction

Trois thématiques principales peuvent être dégagées des recherches actuelles portant sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). D'une part, les limites et les dérives de cette procédure en expansion amènent à développer une approche critique qui porte tant sur la prétendue universalité des critères que sur les illusions technologiques en la matière et les impasses auxquelles elle peut conduire. D'autre part, la prise en considération des contextes (disciplinaire, institutionnel, national, international, etc.) prend de plus en plus d'importance dans la compréhension et la mise en œuvre de ce type d'évaluation, impliquant que différentes formes d'évaluation soient mieux intégrées. Enfin est appréhendée et interrogée la manière dont l'EEE s'inscrit dans un processus de transformation plus générale de l'enseignement supérieur.

Approche critique de l'EEE

L'EEE a donné lieu à de nombreux travaux et controverses en ce qui concerne sa place dans le processus d'amélioration de la formation. L'accent a été essentiellement mis sur les tensions et contradictions entre des objectifs formatifs et ceux de contrôle ainsi que sur les conditions de validité et d'efficacité de ce type d'évaluation (Detroz, 2009 et dans ce numéro ; pour ce qui est de la documentation francophone, voir Romainville & Coggi, 2009 ; Younès, 2007, 2009 ; Younès, Rege Colet, Detroz, & Sylvestre, 2012). De plus, l'analyse de l'expérience étudiante de l'enseignement dans sa globalité – que devrait requérir leur évaluation de l'enseignement – se trouve en réalité limitée par un cadre d'interrogation organisé habituellement autour d'un nombre fini de critères prédéterminés et par un traitement de l'information principalement quantitatif. Le recours aux technologies, tant pour le recueil des données que pour leur traitement, exacerbe cette approche normative et généralisante dont les effets déformants et les dangers ne sont pas à minimiser, de telle sorte qu'est d'abord remise en question une approche de la qualité de l'enseignement fondée sur des critères universels, avant que ne soit soulignée la séduction illusoire de la technologie dans ce domaine et que ne soit considéré en quoi l'EEE peut se révéler piégeante.

Il n'y a pas de critères universels de la qualité de l'enseignement

L'EEE s'est largement développée autour de la construction de référentiels génériques de la qualité de l'enseignement. Elle repose généralement sur des questionnaires fondés sur ces référentiels, avec l'hypothèse implicite que les items correspondent à des critères universels ou du moins transdisciplinaires et transversaux aux filières et programmes de formation. Certes, il existe un large accord en ce qui concerne le caractère multidimensionnel de l'enseignement, et des généralisations ont pu être établies à partir de recherches empiriques aboutissant à des dimensions validées (Marsh, 1982, 1987) : enthousiasme du professeur, structuration et étendue du cours, attentes élevées vis-à-vis des étudiants (difficulté du cours, travail demandé), clarté des attentes et des modalités d'évaluation des étudiants, qualité des interactions suscitées entre les étudiants, relation positive entre l'enseignant et l'étudiant, qualité des apprentissages. Cependant les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur le nombre de dimensions structurantes (28 selon Feldman, 2007 ; 4 selon Abrami, d'Apollonia, & Rosenfield, 2007) et d'aucuns considèrent que certaines d'entre elles sont plus influentes. De plus, les dimensions retenues n'ont pas toutes un effet prouvé sur la qualité des apprentissages. Par exemple, l'estimation du caractère communicatif de l'enseignant ou de la difficulté du cours ne prédit absolument pas la réussite des étudiants (Abrami et al., 2007).

Par ailleurs, ces dimensions sont également discutées quant à leur adaptation aux différents types d'enseignement. Ainsi il se peut que, dans des modalités particulières, les dimensions mentionnées ci-dessus telles que l'organisation du cours ou l'enthousiasme de l'enseignant se révèlent inappropriées. Si la plupart des étudiants sont sécurisés et ont besoin d'un haut degré de structuration (Rodger, Murray, & Cummings, 2007), celle-ci peut en étouffer d'autres, être contreproductive par rapport aux objectifs ou encore être inadaptée à certaines méthodes pédagogiques (Mc Keachie, 2007). Kolitch et Dean (1999) ont réalisé une analyse critique du questionnaire utilisé à l'Université d'État de New York du point de vue du modèle « transmissif » ou « centré sur l'enseignement » relativement au modèle de l'enseignement « critique-engagé ». Ils en ont conclu que la majorité des items se rapportait à un modèle de l'enseignement transmissif, développant ainsi une vision étriquée de ce qu'est un cours « efficace ». Ils ont fourni des exemples d'items alternatifs reflétant un modèle de l'enseignement « critique-engagé »¹. Abrami, Theall, et Mets (2001) ont établi des constats similaires, par exemple à propos de l'appren-

tissage coopératif, et ont proposé des items ayant trait à la capacité de l'enseignement de faciliter une interdépendance positive (par ex. : « Les étudiants étaient-ils responsables de l'apprentissage de leurs pairs ? »). Ils ont fait de même à propos de l'apprentissage autorégulé, de l'approche par problème, etc. Dans de nombreux cas, il apparaît donc que les questionnaires sont basés sur un modèle de l'enseignement traditionnel, transmissif, inadapté à certains types de cours et pouvant même participer à contrecarrer l'évolution pédagogique.

En ce qui concerne la qualité des apprentissages, dont nul ne peut remettre en cause qu'il s'agisse d'un objectif majeur (si ce n'est l'objectif principal) d'un enseignement, deux critiques sont apportées selon un ordre de raison tout à fait différent. Abrami et al. (2007) remarquent à juste titre que la plupart des formulaires d'évaluation utilisés sont très évasifs sur ce point qu'ils abordent de manière très générale (par ex. : « Comment jugez-vous les apprentissages liés à ce cours ? ») et proposent de les spécifier. Cependant, certains questionnaires offrent une investigation plus poussée sur ce plan. Par exemple, le formulaire de l'IDEA révisé (Hoyt & Lee, 2002) distingue 12 types d'apprentissages (connaissances factuelles, résolution de problèmes, expression orale, travail en équipe, etc.). La seconde critique renvoie au caractère imprévisible des effets de l'enseignement (Leclerc, 2012), à savoir la difficulté de préciser ce qui va agir, à quel moment et chez qui.

Il semble donc que l'existence de principes généraux d'un enseignement efficace puisse être remise en question et qu'il ne s'agit pas, à tout le moins, de vérités absolues et invariables, quand bien même seraient dégagés des éléments de base largement admis et partagés. L'intérêt des référentiels de critères transversaux est néanmoins double. Ils permettent de relever des critères communs et d'établir des procédures techniques standardisées facilitant des comparaisons. L'ampleur de la révolution numérique va d'ailleurs accentuer ces tendances, au point d'exercer une fascination qui risque d'être aveuglante.

Séduction de la technologie

L'informatisation des systèmes d'évaluation et leur utilisation sur Internet leur confèrent des avantages incontestables du point de vue de l'opérationnalisation de la démarche d'EEE (Theall & Franklin, 2001 ; Younès, 2005) :

- l'informatisation permet de mettre immédiatement à disposition les questionnaires n'importe où dans le monde et de les gérer aisément dans leurs évolutions ; ainsi, les modifications effectuées sur le serveur sont instantanément répercutées sur le terrain ;

- à partir de chaque ordinateur connecté, il est possible à tout moment, suivant un profil défini, de saisir les réponses aux questionnaires ou de consulter les résultats accessibles ;
- les résultats étant stockés dans une base de données, leurs traitements sont automatisés et conservés, résolvant ainsi les problèmes de collecte, de dépouillement et de stockage ;
- des indicateurs et des tableaux de bord peuvent être édités, ce qui favorise la visualisation des résultats de l'EEE et même la comparaison des enseignements, des programmes, des composantes.

Toute une série d'articles sont actuellement publiés quant aux avantages et aux inconvénients de la passation des questionnaires *en ligne* ou *papier* (Anderson, Cain, & Bird, 2005 ; Avery, Bryant, Mathios, Kang, & Bell, 2006 ; Norris & Conn, 2005 ; Nulty, 2008). Il ressort des enquêtes menées à ce sujet que les taux de réponse aux questionnaires en ligne sont inférieurs à ceux sous forme de papier, ce qui conduit certaines universités à préférer conserver la modalité traditionnelle. Il semble que les conclusions tirées de ces enquêtes confondent l'outil et les conditions de passation. C'est parce que les étudiants sont captifs qu'est observé un taux supérieur de réponses dans le cas où les questionnaires sont distribués et récupérés séance tenante. Des taux de réponse tout à fait importants lors de passation en ligne ont pu être observés quand des conditions d'engagement des étudiants étaient créées, que ce soit par imposition ou par un processus d'implication (Younès, 2006).

Cependant, comme toute technique, une telle évolution n'est pas sans créer de véritables risques : une dérive progressive vers une bureaucratisation du processus, à savoir vers un dispositif plus formel que réellement créateur d'une dynamique collective autour de la qualité de la formation, voire une aliénation des étudiants comme des enseignants à une logique consumériste de « client » appréciant les services rendus par un prestataire.

Enseignants et étudiants pris au piège de l'EEE

Au regard de certaines pratiques – en cours dans les pays dont les systèmes d'enseignement sont les plus libéraux – qui consistent à utiliser les résultats des EEE pour recruter, titulariser ou promouvoir les enseignants, il n'est pas déraisonnable de considérer qu'à l'extrême de cette logique, ceux-ci pourraient être réduits à une position de prestataires de services plus ou moins sommés de satisfaire les étudiants sous peine de sanction. Pourtant, 50 ans de recherches n'ont pas permis de trancher de manière absolue quant à la validi-

té de l'EEE, même si ces recherches concluent plutôt à l'existence d'une certaine validité, en tout cas plus importante que celle qui lui est attribuée par les enseignants. Elles ont également mis en évidence la variabilité des effets de l'EEE sur la qualité de l'enseignement, effets qui peuvent être parfois positifs, mais également nuls, voire négatifs (McKeachie, 1979). Selon plusieurs auteurs, ces effets négatifs seraient provoqués par une méthodologie et une organisation institutionnelle inadaptées, notamment parce qu'elles n'apportent pas aux enseignants un soutien qui leur permettrait de tirer profit des évaluations (Theall & Franklin, 2001 ; Zabaleta, 2007). Tout un courant développe par ailleurs une approche extrêmement critique quant à l'EEE en tant que telle (Sproule & Vâlsan, 2009).

Sans reprendre ici l'ensemble des critiques, l'importance des aspects psychosociaux associés à l'évaluation est à souligner. Ainsi, Machell (1989) et Boice (1992) ont décrit l'attitude dépitée, voire mélancolique, d'enseignants qui, malgré leurs efforts, sont soumis à la critique des étudiants sans parvenir à améliorer leurs résultats. McKeachie (1979) montre, par exemple, que de mauvaises évaluations répétées ont pour effet de décourager l'enseignant et de le rendre anxieux, ce qui rend ces évaluations peu susceptibles d'avoir un impact positif sur la qualité de son enseignement. À la lumière des travaux conduits en psychologie (même si aucun d'entre eux n'a porté explicitement sur la réception des résultats d'EEE), il est vraisemblable que le *feedback* en provenance des étudiants affecte l'estime de soi des enseignants en touchant directement leur identité. En effet, les perceptions de soi fortement liées aux buts et valeurs des individus, c'est-à-dire celles reconnues par eux comme les plus importantes, influencent leur sentiment global de valeur propre (Pelham & Swann, 1989). Par ailleurs, les recherches sur le *feedback* de performance (qui peut être rapproché des résultats d'une EEE) ont mis en évidence des effets variables suivant les facteurs interagissants dont certains renvoient aux sujets et d'autres aux caractéristiques de la situation. Alors qu'il est généralement considéré que le *feedback* de performance a un effet favorable sur les productions en fournissant à l'individu une information susceptible de lui servir pour améliorer sa performance, il peut au contraire entraîner des effets négatifs dus à la situation de comparaison sociale elle-même. Les personnes se trouvant en situation de comparaison défavorable subiraient un impact délétère réduisant par là même leurs performances ultérieures. Il a été montré que les sujets à faible estime de soi sont particulièrement affectés par tout type d'information critique alors que les sujets à forte estime de soi acceptent seulement l'information consistante, c'est-à-dire l'information positive à leurs

yeux (Campbell, 1990). Pour Josephs, Larrick, Steele, et Nisbett (1992), les sujets à faible estime de soi disposent de peu de ressources autoprotectrices et se comporteraient de façon à se protéger de toute menace. Les individus à forte estime de soi feraient plus facilement face à cette menace du fait de ressources autoprotectrices abondantes. D'une façon générale, la stabilité/instabilité de la composante affective du soi semble dépendre, pour une part non négligeable, de la certitude que les individus ont à propos d'eux-mêmes (Banaji & Prentice, 1994). Plus cette composante est puissante (estime de soi forte), plus elle est stable et insensible aux variations situationnelles. Moins elle est forte, plus elle est instable et donc sensible aux caractéristiques situationnelles. Il est vrai que ces résultats pourraient également s'appliquer aux *feedbacks* issus de l'évaluation de la recherche. Ceux-ci n'ont pourtant pas suscité autant de controverses que les EEE, même si une contestation grandissante des modalités d'évaluation de la recherche se manifeste².

À cette menace identitaire des enseignants s'ajoute une interrogation sur la place accordée aux étudiants. Demander à l'étudiant d'exprimer un avis critique sur l'enseignement qu'il a reçu, c'est lui conférer un pouvoir d'expression et une place active. Toutefois, la procédure d'EEE la plus courante, reposant sur un questionnaire anonyme en fin de cours, s'avère placer l'étudiant dans un processus d'évaluation prédéterminé dans lequel le sens de l'expérience pédagogique et la confrontation des points de vue peuvent être court-circuités.

En outre, de manière paradoxale, la part de l'engagement de l'étudiant dans la qualité de l'enseignement se trouve évacuée du fait qu'il est placé seulement dans la position du consommateur qui donne son avis sur la qualité des prestations reçues. Il y a un réel contresens à inscrire l'éducation dans un tel modèle de marché car l'étudiant ne peut pas être ramené à un client (McMurtry, 1991 ; Ritzer, 1996 ; Rowley, 1996). C'est par son engagement actif dans l'enseignement qu'il participe à la qualité de celui-ci. Deux types de résultats significatifs à cet égard sont avérés. D'une part, les cours correspondant aux centres d'intérêt des étudiants sont généralement mieux évalués (Feldman, 1976 ; Marsh, 1983 ; Marsh & Dunkin, 1992). C'est même le tiers de la variance des résultats des EEE qui est expliqué par la variable « intérêt pour la matière » ; cette variable, en conduisant les étudiants à développer une motivation accrue pour le cours, est véritablement constitutive de la qualité de l'enseignement. D'autre part, et contrairement aux représentations courantes, ce sont les cours les plus exigeants, parce qu'ils correspondent à des attentes élevées des enseignants et à une charge importante de travail

des étudiants, qui recueillent les meilleures appréciations (Brady, 1994). Ces différents éléments manifestent que l'enseignement est le fruit d'une coproduction entre l'enseignant et les étudiants et qu'il ne peut être ramené à la seule prestation de l'enseignant. Une des conditions de la réussite de l'enseignement repose sur ce partenariat qui nécessite une claire vision par chacun de ses responsabilités respectives. Une situation dans laquelle les étudiants n'auraient que des droits irait à l'encontre d'une réalité évidente, à savoir la coresponsabilité de l'étudiant quant à son apprentissage. Cette critique est bien sûr dépendante de la conception de l'EEE. Si elle prétend au statut de «jugement étudiant» sur l'ensemble du processus enseignement-apprentissage (y compris ses résultats qui dépendent étroitement de l'investissement de l'étudiant), elle est fondée. Si une attention est portée à ce que l'EEE se cantonne à une prise d'information auprès des étudiants sur des aspects du processus d'enseignement qui sont sous la responsabilité de l'enseignant (clarification du contrat, méthodologie variée, etc.), la critique perd de sa pertinence.

La part des contextes

Le contexte a été très peu mobilisé dans les premières recherches sur l'EEE, la tendance étant de considérer les résultats comme universels, que ce soit en termes de validité, de représentations des acteurs à son endroit ou de critères de qualité. Pourtant, les études sont généralement situées : il s'agit du point de vue des enseignants ou de l'analyse docimologique des scores d'EEE dans tel ou tel pays, telle ou telle université, voire dans telle ou telle composante. Et quand des métaanalyses sont effectuées, elles peuvent masquer les variabilités interétudes.

Les recherches en cours soulignent de plus en plus l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu, considéré en termes d'environnement d'étude et de cultures universitaires tant disciplinaires que pédagogiques. En fait, la qualité de l'enseignement est influencée par de nombreux facteurs incluant les spécificités de l'enseignement en tant que tel (discipline enseignée, niveau, etc.), celles des enseignants ainsi que celles des étudiants. De plus, ces différents facteurs interagissent les uns avec les autres. Multifactorielle et multiforme, la validité évaluative de l'avis des étudiants se trouve toujours liée à un certain nombre de variables situationnelles d'ordre interne aussi bien qu'externe. En d'autres termes, ce qui constitue un bon enseignement dépend aussi des individus

qui apprennent et travaillent ensemble et du contexte social et culturel dans lequel l'enseignement prend place. Par ailleurs, l'enseignement supérieur se trouve pris dans une économie mondialisée et compétitive de la formation, donnant de plus en plus d'importance aux classements comparatifs. Un tel contexte accentue la place accordée à l'EEE comme un outil au service de la promotion des formations et des établissements.

La pression de la compétition et des classements

Dans ce contexte de marché mondialisé de l'enseignement supérieur, les classements des universités se multiplient. Qu'ils soient fondés sur des indicateurs de productivité de la recherche (Shanghai), sur la réussite professionnelle des étudiants (École des Mines) ou d'autres paramètres tels que la satisfaction des étudiants, l'importance politique de ces classements internationaux tend à s'accroître du fait de leur pouvoir structurant, étant donné qu'ils orientent les décisions à tous les niveaux de la société : institutions, étudiants, enseignants-chercheurs, et décideurs. Ainsi, pour se positionner dans les dispositifs de classement international tout en les influençant afin de promouvoir les valeurs propres aux systèmes d'enseignement européens, la Commission européenne a financé l'élaboration d'U-Multirank, largement inspiré du système allemand : *University Ranking* (http://ranking.zeit.de/che10/CHE_en/). Classement multidimensionnel personnalisé, destiné en priorité aux étudiants, mais également à d'autres publics, U-Multirank vise à décrire l'ensemble des activités qui rendent compte de la totalité des missions confiées aux établissements d'enseignement supérieur dans la culture commune européenne : par exemple, la prise en compte de données sur l'intégration locale et régionale de chaque établissement, les partenariats avec d'autres établissements (politiques de site), l'environnement socioéconomique, les conditions de scolarité, les infrastructures accessibles (hébergement, etc.) et les perspectives professionnelles (Filliatreau & Vidal, 2010). Les trois conférences françaises de l'enseignement supérieur (CPU/conférences des présidents d'université, CGE/conférence des grandes écoles, CDEFI/conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs) ont décidé, au début de 2012, d'établir une cartographie multicritères, le projet CERES qui inclut l'EEE, en adaptant l'outil allemand au contexte français pour, tel qu'énoncé par Vogel lors du discours de clôture, « construire, autour de principes communs reconnus par tous, une plate-forme solide de méthodes et d'indicateurs capables de rendre justice à la diversité et aux valeurs de trois systèmes, situés au cœur de l'Europe, ayant chacun une histoire – et surtout une aire linguistique différente » (Vogel, 2012).

L'évaluation des environnements d'études

Ces types de classements tendent à englober l'EEE dans un ensemble plus vaste. Prendre en considération l'environnement d'études élargit la perspective de l'EEE puisqu'il est demandé à l'étudiant d'évaluer non pas un enseignement en tant que tel mais la globalité de sa formation. Cependant, d'après Cheng et Marsh (2010), si la recherche a relativement bien établi la validité de l'EEE sous certaines conditions, il y a beaucoup moins de travaux testant la fiabilité et la validité de leurs réponses sur le plan global de l'université, des départements ou des programmes de formation.

Depuis plusieurs années, des dispositifs d'évaluation par les étudiants de leur environnement d'étude ont été mis en place. Ces dispositifs peuvent être considérés comme partie intégrante des évaluations de programme. Par exemple, le *Questionnaire d'expérience de la formation* (CEQ) a été développé en Australie pour rassembler le *feedback* des diplômés sur l'expérience de leur cursus dans cinq domaines : la qualité de l'enseignement, la clarté des buts, la quantité de travail, les méthodes d'évaluation, le développement d'habiletés génériques (Ramsden, 1991). Son développement est basé sur une recherche de Ramsden et Entwistle (1981) menée en Grande-Bretagne à propos des facteurs qui promeuvent l'apprentissage en profondeur. L'instrument se distingue des EEE classiques, qui sont centrées sur les enseignements (voire les enseignants) pris individuellement, car il s'intéresse au programme d'étude dans son ensemble. Cette mesure en 24 items porte sur l'expérience qu'en ont les étudiants (Hand & Trembath, 1998) ; par exemple, échelle de bon enseignement : « l'équipe de ce programme me motivait à travailler de mon mieux », échelle de quantité de travail : « la quantité de travail était trop importante », habiletés génériques : « le programme développait ma capacité à résoudre les problèmes ». Les données des CEQ sont désormais collectées chaque année auprès des diplômés en Australie et utilisées à des fins de diagnostics par les institutions et unités organisationnelles comme les facultés et les départements. Les résultats servent aussi à publier des guides assistant les étudiants dans le choix de leur programme d'enseignement. Le CEQ est un indicateur de performance utile qui semble avoir entraîné des améliorations de la qualité de l'enseignement et du service aux étudiants (Johnson, 1999). Il permet aussi des comparaisons dans le temps et entre institutions à l'intérieur d'un champ disciplinaire. Toutefois, la signification des scores doit toujours être interprétée dans le contexte des buts spécifiques institutionnels et des programmes (Hand & Trembath, 1998). Dans le même ordre d'idée, le NSS (*National*

Student Survey) est envoyé aux étudiants de dernière année de toutes les institutions d'enseignement supérieur du Royaume-Uni, et le NSSE (*National Survey of Student Engagement*: enquête nationale sur la participation étudiante) est fortement développé au Canada.

L'impact de contextes diversifiés dans l'évaluation de la qualité

L'évaluation de la qualité est directement liée à plusieurs contextes. Ses dimensions sont variables selon les différents contextes formatifs, institutionnels et disciplinaires ainsi que selon les situations particulières des programmes d'étude. Ainsi, aux États-Unis, les indicateurs de qualité qui apparaissent valides pour de grandes universités de recherche ne semblent pas fonctionner si bien pour les écoles régionales et les collèges non sélectifs (Schmitz, 1993). De manière similaire, le manque habituel de relation entre l'accent mis sur la recherche et celui mis sur l'enseignement ne semble pas s'appliquer à un petit groupe de «*liberal arts colleges*» qui insistent sur des relations proches entre enseignants et étudiants (Astin, 1993). Outre le fait que différents processus pédagogiques auront plus ou moins d'influence sur les gains formatifs selon les institutions, les mesures de ces gains peuvent aussi devoir être plurielles selon les institutions dont les missions diffèrent sur de nombreux points. Certains établissements valorisent l'ouverture et l'accès à tous les étudiants alors que d'autres mettent l'accent sur la sélection dans une visée élitiste.

Des convergences et des divergences entre étudiants selon les cultures nationales sont d'ailleurs mises en évidence. Par exemple, une enquête conduite dans trois régions d'Europe (Baden-Württemberg, Catalogne, Rhône-Alpes) montre des convergences entre les étudiants de ces trois régions mais également des divergences liées aux cultures nationales (Hadji, Bargel, & Masjuan, 2005). À ces recoupements et à ces différenciations constatées chez des étudiants selon les contextes nationaux s'ajoutent ceux provenant des cultures universitaires intégrées dans des matrices organisationnelles faites d'alliances institutionnelles et de contextes disciplinaires (Austin, 1990). Les différences institutionnelles ainsi que des disciplines distinctes et fragmentées ont créé une profession diversifiée avec des buts d'enseignement, des valeurs et des techniques pédagogiques fortement variés, conduisant Light (1974) à déclarer que «l'universitaire est un mythe» (p. 14) et un certain nombre de chercheurs à mobiliser le concept de *culture* (et même de *sous-cultures*) pour étudier l'enseignant universitaire (Becher, 1981, 1987; Feldman & Paulsen,

1999 ; Toma, 1997). Ainsi Umbach (2007) utilise une focale culturelle pour explorer l'influence des différentes cultures universitaires (professionnelles, institutionnelles et disciplinaires) sur la façon dont les universitaires enseignent et interagissent avec les étudiants.

Variations sur le plan institutionnel

De fortes variations des scores d'appréciation de la qualité sont généralement observées à l'intérieur d'une même institution. Certaines universités peuvent ainsi avoir le meilleur score d'Angleterre dans une de leurs composantes («*department*») et le plus faible dans une autre en dépit du fait qu'elles partagent les mêmes indicateurs de qualité. Le leadership pédagogique des départements ferait la différence, en créant des cultures qui valorisent l'enseignement, s'engagent dans un processus constant d'amélioration, créent des environnements d'apprentissage riches et attractifs, quels que soient l'environnement institutionnel et les variables prédictives (Gibbs, Knapper, & Picinnin, 2008 ; Ramsden, 1998). En revanche, certaines institutions ont des «*pédagogies institutionnelles*» : des modèles d'enseignement et d'évaluation communs à tous les départements (Oxford, *Open University*) qui ont tous des scores élevés au NSS. Par contre, dans d'autres cas, par exemple en Finlande et en Norvège (Université d'Oslo), la qualité éducationnelle est reliée au niveau du diplôme (Gibbs, 2008).

Les données institutionnelles concernant la qualité et les classements actuels fondés sur des items standardisés, ne sont donc pas, selon Gibbs (2010), la meilleure façon d'informer les étudiants. De plus, l'information disponible ne correspond pas toujours au programme qui les intéresse. Brown, Carpenter, Collins, et Winkwist-Noble (2009) donnent l'exemple d'une «*subject category*» utilisée pour rapporter les évaluations NSS dans une institution qui est une moyenne issue de 11 programmes de diplômes différents. Les étudiants ont davantage besoin de données fiables sur les programmes que sur les universités, ce que le NSS ne fournit pas du fait de l'agrégation trop grossière des données. Mais si une agrégation plus fine, qui soit plus utile, est recherchée, des problèmes d'échantillons trop faibles pour avoir des données significatives apparaissent alors (Brown, 2007).

Variations sur le plan disciplinaire

Les variations se manifestent aussi sur le plan des pédagogies disciplinaires. La qualité éducationnelle est atteinte selon différentes stratégies et pratiques en art et en science, en anglais ou en droit (Huber & Morreale, 2002). Même si, à un niveau d'abstraction élevé, des principes pédagogiques sous-

jacents similaires à toutes les disciplines peuvent être mis en évidence (Gibbs, 2000), ils sont mobilisés dans les situations de façon extrêmement différenciée. Quand un outil commun est utilisé, certaines disciplines sont systématiquement mieux évaluées, quelles que soient les institutions considérées. Il est peu vraisemblable que cela signifie qu'elles soient systématiquement mieux enseignées mais plus probable que certaines mesures de la qualité concordent davantage avec certaines pratiques pédagogiques.

La prise en compte et la mesure de la part des contextes dans l'EEE posent un véritable défi. S'il est déterminant de considérer la pluralité des variables de milieux, il est pourtant difficile de les apprécier, bien qu'il soit possible d'appréhender leurs conséquences, par exemple, en relation avec l'engagement étudiant. L'obtention de données fiables en ce domaine constitue un enjeu crucial des outils comparatifs internationaux et nationaux qui se généralisent.

L'EEE comme vecteur de transformation au sein d'un milieu centré sur la pédagogie

Les recherches sur l'EEE font apparaître comment celle-ci, s'inscrivant dans un ensemble plus large, constitue un vecteur d'amélioration de l'enseignement non seulement en le stimulant mais en participant à ses transformations.

Ainsi que l'analyse Romainville (2004), plusieurs champs de recherche sur l'apprentissage des étudiants se sont constitués depuis les années 60. Il existe désormais une base impressionnante de résultats sur les facteurs déterminants de cet apprentissage, parmi lesquels les pratiques et les attitudes des enseignants ont un rôle notable, et en particulier pour les étudiants les plus fragiles (Paivandi, 2010 ; Perry & Smart, 2007). Mais ces recherches ne sont pas nécessairement connues des enseignants. Il demeure vrai que la plupart des universitaires n'ont pas de formation formalisée dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage, leur activité d'enseignant restant principalement informée par leur expérience dans leur discipline et par des façons de faire héritées d'une tradition et de mises au point à travers les tâtonnements de la pratique.

L'élargissement de la conception de la professionnalité universitaire

L'élargissement de la conception de la culture universitaire, d'une focale restreinte sur la discipline à une expertise sur la question de l'enseignement, a conduit à l'idée d'une culture spécifiée sur l'enseignement et l'apprentissage (*scholarship of teaching and learning*; Boyer, 1990). Cette redéfinition de l'universitaire s'élabore en liant les pratiques d'enseignement avec les recherches et les théories éducatives (Menges & Weimer, 1996). Ainsi, l'universitaire se doit non seulement de se tenir au courant des développements dans sa spécialité mais aussi de la théorie, de la recherche et des pratiques sur l'enseignement et l'apprentissage dans sa spécialité. Un tel enseignant, conscient de l'existence et des effets des différentes méthodes, se trouve capable de choisir les plus appropriées et même de distinguer, voire de remettre en question les présupposés qui gouvernent son travail (Brookfield, 1995). La notion de *scholarship of teaching and learning* désigne également les contributions à un corps de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage (Smith, 2001). Elle impose un compte rendu public d'une partie ou de tout l'acte d'enseignement (concept, conception, actualisation, résultats et analyse), de façon à en rendre possible une revue critique par les pairs et un emploi productif dans le futur travail des membres de la même communauté (Shulman, 1998). C'est un changement significatif que de modifier sa conception de l'enseignement, d'une activité qui dérive principalement du travail savant dans sa discipline à une activité informée également par le substantiel et grandissant corps de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur.

Dans cette évolution, l'évaluation par les étudiants joue un rôle non négligeable si elle participe de l'évaluation formative, concept proposé par Scriven (1967) pour l'amélioration des programmes. L'évaluation formative peut être décrite en termes de source d'information mobilisée (soi, étudiants, collègues, experts), de méthode utilisée pour collecter l'information (questionnaires, observations, entretiens), de degré de temps, d'effort et des modalités adoptées. L'évaluation formative impliquant les étudiants permettrait d'améliorer à la fois le contenu (le corpus de connaissances construit) et le processus (les méthodes utilisées pour le transmettre). De nombreux enseignants consciencieux améliorent leur enseignement de manière informelle; ils parlent d'expérience, d'essais/erreurs, d'intuition (Schön, 1983). Il faudrait étudier plus avant l'impact de ces activités sur l'amélioration de l'enseignement. Parmi les méthodes formalisées, les «*inputs*» provenant des étudiants et ceux provenant des collègues ou d'observateur extérieur sont distingués. C'est autour

du dialogue et de la réflexion critique que Smith (2001) propose d'organiser les méthodes de recueil d'information sur la pratique. Selon lui, les discussions à l'intérieur d'une communauté de pratiques ont un impact pour développer et redéfinir la compréhension de l'enseignement. Il se réfère à Brookfield (1995), Glassick, Huber, et Maeroff (1997), Kreber et Cranton (2000) ainsi qu'à Cross et Steadman (1996) pour mettre l'accent sur la réflexion critique afin de développer un raisonnement sur la pratique et prendre des décisions mieux informées. L'évaluation de *ce qui est*, en relation avec *ce qui devrait être*, qui inclut un *feedback* conçu pour réduire le fossé, fait partie de ce processus. Le recours à la réflexion autobiographique, aux points de vue des étudiants, aux expériences et perceptions des collègues ainsi qu'à l'étude de la documentation est recommandé. Ces auteurs montrent comment les différentes techniques d'évaluation en classe vont au-delà de la description de ce que les étudiants ont appris et au-delà de l'évaluation de l'impact enseignant. C'est véritablement de la recherche-action qui est préconisée par enquête, analyse des raisons pour lesquelles certaines méthodes fonctionnent mieux avec certains étudiants et élaboration de stratégies alternatives avec contrôle de leur efficacité. Dans la mesure où ces études sont rendues publiques, elles peuvent contribuer à développer une culture savante ciblée sur l'enseignement et l'apprentissage. Celle-ci nécessite une sorte de pensée «méta» par laquelle l'universitaire construit et étudie les questions reliées à l'enseignement-apprentissage (les conditions dans lesquelles il a lieu, à quoi il ressemble, comment l'approfondir, etc.), non seulement pour améliorer son propre enseignement mais pour en faire avancer la pratique générale (Hutchings & Shulman, 1999). Il peut être ajouté avec McKeachie (2007) que l'EEE peut également s'envisager comme un moyen de faire réfléchir les étudiants à leurs expériences éducatives, de développer des conceptions plus claires des types d'enseignement et des expériences pédagogiques qui contribuent le plus à leur apprentissage (par une meilleure compréhension des buts de la formation), tout en les stimulant à penser de manière plus métacognitive sur leur propre apprentissage et à en accepter la responsabilité. Les investigations conduites par Cross et Steadman (1996) montrent que les enseignants comme les étudiants apprennent à devenir plus efficaces.

Inscrire l'évaluation dans un paradigme interprétatif et critique

Selon Cranton (2001), qui s'inscrit dans la lignée de Stake (1975), Guba et Lincoln (1981), Lincoln et Guba, (1985) et Patton (1980), la connaissance sur l'enseignement étant essentiellement communicative et émancipatrice, l'évaluation de l'enseignement s'inscrit dans un paradigme interprétatif et critique selon lequel, plutôt que d'essayer d'en quantifier et objectiver les perceptions, comme cela se fait généralement dans l'utilisation des évaluations par les étudiants, le processus soit accepté comme étant subjectif.

À travers ce paradigme, Cranton (2001) réinterroge une tradition de recherche portant sur la fiabilité et la validité des mesures quantitatives *versus* qualitatives. Dans une approche quantitative de l'EEE, les différences individuelles entre les réponses des étudiants sont minorées au profit des tendances majoritaires. Cette approche ne représente qu'une perspective collective, où les voix individuelles sont additionnées et « fondues » dans une moyenne. Or, selon Cranton, bien qu'elles conduisent à des résultats statistiques, les EEE sont toujours subjectives et interprétatives. La crainte que les résultats qualitatifs ne soient qu'un ensemble d'opinions aléatoires, non généralisables et non représentatives est la critique communément faite à la recherche interprétative. Ne considérant pas que la subjectivité soit à dépasser, Cranton ne parle pas de « biais », puisque selon les contextes, les caractéristiques d'un enseignement approprié sont variables et que l'évaluation des étudiants se fait à travers le filtre de leurs valeurs et conceptions d'un bon enseignement ainsi que de celles liées à la culture de leur milieu.

Les critères du paradigme qualitatif ne sont pas les mêmes ; la profondeur et la signifiante y sont privilégiées. Certes, les résultats de ce genre d'évaluation ne sont pas concis et parcimonieux comme le sont des synthèses statistiques de résultats quantitatifs, même si rien n'empêche de les présenter dans des formats faciles à lire. Des résumés, des citations et un style narratif peuvent se révéler plus pertinents et informatifs que des tableaux et des graphiques. Par ailleurs, le rapport personnel ou l'autoévaluation sont des composants centraux de l'évaluation interprétative. L'enseignant peut y décrire la philosophie de sa pratique, faire des commentaires sur les perceptions des étudiants ou souligner son plan de développement. C'est d'ailleurs la philosophie des « dossiers d'enseignement » via lesquels les enseignants sont invités par certains établissements à rassembler, contextualiser et interpréter les résultats de leurs EEE.

L'EEE dans un processus concerté et collectif

À ces considérations sur la dimension fondamentalement interprétative de l'EEE s'ajoutent toutes celles portant sur sa dimension collective et intersubjective, ce qui constitue un seuil critique de transformation des pratiques pédagogiques et du système d'enseignement. L'inertie et la résistance qu'elle suscite manifestent l'importance du seuil à franchir et l'ambiguïté des réactions que ce passage provoque (Younès, 2007). L'EEE met en évidence que l'enseignement supérieur reste une source de questionnement, que ce soit sur le plan des modèles d'enseignement, des pratiques pédagogiques ou des carrières universitaires. Elle renvoie à la question délicate des bonnes pratiques pédagogiques, alors même que ce cadre de références n'est ni retenu ni débattu par l'ensemble des enseignants. Alors que l'enseignant universitaire fonctionne sur un modèle plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation intuitive et personnelle, l'EEE à orientation formative renvoie au contraire à un processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'une autre approche plus explicite et partagée, en visant à susciter une dynamique pédagogique d'explicitation et de négociation. Ce vecteur stratégique pourrait être renforcé en s'inscrivant dans une réflexion globale incluant les finalités des formations ainsi que les modalités de l'enseignement et les autres formes d'évaluation.

La recherche met en lumière que les nouvelles dynamiques universitaires et le corpus grandissant de connaissances sur les processus d'enseignement/apprentissage requièrent de considérer que l'enseignement ne peut pas reposer sur les seules intuitions ou intentions implicites que l'enseignant ne saurait élucider : un savoir pédagogique universitaire se constitue rationnellement et collectivement à partir des données disciplinaires, d'une reconnaissance et d'un débat autour des divergences et convergences institutionnelles et culturelles ainsi qu'à partir des données d'expérience qui peuvent être partagées. Cette approche située amène à ne pas s'enfermer dans un référentiel conçu comme une « norme » de comparaison prescrite de l'extérieur (Figari, 2001), perçue comme particulièrement menaçante et inappropriée.

Mais pour que les enseignants s'engagent dans une telle démarche, certaines confusions doivent être levées, à savoir la clarification des objectifs d'une EEE participant de l'amélioration de l'enseignement, distincte de son utilisation comme contrôle ou comme gestion du personnel. Avec ce changement de perspective, l'essentiel est d'inscrire la pratique pédagogique non dans le cadre d'un référentiel imposé mais d'inciter les enseignants à argu-

menter leurs choix pédagogiques et ainsi contribuer à les approfondir comme à améliorer l'ensemble de la formation tout en considérant l'étudiant comme partie intégrante du projet de formation. Le référentiel s'interprète *in situ* afin de ne pas enfermer les pratiques dans des cadres fixés contrevenant mêmes aux objectifs et aux dynamiques pédagogiques locales. La prise en compte des écarts par rapport à une norme provisoirement stabilisée donne au référentiel un caractère évolutif ajusté aux pratiques effectives. En même temps, l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques est assurée par l'inscription de l'enseignant dans une démarche réflexive et dans une démarche de collectif d'enseignement. Le projet d'EEE repose sur la nécessité d'une concertation permettant une prise en compte des acquis de l'expérience de chacune des personnes impliquées dans le projet pédagogique. Les conditions d'engagement des enseignants dans un processus de dialogue et de formalisation du processus d'évaluation sont donc déterminantes pour sa fécondité.

Conclusion

La mise en perspective internationale de l'évaluation de la qualité de la formation montre dans quelle mesure l'emboîtement des contextes dans lesquels l'EEE se trouve imbriquée en transforme le périmètre et la teneur. La pression de la compétition et des classements internationaux des universités ainsi que les évolutions des modèles et des modalités d'enseignement accélèrent les transformations de l'EEE. La connaissance de l'EEE est désormais directement liée à la compréhension de cet emboîtement, largement présent dans les classements comme dans l'exploration de l'amélioration de la qualité des méthodes d'enseignement et des environnements d'étude.

L'EEE qui prend différentes formes selon la ou les logiques dans laquelle (ou lesquelles) elle est inscrite se révèle une entreprise multifinalisée et multiforme. Dans une logique de marché, elle sera structurée par son inscription dans des procédures d'assurance-qualité et aura à voir avec la « satisfaction des consommateurs ». Dans une telle optique, il peut se concevoir que la sélection des enseignants soit liée à la satisfaction des étudiants-clients. Dans une logique davantage pédagogique, l'EEE s'inscrit dans une démarche de régulation de l'enseignement par la mise en œuvre de partenariats élaborés incluant les étudiants.

Une forte évolution dans la façon d’appréhender l’EEE se manifeste ainsi à travers le temps : elle est devenue davantage spécifiée (et pas seulement standardisée) et comprise dans un emboîtement de contextes. Des médiations partenariales et de réseaux d’un autre type que celles de mesures standardisées quantifiables d’éléments séparés et non situés émergent.

Il peut être considéré avec Rice (2007) qu’une deuxième rupture épistémologique s’opère après celle consistant à avoir basculé d’un focus sur l’enseignant à un focus sur l’apprenant. Changer la façon de penser son travail, d’une approche individualiste à une approche plus collaborative, se révèle une transition critique défiant des identités professionnelles profondément ancrées et conduisant à une forme de dislocation et de recomposition du travail universitaire. L’enjeu s’étend à la considération d’une entité universitaire capable de préparer les étudiants et les enseignants à participer à une communauté globale interdépendante. En effet, les « réseaux pour l’apprentissage » modifient les modes traditionnels d’enseignement/apprentissage en les élargissant à la communauté académique et au-delà, à la société dans son ensemble.

NOTES

1. Par ex. : « suite à ce cours, avez-vous fait quelque chose pour améliorer votre communauté ? »
2. Ainsi par exemple le mouvement *Slow Science* (<http://slow-science.org/>) s’oppose à une vision quantitative et productiviste de la recherche.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Theall, M., & Mets, L. A. (2001). Introduction to the student ratings debate. In M. Theall, P. Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (vol. 109, pp. 1-6). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: An update on what we know, do not know, and need to do. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 446-456). Dordrecht: Springer.
- Anderson, H. M., Cain, J., & Bird, E. (2005). Online student course evaluations: Review of literature and a pilot study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 1-5. doi:10.5688/aj690105
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, 1990, 61-74. doi: 10.1002/ir.37019906807
- Avery, R. J., Keith Bryant, W., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery system influence student evaluations? *Journal of Economic Education*, 37(1), 21-37.
- Banaji, M. R., & Prentice, D. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332. doi:10.1146/annurev.ps.45.020194.001501
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122. doi:10.1080/03075078112331379362
- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. In B.R. Clark (Ed.), *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings* (pp. 271-304). Berkeley, CA: University of California Press.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brady, P. (1994). How likeability and effectiveness ratings of college professors by their students are affected by course demands and professors' attitudes. *Psychological Reports*, 74(3), 197-204. doi:10.2466/pr0.1994.74.3.907
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, R. (2007). *The information fallacy*. Oxford: Higher Education Policy Institute. Retrieved from: www.hepi.ac.uk/484-1291/The-Information-Fallacy.html
- Brown, R., Carpenter, C., Collins, R., & Winkvist-Noble, L. (2009). Recent developments in information about programme quality. *Quality in Higher Education*, 13(2), 173-186.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality & Social Psychology*, 59(3), 538-549. doi:10.1037//0022-3514.59.3.538

- Cranton, P. (2001). Interpretative and critical evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 87- 97. doi:10.1037//0022-3514.59.3.538
- Cheng, J., & Marsh, H.-W. (2010). UK National Student Survey: Are differences between universities and courses reliable and meaningful. *Oxford Review of Education*, 36(6), 693-712.
- Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Detroz, P. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.
- Feldman, K. A. (1976). Grade and college students evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 4, 69-111. doi:10.1007/BF00991462
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-129). Dordrecht: Springer.
- Feldman, K. A., & Paulsen, M. B. (1999) Faculty motivation: The role of a supportive teaching culture. In M. Theall (Ed.), *Motivations from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel. New Direction for Teaching and Learning*, 78, 71-78. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles: De Boeck.
- Filliatreau, G., & Vidal, P. (2010). Le projet de classement européen des établissements d'enseignement supérieur UMultirank. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, 54, 137-145. doi:10.4000/ries.996
- Gibbs, G. (2000). Are the pedagogies of the disciplines really different? In C. Rust (Ed.), *Improving student learning through the disciplines* (pp. 41- 51). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Gibbs, G. (2008). *Designing teaching award schemes*. York: Higher Education Academy.
- Gibbs, G. (2010). *The assessment of group work: lessons from the literature*. Oxford: Assessment standards knowledge exchange. Retrieved from: www.brookes.ac.uk/aske/documents/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%2009.pdf
- Gibbs, G., Knapper, C., & Picinnin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416-436. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00402.x
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hadji, C., Bargel, T., & Masjuan, J. (2005). *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble: PUG.
- Hand, T., & Trembath, K. (1998). *Enhancing and customising the analysis of the course experience questionnaire*. Canberra: Department of Employment, Training and Youth Affairs.

- Hoyt, D. P., & Lee, E. (2002). *IDEA Technical Report No. 12: Basic data for the revised IDEA system*. Manhattan, KS: The IDEA Center.
- Huber, M. T., & Morreale, S. (2002). *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: exploring common ground*. Washington, DC: American Association for Higher Education and the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 11-15. doi:10.1080/00091389909604218
- Josephs, R. A., Larrick, R. P., Steele, C. M., & Nisbett, R. E. (1992). Protecting the self from negative consequence of risky decisions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 62, 26-37. doi:10.1037//0022-3514.62.1.26
- Johnson, T. (1999). *Course Experience Questionnaire 1998*. Parkville, Victoria: Graduate Carrers Concil of Australia.
- Kolitch, E., & Dean, A. V. (1999). Student ratings of instruction in the USA: Hidden assumptions and missing conceptions about "good" teaching. *Studies in Higher Education*, 24(1), 27-42. doi:10.1080/03075079912331380128
- Kreber, C., & Cranton, P. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495. doi:10.2307/2649149
- Leclerc, B. (2012). La valeur du savoir. In J.-E. Charlier, S. Croché, & B. Leclerc (Eds.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (pp. 135-168). Louvain-la-Neuve: Harmattan-Academia.
- Light, D. (1974). The structure of academic professions. *Sociology of Education*, 47(1), 2-28. doi:10.2307/2112165
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly-Hills, CA: Sage.
- Machell, D. F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9(1-2), 41-50.
- Marsh, H.-W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95. doi:10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x
- Marsh, H.-W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150-166. doi:10.1037//0022-0663.75.1.150
- Marsh, H.-W. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-384). Dordrecht: Springer.
- Marsh, H.-W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 8, 143-233.
- McKeachie, W. J. (1979). Student rating of faculty: A reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- McKeachie, W. J. (2007). Good teaching makes the difference and we know what it is. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 457-474). Dordrecht: Springer.
- McMurtry, J. (1991). Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 209-217.

- Menges, R. J., Weimer, M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Norris, J., & Conn, C. (2005). Investigating strategies for increasing student response rates to online-delivered course evaluations. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 13-29. doi:10.1111/j.1467-9752.1991.tb00642.x
- Nulty, 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. doi:10.1080/02602930701293231
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre à l'université: perspective sociologique*. Document inédit. Texte d'HDR. Université Paris 8, Paris.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. Jr. (1989). From self-conceptions to self-worth: The sources and structure of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Perry, J., & Smart, J. (2007). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht: Springer.
- Ramsden, P. A. (1991). Performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. doi:10.1080/03075079112331382944
- Ramsden, P. (1998). Managing the effective university. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 347-370. doi:10.1080/0729436980170307
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academics departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383. doi:10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x
- Rice, R. E. (2007). From Athens and Berlin to LA: faculty scholarship and the changing academy. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer.
- Ritzer, G. (1996). McUniversity in the postmodern consumer society. *Quality in Higher Education*, 2(3), 185-199. doi:10.1080/1353832960020302
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12, 91-104. doi:10.1080/13562510601102255
- Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M., & Coggi, C. (Eds.) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2(3), 237-255. doi:10.1080/1353832960020306
- Schmitz, C. C. (1993). Assessing the validity of higher education indicators. *Journal of Higher Education*, 64(5), 503-521. doi:10.2307/2959990
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC: Éditions logiques.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

- Shulman, L.-S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings. (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and student learning* (pp. 5-12). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Smith, R. (2001). Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. In C. Knapper & P. Cranton (Eds.), *Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching, New directions for teaching and learning*, (Vol. 88, pp. 51- 62). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sproule, R., & Vâlsan, C. (2009). The student evaluation of teaching: its failure as a research program, and as an administrative guide. *The AMFITEATRU ECONOMIC Journal*, 11(25), 125-150.
- Stake, R. E. (1975). To evaluate an art program. In R. E. Stake (Ed.), *Evaluating the arts in education: A responsive approach* (pp. 13-31). Columbus, OH: Merrill.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Using technology to facilitate evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 41-50. doi:10.1002/tl.36
- Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *Journal of Higher Education*, 68(6), 679-705. doi:10.2307/2959968
- Umbach, P. D. (2007). Faculty cultures and college teaching. In J. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 263-310). Dordrecht: Springer.
- Vogel, L. (2012). *Discours de clôture de la Conférence des Présidents d'Université*. Retrieved from: http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/120210_discoursconclusion-final__2_.pdf
- Younès, N. (2005). Démarche d'implantation d'un logiciel d'évaluation de l'enseignement fonctionnant sur intranet/Internet. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(2). Retrieved from: <http://www.ritpu.org/spip.php?article68>
- Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants* (Thèse de doctorat non publiée). Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur: approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles: De Boeck.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P., & Sylvestre, E. (2012). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, une dynamique paradoxale. In M. Romainville, M. Vantourout, & R. Goasdoué (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76. doi:10.1080/13562510601102131

Date de réception: 21 août 2012

Date de réception de la version finale: 26 septembre 2012

Date d'acceptation: 9 octobre 2012