
L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants

Nathalie Younes,

PAEDI

IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal

Clermont-Ferrand

Email : nathalie.y@nextmedia.fr

RESUME. Dans le nouveau contexte de l'université, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) constitue un seuil critique accompagnant de nécessaires évolutions. La revue approfondie de la littérature a situé différents types d'évaluation entre validité et utilité, et constaté le peu d'études sur les effets de l'EEE. Nous avons donc choisi d'interroger les effets de l'introduction d'un dispositif informatisé d'EEE à visée formative dans le système d'enseignement supérieur, et le nœud de changement qu'il constitue. L'étude menée dans une université française met en évidence que ces effets, accentués par l'informatisation et la mise sur Internet, sont paradoxaux à tous les niveaux d'acteurs concernés. En même temps que le dispositif d'EEE a permis l'accès à de l'information pouvant conduire à des améliorations pédagogiques, il s'est heurté à de l'inertie et à des résistances, reflétant les contradictions de l'institution qui oscille vis à vis de l'EEE entre formalité administrative, visée formative et/ou visée de contrôle. Malgré sa visée formative déclarée, son introduction n'a pas suffi à établir le passage d'un système basé sur un enseignement individuel – dans lequel les méthodes d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation des étudiants ne sont pas nécessairement explicitées – à un autre système supposant de formuler les objectifs et les méthodes pédagogiques, de rendre compte de ce qui se passe dans l'enseignement et de s'appuyer sur une démarche collective. L'EEE n'a pas été accompagnée par la mise en place des moyens pédagogiques qu'elle requiert pour favoriser un tel changement. Prendre la mesure du seuil que constitue l'EEE, c'est prendre la mesure de « l'effet évaluation » à savoir des difficiles passages à franchir pour transformer en profondeur le système d'enseignement à l'université.

MOTS CLES : Evaluation de l'Enseignement par les Etudiants (EEE), Pédagogie, Université, Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), Effet, Seuil

1. Introduction

Les récentes orientations retenues dans l'espace européen de l'enseignement supérieur mettent l'accent sur la nécessité de développer l'évaluation interne, notamment avec la mise en place de procédures d'évaluation intégrant le point de vue des étudiants afin d'améliorer la qualité des formations proposées. Cette forme d'évaluation est particulièrement significative puisqu'elle touche au cœur de l'acte pédagogique et qu'elle se situe à la confluence des principaux acteurs du système d'enseignement universitaire (les étudiants, les enseignants et les responsables). Elle exige des outils performants pour recueillir, traiter et mettre à disposition un grand nombre d'informations, ce que les TIC permettent (Theall, Franklin, 2001). Mais elle constitue un fort bouleversement des pratiques et de la culture universitaire basée sur la liberté académique (Renaut, 1995), la culture de l'évaluation de l'enseignement étant peu répandue notamment en France (Fave-Bonnet, 2005). L'étude de ce bouleversement est l'objet de notre recherche. Nous avons étudié plus spécifiquement les effets de l'introduction dans une université française d'un dispositif informatisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) s'inscrivant dans une visée d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il s'est agi d'étudier en quoi un dispositif informatisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants constitue un seuil critique de passage d'un système basé sur un enseignement individuel – dans lequel les méthodes d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation des étudiants ne sont pas nécessairement explicitées – à un autre système supposant de formuler les objectifs et les méthodes pédagogiques, de rendre compte de ce qui se passe dans l'enseignement et de s'appuyer sur une démarche collective. Conduite de 2001 à 2006 à l'Université d'Auvergne (France), elle s'est appuyée sur deux opérations successives : la conception et la mise en place d'un dispositif informatisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants puis le repérage de ses effets.

Dans cet article, nous situons d'abord la problématique de cette recherche à savoir le changement que représente l'EEE dans l'enseignement universitaire. Nous résumons ensuite la méthodologie et les apports des résultats de la recherche au regard des enjeux actuels de l'enseignement universitaire.

2. L'EEE, un bouleversement dans le système d'enseignement universitaire

Prendre en compte le point de vue des étudiants pour évaluer l'enseignement constitue une évolution significative dans un système traditionnellement fondé sur la liberté académique et l'évaluation par les pairs.

Un nombre considérable de recherches souvent de type expérimental ont été effectuées dans les pays anglo-axons sur les EEE où elles sont utilisées notamment à des fins administratives depuis les années 60. La plupart de ces recherches portent sur leur validité. D'autres, moins nombreuses s'attachent à l'étude de leurs effets, à celles des représentations des acteurs et au rôle des TIC. Ces recherches montrent

que les EEE sont relativement fiables, valides et utiles pour améliorer l'enseignement mais dans certaines conditions : les inscrire dans un modèle de l'enseignement multidimensionnel valide, les contextualiser, les croiser avec d'autres sources d'information sur l'enseignement et des modalités formatives appropriées. L'engagement des acteurs et la pratique apparaissent des points critiques. Si les EEE sont les formes d'évaluation de l'enseignement les plus utilisées, elle sont aussi très controversées dans leurs objectifs comme dans leurs utilisations.

En France, c'est depuis une dizaine d'années que les directives nationales vont dans le sens du développement de l'évaluation et la renforcent progressivement en liant de plus en plus les décisions à l'évaluation¹. Toutefois, de nombreux rapports ont fait état d'une évaluation encore insuffisante (par exemple, les rapports Pair, 2001 et Dejean, 2002) et les recherches en ont souvent montré la faible efficacité (Demailly, 2001 ; Bernard, Postiaux & Salcin, 2000). La question se pose de savoir quels pourraient être les effets de l'EEE dans le système d'enseignement.

Nous considérons qu'elle constitue un nœud de changement de la culture de l'enseignement universitaire, appréhendable par l'étude des effets de l'introduction d'un dispositif d'EEE dans un système donné d'enseignement. L'évaluation de l'enseignement est un élément de la remise en cause du système d'enseignement universitaire « traditionnel ». Ce dernier peut être caractérisé par des éléments constitutifs interdépendants. D'abord, il est morcelé en de multiples micro-disciplines pouvant entraîner une perte de cohérence globale. Il est également individuel, en ce sens que généralement l'enseignement repose sur l'entière responsabilité de l'enseignant de la discipline qui le conçoit, le dispense et l'évalue de manière solitaire et séparée², suivant la tradition de la liberté académique (Renaut, 1995 ; Felouzis, 2003). Il repose aussi sur un modèle pédagogique basé sur l'idée de l'enseignement comme transmission du savoir de l'enseignant à l'enseigné. Ce modèle reste largement implicite dans la mesure où il n'implique pas nécessairement que soient formulés les objectifs et les méthodes de l'enseignement et les critères d'évaluation des étudiants. Dans ce modèle, l'enseignant doit transmettre un savoir et évaluer les étudiants. Le rôle de l'étudiant consiste alors à s'approprier ce savoir existant et à le restituer suivant les modalités définies par l'enseignant. L'enseignement reste opaque en ce sens que ce qui s'y passe est de l'ordre de la « boîte noire ». Enfin, l'enseignant universitaire n'est pour ainsi dire pas évalué sur son enseignement.

¹ Arrêtés Lang (1991), Bayrou (1997) et du 30 avril 2002 ; circulaires ministérielles du 14 novembre 2002 et du 20 juin 2005.

² Dans certains cas, il est conçu, animé et évalué en équipe, mais ce sont des équipes disciplinaires et la coordination pédagogique consiste le plus souvent à se répartir des heures et des parties de programmes.

Nous considérons que l'EEE conduit à une transformation de ces principes de l'enseignement traditionnel. Prendre la mesure de ce type d'évaluation, c'est prendre la mesure du seuil qu'elle constitue dans l'enseignement universitaire. La notion de seuil désigne à la fois l'idée de limite et de passage au niveau d'une réalité physique et/ou symbolique. Le passage peut être brutal ou progressif de même qu'il y a des seuils de différents types permettant de passer de façon plus ou moins directe d'un espace ou d'un état à un autre. Le seuil qui entraîne une forme de rupture peut être franchi ou non. A propos de l'EEE, nous employons la notion de seuil pour désigner à la fois la limite et le passage d'un système d'enseignement à un autre. Le seuil n'est pas envisagé dans ce cas comme une limite ou un passage clairement définis mais comme une suite d'enclenchements conduisant finalement à changer profondément les caractéristiques du système d'enseignement. L'explicitation des visées de l'évaluation et des critères d'évaluation de l'enseignement ainsi que l'expression des points de vue des étudiants sur leurs enseignements, qui entraînent leur visibilité et leur publicité, constituent par là même le passage d'un système d'enseignement implicite, opaque et individuel (S1) à un système d'enseignement explicite, visible et collectif (S2). Un tel dispositif ouvre ainsi un espace de visibilité dont la littérature a montré les effets contrastés (Monteil & Huguet, 1999, 2002). Le seuil que représente un dispositif d'EEE risque alors d'entraîner des turbulences. Nous nommons « effet de seuil » ce passage critique d'une évaluation de l'enseignement de nature individuelle privative à une évaluation de nature collective publique. Nous nous sommes proposés d'en appréhender les différents types d'effets. Les effets de l'EEE ne sont pas envisagés comme étant les conséquences de causes qui pourraient être clairement identifiées et isolées en tant que telles mais comme une chaîne d'effets plus ou moins diffus et plus ou moins directement liés au processus d'évaluation, dont l'ensemble forme ce que nous appelons « l'effet évaluation ».

3. Champ de l'étude et méthodes employées

L'étude empirique, située à l'Université d'Auvergne (France) s'est appuyée sur deux opérations successives nécessitées par l'objectif de la recherche : d'abord la conception et la mise en place d'un dispositif informatisé d'EEE puis le repérage des effets liés à l'introduction de ce dispositif.

3.1. Conception et mise en place du dispositif informatisé d'EEE

La conception et la mise en place du dispositif informatisé d'EEE ont été menées à partir d'un ancrage théorique dans l'évaluation comme processus de régulation intersubjectif inhérent au développement et à l'évolution de l'action pédagogique (Stufflebeam et al. 1980). Au niveau méthodologique, nous avons retenu la référentialisation en tant que processus assorti de procédures critériées (Figari, 1994,

2001) à partir des caractéristiques suivantes : mobilisation des acteurs (responsables, administratifs, enseignants et étudiants), définition de modalités de concertation, détermination de critères d'évaluation de l'enseignement, définition d'indicateurs d'appréciation des critères par les étudiants et construction des outils de l'évaluation. Le dispositif d'évaluation implanté s'appuie à la fois sur les acteurs et sur la mise en place d'une organisation passant par une médiation informatique. Le choix de réaliser un intranet s'est révélé le plus approprié dans la perspective d'un outil léger sur le plan de l'organisation, qui permette de réaliser une évaluation efficace et utile de l'enseignement. Utiliser les réseaux permet de mettre immédiatement à disposition les questionnaires et de les gérer aisément : ainsi les modifications effectuées sur le serveur sont tout de suite répercutées. A partir de chaque poste connecté au réseau, on peut, suivant ses droits, saisir les réponses aux questionnaires ou consulter les résultats. Les résultats étant stockés dans une base de données, les traitements sont automatisés et conservés : pas de problème de collecte, de dépouillement, de stockage, de comparaison. Dès que le dernier étudiant a saisi ses réponses, les résultats sont accessibles à partir de n'importe quel ordinateur qui possède un accès à l'intranet ou l'internet. C'est un élément important pour résoudre le problème de la lourdeur de la procédure quand plusieurs milliers d'étudiants sont impliqués dans des centaines de formations différentes. Cette réalisation a été effectuée sous notre pilotage avec l'aide d'une équipe d'informaticiens de l'université d'Auvergne et d'une société privée. Le logiciel d'EEE se décline en six fonctionnalités principales : accessibilité, utilisation aisée, fiabilité de la saisie, structure de l'information, administration aisée, évolutivité.

3.2. Effets liés au dispositif d'EEE

Les effets liés à l'introduction d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement ayant été envisagés comme une chaîne d'effets plus ou moins diffus et contradictoires repérables en amont comme en aval de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, il a paru pertinent de les étudier dans une perspective chronologique en tant que phénomènes observables et identifiables. Cinq types de phénomènes ont été ciblés : le positionnement de l'université vis à vis de l'EEE, par l'analyse des documents relatifs à sa mise en place et à son suivi ; le positionnement des acteurs vis à vis de l'EEE, par l'étude comparée des attitudes des responsables de formation, des enseignants et des étudiants ; la participation à l'évaluation, par l'extension du processus d'évaluation, par l'engagement déclaré des enseignants et des étudiants ainsi que par les témoignages des responsables de formation ; les informations issues des EEE, en décrivant et en analysant la forme et la nature de l'information qualitative ou quantitative produite par le dispositif ; et enfin les effets perçus et escomptés par les acteurs, à partir de l'étude des discours des trois catégories d'acteurs impliqués dans l'enseignement, responsables de formation, enseignants et étudiants.

4. Discussion des résultats au regard des enjeux actuels de l'évaluation de l'enseignement universitaire

Les **résultats de l'investigation des effets** nous ont amenée à considérer que nos hypothèses ont été partiellement vérifiées dans les limites méthodologiques d'une étude qui n'est pas expérimentale. Ils ont mis en évidence, de manière transversale, l'ambiguïté et les paradoxes des effets de l'EEE qui constitue un seuil critique accompagnant la remise en cause du système d'enseignement traditionnel. Nous avons conclu que l'implantation d'un dispositif d'EEE à visée formative n'a pas suffi à établir le passage d'un système d'enseignement, basé sur un enseignement individuel dans lequel les méthodes d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation des étudiants ne sont pas nécessairement explicitées, à un autre système d'enseignement supposant au contraire d'expliciter les visées et méthodes pédagogiques, de rendre compte de ce qui se passe dans l'enseignement et de favoriser une démarche collective. L'analyse des résultats de notre étude nous a en particulier amenée à constater que l'inertie et la résistance à l'EEE ont bloqué un tel passage. Les différents types d'effets tels qu'ils ont été étudiés sont paradoxaux, reflétant l'ambiguïté de l'université vis à vis de l'EEE. L'université oscille entre trois positions antagonistes : la considérer comme une formalité administrative, comme une ressource formative pour améliorer l'enseignement ou comme un outil de contrôle. Ce qui pourrait expliquer qu'un dispositif d'EEE même à visée formative ait suscité plus d'inertie et d'opposition que d'adhésion chez les enseignants qui redoutent son utilisation à des fins de contrôle. Par ailleurs, nous avons considéré que l'informatisation du dispositif et sa mise sur internet ont accentué les effets de l'EEE. Les résultats présentés rendent compte d'une situation donnée. En tant que tels, s'ils restent limités à un contexte spécifique, ils contribuent néanmoins à la compréhension des phénomènes liés à l'introduction d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement dans le supérieur.

4.1. Effets paradoxaux d'un dispositif d'EEE conçu comme médiation socio-technique

Les effets liés à l'introduction d'un dispositif informatisé d'EEE à l'UA sont paradoxaux à tous les niveaux des acteurs concernés. L'étude montre clairement que le dispositif d'EEE dans son ensemble est à la fois politique, social et technique. C'est la décision politique de mettre en place des procédures d'évaluation de l'enseignement associant les étudiants qui en a été la condition fondatrice. Et ce sont les synergies entre les amorçages institutionnels et techniques, liés à des engagements d'un certain nombre d'acteurs, qui ont permis de démarrer et de faire évoluer le processus d'évaluation. Le processus d'EEE à l'UA est directement lié à un dispositif informatisé d'EEE qui peut être considéré comme une médiation socio-technique du développement du processus d'évaluation dans la mesure où il a été enclenché et ajusté sous l'influence de trois paramètres indissociables : une volonté

politique des décideurs au niveau de l'université qui ont relayé la politique nationale en définissant un cadre et des moyens pour l'évaluation, une participation de certains acteurs à tous les niveaux et un dispositif informatisé d'EEE.

Le développement d'un processus d'évaluation est attesté par la pratique de l'EEE qui s'étend progressivement au sein de l'Université d'Auvergne ainsi que par les 70% des enseignants ayant répondu à l'enquête conduite dans une des composantes (l'IUT) de l'UA, qui déclarent avoir décidé de certaines modifications dans leur enseignement suite aux EEE. Nous avons pu constater que le dispositif informatisé d'EEE mis sur Internet, décidé par une volonté politique et soutenu par quelques acteurs a eu un double effet paradoxal en activant d'une part l'implantation et le développement de l'EEE et en suscitant d'autre part des résistances à son encounter.

Il a eu un rôle déterminant dans la mise en place de l'évaluation de l'enseignement à l'UA où elle n'était pas réalisée auparavant à l'exception d'initiatives personnelles et confidentielles de quelques enseignants. Bien que l'étude ait porté principalement sur la composante IUT de l'université, les comptes rendus des CEVU montrent qu'une forme similaire d'évaluation s'est étendue progressivement au sein de l'UA dans les autres composantes. Nous avons pu vérifier que dans les départements de l'IUT où, pour des raisons techniques, le dispositif n'a pas été mis en place, l'EEE n'a pas été réalisée. L'efficacité de ce dispositif pour la collecte, le traitement et la mise à disposition de l'information en fait un outil adapté à une évaluation régulation nécessitant une instrumentation permettant un feedback souple et rapide sur les activités d'enseignement (Allal, 1988). L'accessibilité du dispositif rend possible la participation de tous les étudiants. Son adaptabilité le rend propice à une évaluation contextualisée et évolutive (Figari, 1994, 2001). La combinaison des jugements critiques individuels qualitatifs et des indicateurs basés sur des statistiques, qui permet à la fois de simplifier le réel pour établir des comparaisons sur des critères et de conserver la richesse liée aux variations inter individuelles, fournit de nombreuses informations sur l'enseignement, la formation, les étudiants et les enseignants. Le dispositif informatisé d'EEE a donc précipité un passage de l'implicite à une forme d'explicitation quant à l'enseignement aussi bien en termes de visées que de modalités. On peut considérer que la première mise en œuvre, portée par un nombre réduit d'acteurs, a eu un effet d'enclenchement à partir duquel d'autres acteurs ont été progressivement engagés. La réflexion sur les objectifs et les modalités de la formation et des enseignements et leur adaptation au public se développe graduellement sur des bases de plus en plus explicites. Les exigences méthodologiques, en termes de critères et d'indicateurs, peuvent ainsi se renforcer. Ce processus d'évaluation est aussi un temps de remise en question des « allant de soi » de la pratique pédagogique et de l'organisation de la formation.

Par contre, si le dispositif informatisé d'EEE est considéré utile par tous les responsables de l'université qui l'ont pratiqué et si les étudiants en sont plutôt satisfaits, il est également ce qui focalise les oppositions et les résistances des

enseignants dans la mesure où il accentue la visibilité et la publicité des points de vue des étudiants.

4.2. Des effets d'inertie et de résistance s'opposent au passage d'un système d'enseignement S1 à un système d'enseignement S2

Des effets d'inertie et de résistance freinent le processus d'évaluation en raison d'un manque de culture de l'évaluation et des visées paradoxales de l'EEE qui oscillent entre visée de contrôle et visée formative ainsi qu'en raison des contradictions quant aux modèles de l'enseignement et de la menace identitaire que représente l'EEE.

4.2.1. Manque de culture de l'évaluation

La difficulté de faire exister l'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme partie intégrante de la formation dans une perspective de régulation, et ce bien qu'un outil facilite sa mise en pratique, révèle l'absence d'une culture de l'évaluation de l'enseignement à tous les niveaux d'acteurs au sens de « consensus collectif sur les valeurs, les représentations et les pratiques d'évaluation » (Fave-Bonnet, 2005, p. 97). Ce manque de culture d'évaluation pourrait expliquer des effets de positions plus ou moins favorables ou réticentes vis à vis du dispositif d'évaluation mis en place, d'autant que les informations recueillies à travers le dispositif informatisé d'EEE peuvent être difficiles à interpréter.

Des effets de positions plus ou moins favorables ou réticentes vis à vis du dispositif d'évaluation. L'importance des systèmes institutionnels et de l'engagement des responsables et des enseignants pour porter le processus est mise en évidence, le dispositif technique restant inopérant à lui seul. Malgré l'efficacité de l'outil et la volonté de la direction de l'établissement, la mise en œuvre de l'évaluation est très inégale. Si l'on examine plus particulièrement l'Institut Universitaire de Technologie, les taux de participation des étudiants qui varient de 0 à 95 % suivant les départements sont directement liés à l'exigence qui leur est faite ou non d'évaluer les enseignements, ce qui montre à la fois l'importance de l'engagement des enseignants et des responsables et la relative passivité des étudiants vis à vis de la procédure d'évaluation.

Il s'avère par ailleurs que l'on constate une défiance ou un désintérêt persistant en particulier au niveau des enseignants. Seulement la moitié des enseignants ayant répondu à l'enquête consécutive à l'évaluation se déclarent satisfaits du dispositif d'évaluation, par contre de nombreux enseignants le critiquent ou s'en désintéressent. Certains considèrent qu'ils sont opposés à cette forme d'évaluation car ils ne reconnaissent pas les étudiants comme une source crédible d'évaluation de l'enseignement. Par ailleurs, la réticence à communiquer les résultats autant que le peu de participation à la mise en place du système comme à son développement malgré des invitations

nombreuses à s'y impliquer, sont également significatifs d'une résistance certaine voire d'un rejet vis à vis de l'EEE souvent confondue avec une procédure de contrôle. Cette ambivalence vis à vis de l'EEE semble manifeste chez la plupart des acteurs d'autant que la dimension de contrôle de l'évaluation, bien que non explicitement visée en tant que telle, suscite à la fois une crainte des enseignants et une tentation auprès de certains responsables, ce qui contribue à un climat de défiance plus ou moins active. Or l'engagement du plus grand nombre n'est possible que si les personnes ont confiance dans le système et y adhèrent.

L'inertie et la résistance si elles peuvent être liées à un manque de culture de l'évaluation peuvent être dans certains cas également produites par le dispositif lui-même mis en place. Le faible taux de réponses des enseignants à l'enquête manifeste leur inertie ou leur résistance sans qu'on puisse clairement identifier quelle en est l'origine ni la tonalité. Par contre une forte contestation du dispositif d'EEE de l'Université en tant que tel est directement attestée par la plainte du principal syndicat d'enseignants qui a déposé un recours contre celui-ci ainsi que par les prises de position particulièrement virulentes de certains enseignants lors des réunions à son encontre. Ils dénoncent notamment le fait que quelques avis rendus visibles puissent entraîner un impact délétère sur l'ensemble d'un enseignement sous couvert d'anonymat des étudiants, considérant ceci comme suffisamment grave pour entraîner leur refus de l'EEE.

Manque d'échanges autour des résultats de l'EEE entre les différents acteurs.
Nous pouvons souligner en outre que le processus a aussi du mal à réaliser les objectifs d'échanges autour de la formation et de la pédagogie, ce qui est un autre signe du manque de culture de l'évaluation de l'enseignement puisque celle-ci implique une dimension collective dans la réflexion sur l'enseignement. La culture pédagogique dominante, individuelle et disciplinaire semble antagoniste avec des positionnements pédagogiques interdisciplinaires concertés dont certains enseignants sont pourtant demandeurs. Pourtant ce passage à un enseignement évalué par les étudiants ne va pas de soi. Il suscite des changements et de plus exige de se confronter à l'ambiguïté des informations recueillies. Dans de nombreux cas, l'information quantifiée reste floue et le faible nombre de remarques exprimées ne permet pas de comprendre les points de vue des étudiants, les résultats étant contradictoires en termes d'appréciation et peu utiles en tant que tels pour l'amélioration de l'enseignement. Etant données les importantes variations entre les étudiants et l'anonymat des questionnaires, la signification des moyennes et des profils reste souvent obscure : sans information supplémentaire, ils sont difficiles à interpréter en vue de l'amélioration de la façon d'enseigner (Entwistle et Trait, 1990). Il en est de même dans le cadre du dispositif de l'Université d'Auvergne, à propos des variations entre les réponses des différents étudiants d'autant que ceux-ci se révèlent peu prolixes dans leurs commentaires du fait peut-être du nombre important de questionnaires standardisés qu'ils ont à remplir. Ainsi dans un enseignement dans lequel les EEE ont été très contrastées (40 % d'étudiants positionnant négativement l'enseignement sur la totalité des items du questionnaire,

60 % le positionnant positivement), l'analyse des remarques n'a pas fourni d'informations suffisamment précises pour interpréter ces résultats. L'enseignant a été toutefois très affecté par cette évaluation d'un enseignement dans lequel il s'était particulièrement investi et n'a pas compris les évaluations des étudiants. Par contre dans ce cas, l'évaluation ayant été effectuée avant le dernier cours, il a souhaité et pu consacrer une séance d'évaluation avec une méthodologie précise directement reliée aux objectifs de l'enseignement. Il est apparu à ce propos, comme dans d'autres expériences de ce type conduites avec d'autres enseignants, qu'une séance consacrée à l'évaluation de l'enseignement, à condition d'être bien préparée et animée, se révèle plus constructive que les réponses anonymes et individuelles aux questionnaires d'évaluation. Le plus souvent, les enseignants considèrent pourtant qu'ils n'ont pas le temps d'inclure une telle séance dans un programme surchargé.

Un soutien limité de l'institution au processus d'évaluation formative de l'enseignement. Le manque de culture de l'évaluation ne concerne pas seulement les enseignants. Nous constatons également que du point de vue institutionnel, l'organisation de l'EEE dans sa visée formative reste limitée. D'une part il n'y a pas eu de formation à l'évaluation de l'enseignement, ni d'accompagnement pédagogique des enseignants alors que nous pouvons considérer avec Wilson (1986) ainsi qu'avec Marsh et Roche (1993), que c'est surtout l'évaluation accompagnée qui est efficace. On a d'ailleurs pu constater à travers les discours des enseignants et des chefs de départements que l'information en retour sur l'enseignement fournie par les étudiants ne s'est pas toujours révélée suffisante pour éclairer les enseignants individuels ou les équipes et leur permettre de dégager des éléments de compréhension et d'action pour améliorer la formation. D'autre part il n'y a pratiquement pas eu de nouveaux moyens humains mis à disposition du processus d'évaluation, si ce n'est sur le plan technique. Par exemple, dans le cas de l'IUT, la responsabilité de l'organisation de l'évaluation dans les formations repose sur les responsables opérationnels, à savoir les chefs de départements déjà surchargés de travail et peu familiers de cette question.

De même la communication au sujet de l'évaluation est largement insuffisante, que ce soit à propos de la diffusion des nombreuses études attestant des difficultés et de la pertinence des EEE ou à propos des objectifs mêmes de l'institution universitaire quant à l'évaluation. La communication à destination des étudiants est aussi très restreinte, en particulier en ce qui concerne les décisions consécutives aux évaluations. Les étudiants le déplorent et cela semble miner leur motivation. Une meilleure prise en compte de ces différents éléments contribuerait à développer une culture de l'évaluation.

4.2.2. *Des effets liés aux visées paradoxales de l'EEE qui oscillent entre visée de contrôle et visée formative*

L'oscillation paradoxale des visées de l'EEE entre visée de contrôle et visée formative dont nous avons rendu compte peut également expliquer les contradictions de points de vue chez les enseignants à propos de la communication des résultats de

l'EEE. Alors que certains réclament la confidentialité de l'accès aux remarques des étudiants (accès limité à l'enseignant concerné) afin de protéger les enseignants de l'intrusion d'un regard extérieur ainsi que des risques de sanction redoutés, d'autres réclament au contraire un accès général de tous à tous les résultats d'évaluation afin d'en éviter la manipulation. L'adoption de l'évaluation régulation dans sa perspective de diffusion élargie, se révèle donc particulièrement délicate dans la mesure où les visées de l'EEE comme sa mise en pratique sont contradictoires.

Conclusion

L'expérience menée confirme la nécessité de construire des médiations à la fois d'ordre institutionnel, social et technique pour une mise en œuvre efficace et effective de processus internes de qualité de l'enseignement. Ce sont les synergies entre les amorçages institutionnels et techniques liés à des engagements d'un certain nombre de personnes qui ont permis d'enclencher et d'ajuster le processus d'évaluation, le portage par l'institution et par les enseignants étant déterminant.

L'informatisation est un outil précieux pour la dynamique interne de qualité puisqu'elle est extrêmement efficace et réactive. Par contre, dans la mesure où elle rend possible une mise en œuvre effective de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, elle révèle à quel point l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est en décalage par rapport à un modèle pédagogique universitaire plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation qui s'appuie sur l'intuition personnelle de l'enseignant et qui ne reconnaît pas l'étudiant comme partenaire actif du processus d'enseignement. L'évaluation visant des effets dans la formation renvoie au contraire à un processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'un autre modèle qui serait explicite et partagé. Elle renvoie également à la question délicate des bonnes pratiques pédagogiques alors même que ce cadre de références n'est ni identifié ni débattu par l'ensemble des enseignants, voire considéré suivant des visées contradictoires.

Même si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants suscite de fortes controverses, elle peut néanmoins être considérée comme un vecteur particulièrement stratégique de la qualité de l'enseignement puisqu'elle amène les enseignants à expliciter et à débattre de leurs enseignements en incluant les étudiants. Un dispositif interne d'évaluation de la qualité de l'enseignement peut susciter une dynamique pédagogique d'explicitation, de négociation et de partage. Mais pour que les enseignants s'y engagent, certaines ambiguïtés doivent être levées. Il importe d'inscrire le dispositif d'évaluation dans une dynamique d'amélioration de l'enseignement et de le distinguer de son utilisation comme contrôle ou comme gestion du personnel. En conséquence, il doit être accompagné d'autres modalités pour contribuer à la qualité d'enseignement.

Des modalités d'EEE adaptées à la culture universitaire restent à inventer, qui combinent la construction de dispositifs sociotechniques stimulants conservant un

aspect évolutif. Le référentiel d'évaluation doit pouvoir être transformé et discuté sous peine d'enfermer les pratiques dans des cadres fixés contrevenant mêmes aux objectifs et aux dynamiques pédagogiques. Nous insistons sur le fait que les conditions d'engagement des enseignants dans un processus de dialogue et de formalisation du processus d'évaluation sont déterminantes pour sa fécondité. Le projet d'EEE repose sur la nécessité d'une confrontation pluridisciplinaire et sur une concertation permettant une prise en compte des acquis de l'expérience de chacune des personnes impliquées dans le projet pédagogique.

Références

- Allal, L. (1988). Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.) *Assurer la Réussite des Apprentissages scolaire. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise*, (pp. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 3, 625-650.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, MEN.
- Demailly, L. (2001). *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles : De Boeck.
- Entwistle, N. & Trait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2005). La difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? Dans M. Lecoigne & A. Aubert-Lotarski (Eds.), *Evaluations et Cultures, Les dossiers des sciences de l'éducation*, 13, 97-104.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. Dans G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Marsh, H.-W. & Roche, L. (1993). The use of students evaluation and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 1, 217-251.
- Monteil, J.M. & Huguet, P. (1999). *Social Context and Cognitive Performance : Towards a Social Psychology of cognition*. Hove, East Sussex : Psychology Press.
- Monteil, J.M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG.
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture.* Paris : Calman-Levy.

Theall, M. & Franklin, J. (2001). Using Technology to Facilitate Evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, n° 88, pp.41-50. San Francisco : Jossey-Bass.

Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants.* Thèse de doctorat. Grenoble, Université Pierre Mendès France, 338 p.