

# Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants

## Comparaison de deux cas suisses

Ariane Dumont, Jean-Moïse Rochat, Denis Berthiaume and Jacques Lanarès

Volume 35, Number 3, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024671ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024671ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dumont, A., Rochat, J.-M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants : comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 85–115. <https://doi.org/10.7202/1024671ar>

Article abstract

In Switzerland, higher education institutions have a high level of independence regarding the implementation of evaluation of teaching by students. Some institutions such as the University of Lausanne have opted for models keeping control to a minimum; other institutions, such as the Yverdon School of Engineering and Business, have chosen to put in place a system that aims at controlling the performance of teachers. Swiss higher education institutions offer an interesting ground for research into the impact of teaching evaluation policies. In this paper, the authors chose a mixed qualitative and quantitative case study approach in order to examine the impact of different students ratings processes on fostering the professional development of teachers and the learning experience of students. They conclude the paper with suggestions for further research.

## **Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses**

**Ariane Dumont**

*Haute école de gestion du Canton de Vaud*

**Jean-Moïse Rochat**

**Denis Berthiaume**

**Jacques Lanarès**

*Université de Lausanne*

**MOTS CLÉS :** évaluation des enseignements par les étudiants, expérience d'apprentissage, développement professionnel, contrôle versus soutien, étude de cas

*En Suisse, les institutions d'enseignement supérieur disposent d'une autonomie importante pour implémenter leur modèle d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Certaines, comme l'Université de Lausanne, ont opté pour des modèles minimisant la part de contrôle ; d'autres, comme la Haute école d'ingénierie et de gestion du Canton de Vaud, ont préféré contrôler davantage la prestation enseignante. L'espace suisse de l'enseignement supérieur constitue donc un terrain de recherche intéressant pour s'interroger sur les impacts de l'EEE. Dans le présent travail, les auteurs ont opté pour une étude de cas mobilisant des données quantitatives et qualitatives afin de chercher à comprendre si l'impact sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants diffère selon le modèle d'EEE utilisé. Sur la base des résultats, les auteurs débattent du développement professionnel des enseignants et de l'expérience d'apprentissage des étudiants en lien avec l'EEE, puis concluront avec quelques perspectives de recherches futures.*

**KEY WORDS:** students ratings, student learning experience, professional development, control versus support, case study

*In Switzerland, higher education institutions have a high level of independance regarding the implementation of evaluation of teaching by students. Some institutions such as the University of Lausanne have opted for models keeping con-*

*rol to a minimum ; other institutions, such as the Yverdon School of Engineering and Business, have chosen to put in place a system that aims at controlling the performance of teachers. Swiss higher education institutions offer an interesting ground for research into the impact of teaching evaluation policies. In this paper, the authors chose a mixed qualitative and quantitative case study approach in order to examine the impact of different students ratings processes on fostering the professional development of teachers and the learning experience of students. They conclude the paper with suggestions for further research.*

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação dos professores pelos alunos, experiência de aprendizagem, desenvolvimento profissional, controlo versus apoio, estudo de caso

*avaliação dos professores pelos estudantes (APE). Algumas, como a Universidade de Lausanne, optaram por modelos que minimizam a parte do controlo ; outras, como a Escola Superior de Gestão do Cantão de Vaud, preferiram, pelo contrário, controlar a prestação do professor. O espaço suíço do ensino superior constitui, assim, um terreno interessante de investigação para se interrogar a APE. No presente trabalho, os autores optaram por um estudo de caso, mobilizando dados quantitativos e qualitativos, no sentido de procurar compreender se o impacto sobre o desenvolvimento profissional dos professores e a experiência de aprendizagem dos estudantes difere segundo o modelo de APE utilizado. A partir dos resultados, os autores debaterão o desenvolvimento profissional dos professores e a experiência de aprendizagem dos estudantes em ligação com a APE, concluindo com a apresentação de algumas perspetivas de investigações futuras.*

---

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Ariane Dumont, professeure, Conseillère pédagogique associée CSE/UNIL, Responsable pédagogie et valorisation de l'enseignement, Service pédagogique HEIG-VD, Haute école d'ingénierie et de gestion du Canton de Vaud, téléphone : 0041 24 55 775 53, télécopieur : 0041 79 26 389 92, ou Jean-Moïse Rochat, UNIL – Direction, Quartier Unicentre, Bâtiment Unicentre, bureau 327, CH-1015 Lausanne, téléphone ++ 41.21.692.20.54, ou par courriel à l'adresse suivante : [ariane.dumont@heig-vd.ch].

## Introduction

À ce jour, de nombreuses institutions d'enseignement supérieur ont mis en place des systèmes d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) afin d'améliorer la qualité de leurs formations. Certaines l'ont fait avec la volonté de contrôler davantage le travail de leurs enseignants, d'autres avec le souhait de leur offrir un *feedback* sur leur pratique, mais la plupart l'ont fait avec comme but final d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'expérience d'apprentissage des étudiants. La tension entre les visées formatives et administratives de l'EEE est un champ de recherche qui n'a pas encore abouti à de véritables consensus parmi les chercheurs qui traitent de ces questions (Romainville & Coggi, 2009; Younès, Rege Colet, Detroz, & Sylvestre, 2012); ainsi, ils sont parfois en opposition sur les effets respectifs de ces deux approches évaluatives (contrôle versus soutien) sur le développement professionnel des enseignants. En outre, plusieurs contributions soulignent combien il peut être difficile de mesurer concrètement l'impact d'un dispositif d'EEE (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer, & Rochat, 2012; Younès et al., 2012). Cet article propose néanmoins d'explorer cette problématique grâce à la comparaison de deux systèmes d'EEE dans deux institutions suisses d'enseignement supérieur – la Haute école d'ingénierie et de gestion du canton de Vaud (HEIG-VD/HES-SO) et l'Université de Lausanne (UNIL). Une des particularités du système d'enseignement supérieur suisse réside dans le fait que chaque institution dispose d'un degré d'autonomie important, favorisant la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité spécifiques et, par conséquent, de processus d'EEE uniques. Ces institutions peuvent ainsi être considérées comme de véritables laboratoires d'expérimentation de différents modèles d'EEE.

Les deux institutions comparées dans ce travail utilisent l'EEE depuis plusieurs années, mais avec des visées stratégiques différentes. En effet, dans le cadre de la HEIG-VD, la dimension administrative de l'EEE est relativement importante, puisqu'elle peut notamment avoir un impact sur la carrière d'un enseignant alors qu'à l'UNIL elle tend à être réduite au minimum au profit de la dimension formative. Les auteurs disposent donc là de deux cas intéressants pour explorer les effets de l'EEE dans des contextes sensiblement différents; dans cette perspective ils s'efforceront de décrire de manière précise

différents éléments de contexte, avant de procéder à une analyse intercas sur la base de données empiriques, puis de discuter des résultats et de fournir quelques recommandations pour le développement futur des systèmes d'EEE.

L'apport principal de cette étude réside dans le fait qu'il se donne comme ambition de documenter davantage l'impact possible de deux systèmes d'EEE distincts où l'orientation contrôle versus l'orientation soutien différent et d'aboutir à des recommandations utiles à ceux qui souhaiteraient mettre en œuvre ou améliorer un système d'EEE.

### Cadre théorique

La présente étude s'inscrit dans le champ théorique des dernières recherches traitant du développement professionnel des enseignants en lien avec l'EEE (voir, par ex., Berthiaume et al., 2012). Il ne sera donc pas débattu des dimensions telles que la validité des évaluations des enseignements par les étudiants, sachant que la documentation a confirmé depuis longtemps l'intérêt des évaluations faites par les étudiants (Braskamp, 1994 ; Murray, 1983). La présente étude s'intéressera plus particulièrement au développement professionnel des enseignants consécutif aux évaluations de l'enseignement et à l'expérience d'apprentissage des étudiants – autrement dit, ce qu'ils perçoivent lorsqu'ils étudient et qui peut être influencé par leurs enseignants (par ex., la clarté des explications ou l'apport des exercices).

Le développement professionnel des enseignants est étroitement lié à des mécanismes tels que la réflexivité sur leur pratique enseignante, soit l'analyse systématique de leurs actions et expériences afin d'en dégager des principes qui vont guider leurs actions futures (Kolb, 1984 ; Schön, 1983). C'est donc par une pratique réflexive, soutenue par des *feedbacks* d'étudiants, de collègues ou d'autres personnes, que les enseignants pourront développer une solide base de connaissances pour l'enseignement (Berthiaume & Lanarès, 2009 ; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002 ; McAlpine & Weston, 2000 ; Munby, Russel, & Martin, 2001 ; Shulman, 1987). Selon Rege Colet et Berthiaume (2012), la formation pédagogique et le conseil pédagogique devraient être indissociables d'une démarche d'évaluation à visée formative et devraient coexister dans une visée de développement professionnel. L'évaluation formative devient ainsi un moyen pour découvrir des forces et des faiblesses et fournir des ressources de formation et de soutien pédagogique pour développer les compétences professionnelles, et *in fine* améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Plusieurs études montrent également qu'u-

ne appréciation positive de l'expérience d'apprentissage des étudiants est en partie corrélée à la formation pédagogique des enseignants et de leur qualification didactique (Trigwell, Caballero Rodriguez, & Feifei, 2012). Ainsi, lorsqu'on parle de l'EEE à la HEIG-VD et à l'UNIL, il est impossible de ne pas mentionner les dispositifs qui l'accompagnent et qui lui donnent sens, à savoir le conseil et la formation pédagogique. D'autres recherches indiquent également que la formation professionnelle des enseignants a un impact réel sur l'expérience d'apprentissage des étudiants (Berthiaume et al., 2012 ; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010 ; Weimer & Firing Lenze, 1991).

Selon Centra (1993), pour qu'une démarche d'EEE ait un impact mesurable et réel sur le changement de la pratique enseignante quatre conditions devraient être remplies. Ainsi :

- l'EEE devrait apporter une information nouvelle à l'enseignant concernant sa pratique ;
- l'information devrait être considérée comme pertinente par l'enseignant et la démarche d'évaluation crédible ;
- l'enseignant devrait pouvoir utiliser les résultats dans le but d'améliorer son enseignement ;
- l'enseignant devrait être motivé à effectuer des changements dans sa pratique enseignante.

Les auteurs tenteront de percevoir si l'EEE comme levier de soutien au développement professionnel génère des effets positifs, aussi bien dans un contexte où la part de contrôle par l'institution est relativement importante que dans un contexte institutionnel où la part de contrôle est volontairement réduite à un minimum, de manière à pouvoir dégager des critères explicatifs des différences ou similitudes qui seront observées. Selon Berthiaume et al. (2012), tout dispositif d'évaluation repose à la fois sur du contrôle et du soutien, bien qu'à des niveaux différents, et génère ainsi une tension entre l'évaluation à vocation administrative et l'évaluation à vocation formative. Les auteurs pensent actuellement que l'impact sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants varient en fonction du modèle d'EEE utilisé, et c'est ce qu'ils tentent de mettre en lumière dans leur travail.

En suivant les conclusions d'une recherche comparative parue récemment, il est possible de mieux percevoir la part de contrôle d'une institution dans le processus de l'EEE, ceci grâce à une grille critériée (Berthiaume et

al., 2012), et sur cette base de représenter de manière graphique le positionnement d'une démarche EEE en fonction des quatre valeurs fondamentales qui sont la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité. Selon Berthiaume et al. (2012), il est important que ces valeurs se retrouvent à la fois implémentées dans les politiques institutionnelles à l'égard de l'EEE et dans les pratiques qui y sont reliées. Il faudrait également veiller à réévaluer constamment l'ajustement entre les politiques et les pratiques, de manière à garantir la cohérence du système dans le temps (et par là son efficacité). Il semble fréquent que des institutions d'enseignement supérieur tiennent un discours sur la visée formative de leur système d'EEE, mais que dans la pratique elles s'orientent davantage vers une visée administrative (Younès et al., 2012). Les auteurs sont conscients que même si un processus d'EEE est mis en place avec un objectif formatif, il garde une part non négligeable de contrôle (Berthiaume et al., 2012; Romainville & Coggi, 2009). Toutefois, la part dévolue au contrôle peut être significativement différente entre deux systèmes.

## **Problématique**

Dans le cadre théorique, plusieurs incertitudes ont été soulevées ; elles conduisent à aborder diverses questions fondamentales à l'égard de l'EEE. Les enseignants se développent-ils davantage professionnellement dans un contexte où l'évaluation est essentiellement pilotée par eux-mêmes ? Au contraire, la pression du contrôle institutionnel est-elle perçue comme une incitation à se remettre en question professionnellement ? Les stratégies mises en place à la suite de l'EEE sont-elles comparables indifféremment pour ce qui du contrôle ? Les ressources existantes pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel sont-elles comparables ? La direction de l'institution joue-t-elle un rôle dans le développement professionnel des enseignants et, si oui, lequel ? L'institution encourage-t-elle de manière concrète le développement professionnel de ses enseignants ? Quelles mesures favorisent l'amélioration durable de l'enseignement et comment les mettre place ? Des questions auxquelles certains auteurs ont tenté de répondre durant ces dernières décennies et qui sont à la base de la présente recherche.

## Comparaison des deux institutions et de leurs systèmes d'EEE et de valorisation de l'enseignement

Afin de dégager des éléments de compréhension des résultats, les auteurs souhaitent tout d'abord définir précisément les contextes dans lesquels s'insèrent les deux systèmes d'EEE étudiés dans ce travail.

Tableau 1

### *Indicateurs de comparaison des contextes de la HEIG-VD et de l'UNIL*

	<i>HEIG-VD Yverdon, Suisse</i>	<i>Université de Lausanne Lausanne, Suisse</i>
<b>Contexte institutionnel</b>		
Date de création	1956	1537
Contexte institutionnel	Haute école spécialisée Formation tertiaire professionnelle	Université Formation tertiaire universitaire
Sources de financement	En majorité fédérale (Berne)	En majorité cantonale (Lausanne)
Mode de financement	Enveloppe proportionnelle au nombre d'étudiants	Enveloppe budgétaire globale, déterminée en fonction d'objectifs fixés par le Canton
Degré d'autonomie	L'Office fédéral de la formation et du travail (OFFT) peut décider du sort des filières  Pression forte et directe de la Confédération, peu d'importance du pouvoir cantonal	Les facultés décident en majorité du sort de leurs filières  Pression faible et indirecte de la Confédération au travers du pouvoir cantonal
Budget (exprimé en CHF/étudiant)	35 000 CHF/étudiant	25 900 CHF/étudiant (sans les étudiants en médecine clinique)
<b>Missions</b>		
Missions d'enseignement	Enseignement orienté sur la pratique avant tout	Enseignement orienté sur la théorie et la recherche avant tout
Domaines d'enseignement (départements, facultés)	Ingénierie Géomatique Gestion Communication/management Formation en emploi Formation continue	Biologie et médecine Droit et sciences criminelles Hautes études commerciales Géosciences Lettres Sciences sociales et politique Théologie et sciences des religions
Missions de recherche	Majoritairement de la recherche appliquée pour les besoins de l'économie	Majoritairement de la recherche fondamentale



(SUIITE)	HEIG-VD Yverdon, Suisse	Université de Lausanne Lausanne, Suisse
Diplômes décernés	Bachelor Master Diplômes de formation continue	Bachelor Master Doctorat Diplômes de formation continue
<b>Taille</b>		
Nombre de départements/facultés	6	7
Nombre d'étudiants	1 608 en 2010	12 091 en 2010
Nombre d'enseignants	Enseignants: 181 Chargés de cours: 212 Total: 393 (en 2010)	Enseignants: 841 (en 2011)
<b>Population</b>		
Parcours professionnel des enseignants	Avant tout professionnel	Avant tout académique

### *Divergences contextuelles des deux institutions*

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, les deux institutions qui font l'objet de cette étude ont des missions et des tailles relativement différentes. Ceci s'explique en partie par leurs intégrations respectives au sein du tissu de la formation secondaire supérieure suisse: la HEIG-VD est une Haute école spécialisée qui s'intègre dans un réseau de dix Hautes écoles spécialisées romandes, la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), alors que l'UNIL est une université cantonale, disposant de sa propre direction.

La HEIG-VD est avant tout tournée vers l'enseignement de compétences professionnelles techniques et forme des ingénieurs et des économistes, alors que l'UNIL se focalise davantage sur des compétences de recherche et des aspects théoriques. L'institution lausannoise œuvre principalement dans le domaine des sciences humaines, de la biologie, de la médecine et des géosciences (géographie et géologie), alors que la HEIG-VD se polarise presque entièrement sur des domaines professionnels. L'UNIL a une longue histoire et doit sa création à l'arrivée de la Réforme protestante dans le Canton de Vaud en 1536; la HEIG-VD est beaucoup plus jeune, elle a été fondée à la fin des années 50, une époque marquée par de grands investissements économiques en Suisse. Ainsi, il y a aujourd'hui encore peu d'influence directe des milieux économiques et industriels sur les enseignements de l'UNIL, alors que la conduite de relations étroites avec ces mêmes milieux est un des objectifs de

la HEIG-VD ; pour ce faire, elle accorde une grande importance à l'expérience professionnelle des enseignants lors de leur engagement et son adage est « *from knowledge to business* ».

L'UNIL dispose d'un degré d'autonomie élevé, fonctionnant avec une enveloppe budgétaire globale allouée par l'administration régionale, le Canton de Vaud, alors que la HEIG-VD est davantage tributaire de décisions politiques et administratives prises au palier de la Confédération suisse.

Sur le plan de la valorisation de l'enseignement et du développement professionnel des enseignants, il existe également des différences importantes. Premièrement sur l'importance relative du degré de contrôle dont fait preuve chaque institution à l'égard du développement professionnel de ses enseignants. À l'UNIL le contrôle n'intervient qu'au moment de la rédaction d'un dossier d'autoévaluation (concernant la recherche, l'enseignement et l'administration), alors qu'il est davantage présent à la HEIG-VD, puisque les enseignants rencontrent en principe leurs doyens de manière annuelle et qu'ils ne peuvent obtenir le titre d'« Enseignant HES » qu'après avoir obtenu une attestation didactique. L'obtention de ce document est notamment basée sur le suivi de 15 journées de formation, d'une expérience d'enseignement de deux ans et d'une recommandation de la direction fondée d'ailleurs sur les résultats d'EEE. Il est intéressant de souligner que la HEIG-VD permet le plus souvent aux nouveaux enseignants d'obtenir une décharge d'enseignement de six mois pour leur permettre de développer leurs enseignements.

Dès 1995, l'UNIL a mis sur pied un poste de conseiller pédagogique, et actuellement le taux d'encadrement se monte à 0,3 % d'EPT (équivalent temps plein) de conseiller pédagogique par EPT d'enseignant. À la HEIG-VD, le conseil pédagogique est apparu en 2000, mais de manière externe ; il a été implanté de manière interne à partir de 2003 et le taux d'encadrement se monte actuellement à 0,16 %.

Les différences sur le degré de contrôle se retrouvent également sur le plan des politiques et des pratiques en matière d'EEE (voir figure 1 ci-dessous).

### ***Convergences contextuelles des deux institutions***

Sur le plan des convergences, certains aspects importants sont à souligner. Tout d'abord, il est essentiel de préciser que dans les deux institutions les enseignants ne disposent pas forcément d'une formation pédagogique préalable lors de leur engagement. De plus, les deux institutions possèdent toutes deux un système d'EEE depuis plusieurs années, dont l'objectif premier est

d'œuvrer au développement professionnel des enseignants même si, dans la pratique, certains aspects se rapprochent davantage d'un contrôle de la prestation enseignante que du strict soutien. Parallèlement à l'EEE, et c'est là un aspect essentiel, les deux institutions ont mis en place un système de valorisation et de soutien à l'enseignement qui comprend du conseil pédagogique, de la formation et de la recherche en pédagogie universitaire, gérés par le Centre de soutien à l'enseignement (CSE) dans le cadre de l'UNIL et par le Service pédagogique dans le cas de la HEIG-VD. La participation au conseil et à la formation se fait sur une base volontaire dans les deux cas. Afin de mener à bien ces différentes missions, les deux établissements disposent de conseillers pédagogiques depuis la fin des années 1990, même si actuellement le «taux d'encadrement» n'est pas strictement identique entre les deux institutions.

### ***Indicateurs de comparaison entre la HEIG-VD et l'UNIL concernant le système d'EEE***

Afin de bien comprendre les différences dans la mise en œuvre de l'EEE au sein des deux institutions, les auteurs ont établi une comparaison spécifique en se basant sur la grille critériée et la représentation graphique développées par Berthiaume et al. (2012). Cette comparaison se base sur quatre critères qui participent à l'orientation formatrice de l'EEE, soit la confidentialité des résultats, la responsabilité des enseignants, l'adaptabilité des outils et procédures et la réflexivité suscitée chez les enseignants.

Premièrement, sur le plan des politiques et des pratiques, il est possible de relever que le degré de confidentialité des résultats n'est pas identique dans les deux institutions, puisque à la HEIG-VD les résultats appartiennent aux enseignants et aux doyens, alors qu'à l'UNIL ils n'appartiennent strictement qu'aux enseignants.

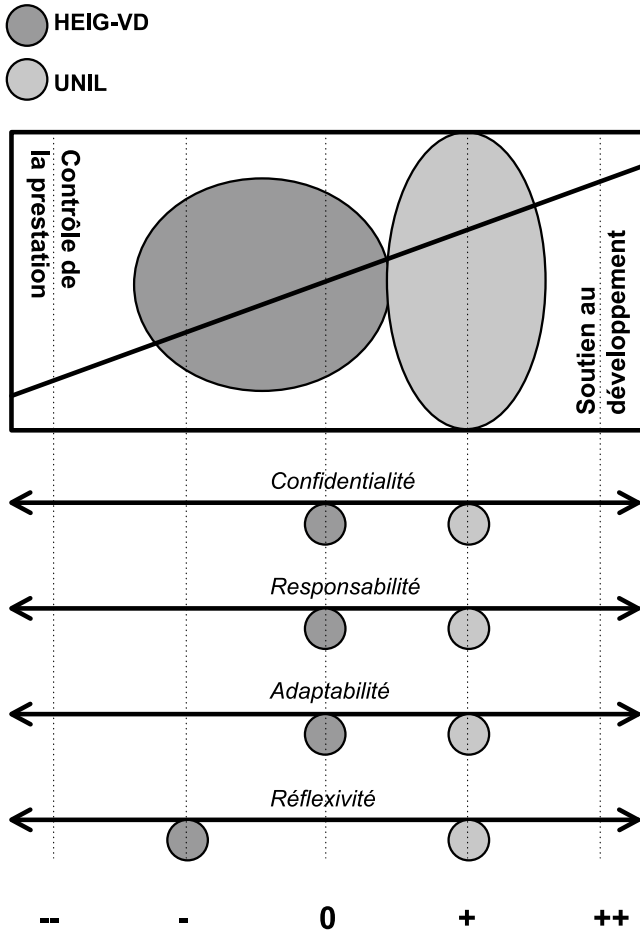


Figure 1. *Représentation graphique de l'orientation des systèmes d'EEE de l'UNIL et de la HEIG-VD*

Deuxièmement, à l'UNIL, les enseignants sont seuls pilotes de leurs évaluations, alors qu'à la HEIG-VD, les étudiants et les responsables hiérarchiques peuvent demander l'évaluation d'un enseignement ; ces demandes passent par le service pédagogique. De plus, à la HEIG-VD, une évaluation peut être déclenchée automatiquement si un enseignant n'a procédé à aucune évaluation sur une période de trois ans, une démarche qui n'est pas possible à l'UNIL, en raison des outils utilisés pour l'EEE (questionnaires papier distribués par l'enseignant lui-même) et des politiques en vigueur (notamment l'importante responsabilité donnée aux enseignants dans le processus). Une autre diffé-

rence réside dans l'historique de la démarche ; si à l'UNIL elle a été amorcée par un groupe d'enseignants qui souhaitaient obtenir des renseignements détaillés sur leur pratique enseignante, à la HEIG-VD elle a été implémentée avant tout par suite d'une décision de la hiérarchie, pour répondre à une directive fédérale édictée en 2003 dans la loi fédérale sur les Hautes écoles spécialisées.

Troisièmement, il existe une différence en ce qui concerne le degré d'adaptabilité des questionnaires d'évaluation entre les deux systèmes, puisque ceux de la HEIG-VD ne sont pas totalement adaptables, afin de permettre la comparaison dans le temps sur la base de critères fixes, alors que ceux utilisés à l'UNIL peuvent tous être adaptés avec l'aide des conseillers pédagogiques.

Quatrièmement, il est possible de relever que l'UNIL encourage davantage les enseignants à utiliser les résultats d'évaluation pour procéder à un apprentissage réflexif sur leur enseignement que la HEIG-VD, qui le fait informellement dans le cadre du conseil pédagogique. Ainsi, l'UNIL fournit différents guides pour aider les enseignants à procéder à une réflexion pertinente à partir des résultats d'évaluation et demande à ce qu'ils fournissent une preuve de leurs réflexions dans un dossier d'autoévaluation qu'ils remettent régulièrement à leur Décanat.

Finalement d'autres différences pertinentes sont à relever en ce qui concerne les deux systèmes d'EEE, et déjà en ce qui a trait aux outils utilisés. En effet, l'UNIL utilise historiquement un système papier-crayon, alors que la HEIG-VD utilise majoritairement depuis 1999 un système d'évaluation en ligne. L'UNIL souhaite pour l'instant conserver son système, pour garantir des taux de réponse élevés ; l'expérience de la HEIG-VD par rapport à l'évaluation en ligne est intéressante, puisqu'elle atteint des taux de réponse moyens de 50 à 60 %, quand bien même plusieurs recherches montrent qu'il est généralement difficile d'atteindre de tels taux (Bernard, 2011). De tels chiffres peuvent s'expliquer par une culture d'évaluation des enseignements bien établie et par l'importance accordée aux résultats d'EEE de la part de la hiérarchie et de l'institution.

En conclusion, il apparaît que l'EEE en vigueur à l'UNIL est davantage orientée vers le soutien au développement professionnel qu'elle ne l'est à la HEIG-VD, qui se focalise *a priori* davantage sur le contrôle de la prestation et du développement professionnel des enseignants.

## Méthodologie

Le choix méthodologique des auteurs s'est porté sur une étude de cas multiple (Merriam, 1997). L'enseignement et le développement professionnel sont des phénomènes complexes et les variables qui peuvent expliquer les effets d'un système d'EEE sont nombreuses et souvent fortement corrélées entre elles. De ce fait, les questions que les auteurs souhaitent éclaircir dans ce travail ne peuvent pas trouver de réponses dans des processus expérimentaux créés de toutes pièces. Cette étude se base donc en grande partie sur l'observation de phénomènes opérationnalisés dans des situations réelles dans les deux institutions retenues comme cas d'étude. En éclairant les phénomènes étudiés et en partant de situations précises, les auteurs souhaitent extraire des généralisations applicables à d'autres situations, ceci par une approche inductive.

Dans cette étude de cas, les auteurs ont adopté le principe de la généralisation naturaliste (Stake, 1995). En d'autres termes, la recherche a été conduite globalement de telle manière que les sujets étudiés n'ont pas forcément perçu qu'ils faisaient l'objet d'une étude, évitant ainsi une modification du comportement. L'étude se concentre particulièrement sur les pratiques des deux institutions en matière d'EEE et leur impact; les auteurs ont donc opté pour une approche avant tout qualitative. Les données mobilisées, quant à elles, sont de nature qualitative et quantitative. Elles devraient permettre de faire des constatations sur la base de deux institutions d'enseignement de niveau universitaire et d'en dégager une ligne de raisonnement applicable à d'autres institutions. Ainsi, cette étude de cas multiple vise à saisir la complexité d'une situation qui présente un intérêt important pour le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage des étudiants. Les données utilisées dans le cadre de ce travail ont été récoltées par l'entremise d'un questionnaire et d'une observation naturaliste.

La présente étude de cas cherche à déterminer si l'impact sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants diffèrent selon le modèle d'EEE utilisé. Cela a nécessité de relever et de collecter des données détaillées autour de l'EEE et de ses effets. Par la suite, ces données ont été hiérarchisées de sorte à pouvoir procéder à des comparaisons. Dans ce cadre, les auteurs ont sélectionné des données liées à la perception des enseignants, d'autres liées à la perception des étudiants et finalement des données administratives; le tableau ci-dessous résume le type de données récoltées, ainsi que les méthodes spécifiques utilisées.

Tableau 2  
*Types de données recueillies dans le cadre de la recherche*

<i>Niveau des données</i>	<i>Méso/quantitatif</i>	<i>Micro/qualitatif</i>
<b>Développement professionnel des enseignants</b>	Participation au processus d'EEE	Perception des enseignants sur les effets des résultats d'évaluation
	<u>Données</u> : Évolution sur plusieurs années du nombre d'évaluations effectuées par les enseignants	<u>Données</u> : Réponses à deux enquêtes spécifiques (en ligne et par courriel)
<b>Expérience d'apprentissage des étudiants</b>	Évolution d'indicateurs sur l'expérience d'apprentissage des étudiants	Perception des effets de l'EEE par les étudiants
	<u>Données</u> : Évolution sur plusieurs années de l'appréciation de l'expérience d'apprentissage des étudiants sur quatre items présents dans les questionnaires	<u>Données</u> : Extraits de commentaires rédigés par des étudiants dans les EEE

Le niveau micro concerne des données qui pointent sur la perception d'individus, le niveau méso concerne des données agrégées sur l'utilisation et les résultats des EEE sur le plan des institutions.

La perception de l'impact des résultats d'EEE, accompagnés ou non de conseil pédagogique, sur les pratiques enseignantes a été mesurée à l'aide de deux brèves enquêtes, conduites anonymement. À l'UNIL, 50 enseignants ont répondu, 40 à la HEIG-VD. La moitié des enseignants contactés par courriel à l'UNIL ont répondu à la question «Quels aspects de votre pratique enseignante ont changé à la suite de l'évaluation d'un de vos enseignements par les étudiants?» Les réponses à cette question ont permis de définir quatre catégories qui ont servi à l'élaboration des quatre questions posées aux enseignants de la HEIG-VD:

- l'EEE m'a permis d'être davantage conscient de ce que je fais dans ma pratique enseignante ;
- l'EEE m'a fait réfléchir à l'organisation globale de mes cours ;
- l'EEE m'a fait réfléchir sur les objectifs de mon cours ;
- l'EEE a augmenté le dialogue avec les étudiants concernant mon enseignement.

L'enquête en ligne de la HEIG-VD a récolté une faible participation de 12 %, qui peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas eu de relance auprès des 283 non-répondants.

L'évolution de l'appréciation des étudiants sur leur expérience d'apprentissage a, quant à elle, été mesurée à l'aide des scores obtenus par certains items présents dans les questionnaires d'évaluation, et ce, pour les deux institutions. À l'UNIL, des données ont pu être collectées pour un total de 1 650 cours *ex cathedra* pour l'année académique 2002-2003, puis pour les années 2005 à 2010, soit 45 % des 3 643 enseignements évalués durant la même période. À la HEIG-VD des données similaires ont pu être collectées pour 4 301 enseignements entre 2003 et 2011, représentant 95 % des 4 538 enseignements évalués sur cette même période. Pour mener à bien cette recherche, leurs auteurs ont décidé de se focaliser sur l'évolution de quatre items dans les deux institutions. Comme les questionnaires utilisés dans les deux institutions diffèrent, ces items ne sont pas strictement identiques. Pour l'UNIL, il s'agit de la clarté des objectifs, de la visibilité de la structure d'un cours, de la stimulation de la réflexion et de l'apport global d'un cours. Pour la HEIG-VD, il s'agit de la clarté des objectifs, de l'atteinte des objectifs annoncés, de la satisfaction globale sur la façon d'enseigner et de l'appréciation globale sur l'enseignement. Les deux institutions ont fixé des seuils de qualité pour aider leurs enseignants à préciser les aspects qu'ils peuvent améliorer. Pour l'UNIL, ce seuil est fixé à 80 % d'accord à un item et pour la HEIG-VD, il est fixé à l'obtention d'une note de sept sur dix. Le pourcentage d'enseignements qui rejoignaient ces seuils pour les différents items précités a ensuite été calculé.

D'autre part, le nombre d'enseignements évalués par année dans chacune des deux écoles, depuis 1999 à l'UNIL et 2003 à la HEIG-VD, a fourni une information d'analyse comparative sur les pratiques en matière d'EEE.

Finalement, un échantillon de commentaires rédigés par des étudiants dans le cadre de différentes évaluations avant et après une EEE suivie d'un accompagnement pédagogique ont également été analysés.



## Résultats

### *Résultats concernant le développement professionnel des enseignants*

#### *Participation au processus et recours à l'EEE de la part des enseignants*

Les premiers résultats concernant l'EEE portent sur le nombre d'évaluations effectuées ces dernières années.

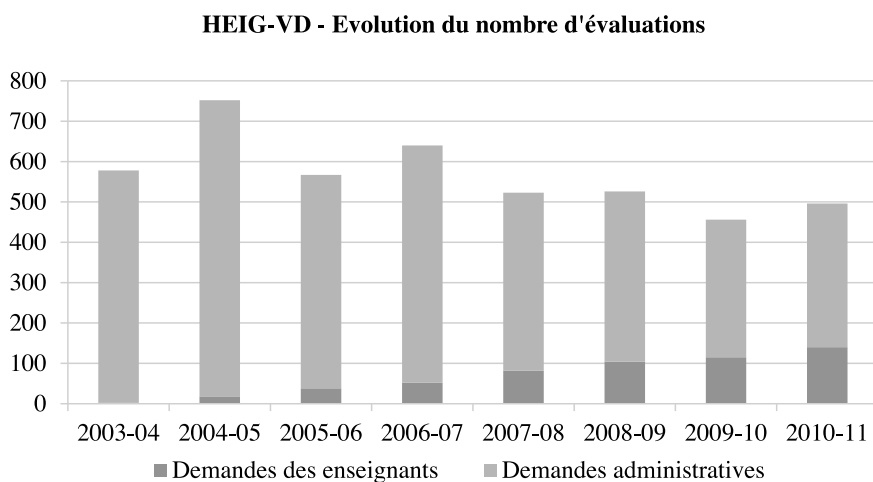


Figure 2. *Évolution du nombre d'évaluations administratives et de celles demandées par les enseignants à la HEIG-VD*

À la HEIG-VD une tendance globale à la baisse du nombre d'évaluations effectuées ces dernières années peut être observée. Ceci peut s'expliquer par la réduction des demandes administratives systématiques au profit de l'augmentation des demandes volontaires. En effet, certains départements avaient pour habitude de faire évaluer tous les enseignements à la fin d'un semestre. Le service pédagogique a œuvré pour changer cette approche qui retire aux enseignants la responsabilité du processus et noie les étudiants sous une avalanche de questionnaires. Parallèlement à cette baisse générale d'évaluations, il est intéressant de noter une hausse des demandes volontaires d'EEE ; elles représentent en 2011 près de 30% de l'ensemble des évaluations réalisées, alors qu'elles ne représentaient que 3% en 2004. Toutefois, dans cette insti-

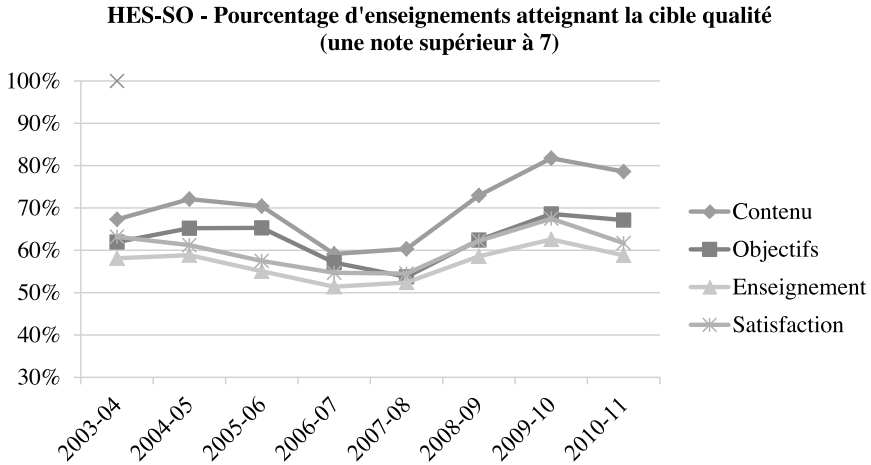


Figure 3. *Évolution du nombre total d'EEE à l'UNIL*

tution, la majorité des évaluations restent pilotées par les responsables hiérarchiques des enseignants. L'augmentation des demandes provenant des enseignants eux-mêmes pourrait s'expliquer par une volonté de s'approprier le processus d'EEE ; ils peuvent ainsi choisir les enseignements qu'ils souhaitent faire évaluer et ne pas dépendre uniquement des demandes du décanat. Il faut également préciser que le service pédagogique de la HEIG-VD propose aux enseignants d'autres formes d'évaluation (par ex., des «*one-minute papers*» et des questionnaires spécifiques, développés sur mesure avec l'aide d'un conseiller pédagogique) et que ces différentes formes n'entrent pas dans les statistiques actuellement.

À l'UNIL, le nombre d'EEE est en augmentation régulière depuis la mise en œuvre du processus. Ainsi, en 2011, plus de la moitié des enseignants procèdent à une évaluation de leur enseignement par les étudiants alors qu'ils n'ont pas nécessairement l'obligation de le faire annuellement. En effet, ce sont plus de 70% des enseignants, soit environ 600 sur les 840 que compte l'institution, qui ont recours à l'EEE chaque année, ce qui représente un nombre plus élevé que celui qui correspondrait au minimum requis par l'obligation institutionnelle de faire évaluer un enseignement tous les deux ans au moins.

Finalement il est possible d'observer que la tendance à la hausse des demandes volontaires d'EEE est comparable dans les deux institutions, même si elle ne suit pas exactement la même vitesse de progression.

### *Perception des enseignants sur les effets des résultats d'évaluation*

Sur le plan micro (ou individuel), les auteurs ont cherché à comprendre la réaction des enseignants face aux effets des résultats d'évaluation de leur enseignement, ceci grâce à deux enquêtes. Un codage des commentaires obtenus auprès des enseignants de l'UNIL a fait émerger différentes catégories. Les plus représentatives de l'ensemble peuvent être classées en quatre grands axes – présentés dans le tableau ci-dessous. Ces catégories ont ensuite été soumises aux enseignants et aux enseignantes de la HEIG-VD sous la forme de questions fermées, les enseignants étaient invités à se prononcer sur leur réalité et, le cas échéant, à donner des exemples pour illustrer comment ces catégories s'appliquaient à leur cas.

Tableau 3

#### *Catégories et commentaires illustratifs concernant la perception des enseignants sur l'impact de l'EEE sur leur pratique enseignante*

<i>Catégories de commentaires</i>	<i>Exemples de commentaires fournis par les enseignants des deux institutions (Commentaires originaux)</i>
L'EEE m'a permis d'être davantage conscient de ce que je fais dans ma pratique enseignante	«Cela m'a fait réfléchir à la meilleure manière de faire comprendre les critères de correction des laboratoires.» (HEIG-VD)  «Les résultats de l'EEE m'ont fait réaliser que j'avais sous-estimé l'importance du premier cours pour clarifier les objectifs d'apprentissage, les préalables et les méthodes d'évaluation.» (UNIL)
L'EEE m'a fait réfléchir à l'organisation globale de mes cours	«Les résultats de l'EEE m'ont conduit à essayer de mieux équilibrer les aspects théoriques et pratiques de mon enseignement.» (HEIG-VD)  «Les résultats de l'EEE m'ont fait réaliser que l'articulation entre le cours et le séminaire n'était pas la plus judicieuse. Cela m'a conduit à une réorganisation du séminaire.» (UNIL)
L'EEE m'a fait réfléchir sur les objectifs de mon cours	«Les résultats de l'EEE me font réfléchir sur mes objectifs, je dois néanmoins dire que j'ai toujours un pincement avant de lire les <i>feedbacks</i> d'étudiants et je suis content qu'il y ait une possibilité d'accompagnement pédagogique pour creuser certains aspects.» (HEIG-VD)  «Les résultats de l'EEE m'ont amené à mieux ajuster mon enseignement aux besoins des étudiants.» (UNIL)

L'EEE a augmenté/  
amélioré le dialogue avec  
les étudiants concernant  
mon enseignement

«Comme nouvel enseignant, cela m'a permis de me cadrer par rapport au jargon employé, à ma manière de présenter les problèmes et voir si des défauts grossiers apparaissent, de même qu'écouter les étudiants après chaque leçon.»

(HEIG-VD)

«L'EEE a changé la nature de la relation entre l'enseignant et les étudiants. Les étudiants ne se sentent plus comme des spectateurs/auditeurs passifs mais s'engagent comme partenaire dans un dialogue au sujet du processus pédagogique.»

(UNIL)

Les deux enquêtes illustrent que certains enseignants des deux institutions perçoivent que les évaluations des enseignements ont un effet positif sur leur pratique enseignante. Toutefois, l'enquête auprès des enseignants de la HEIG-VD a aussi mis en évidence qu'une minorité seulement des enseignants utilisent les résultats de l'EEE pour mener une réflexion sur les objectifs d'apprentissage de leur enseignements.

Cette même enquête a également permis de comprendre que certains enseignants de la HEIG-VD, distribuent leurs propres questionnaires à leurs étudiants, malgré le fait que le service pédagogique propose aux enseignants de créer des questionnaires spécifiques. Le commentaire suivant illustre cette démarche : «J'ai l'habitude depuis huit ans que j'enseigne de demander aux étudiants d'évaluer mes cours à l'aide d'un questionnaire anonyme à la fin de mon enseignement. L'évaluation effectuée par [le service pédagogique] ne change donc pas fondamentalement ma pratique.»

### ***Résultats concernant l'expérience d'apprentissage des étudiants***

#### ***Évolution d'indicateurs portant sur l'expérience d'apprentissage des étudiants***

Les questionnaires d'évaluation utilisés à la HEIG-VD et à l'UNIL portent principalement sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. Cette expérience concerne des aspects sur lesquels les étudiants sont aptes à donner un avis pertinent, par exemple la clarté des explications ou la qualité des supports visuels. L'avis des étudiants sur leur propre expérience d'apprentissage ne donne pas forcément une indication précise sur la qualité de l'apprentissage – néanmoins, il est possible de poser comme hypothèse que les étudiants globalement satisfaits de leur expérience d'apprentissage sont susceptibles de rejoindre un niveau d'apprentissage plus élevé que les étudiants insatisfaits

(Cohen, 1981). Dès lors, il apparaît pertinent d'observer l'évolution des résultats globaux des EEE au fil du temps. Les deux figures ci-dessous montrent l'évolution de ces indicateurs dans le temps.

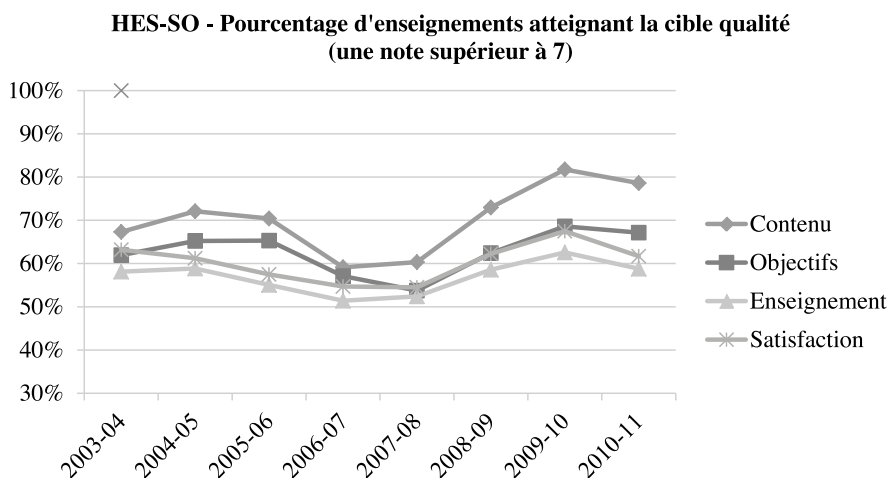


Figure 4. *Évolution du pourcentage d'enseignements atteignant la cible qualité à la HEIG-VD*

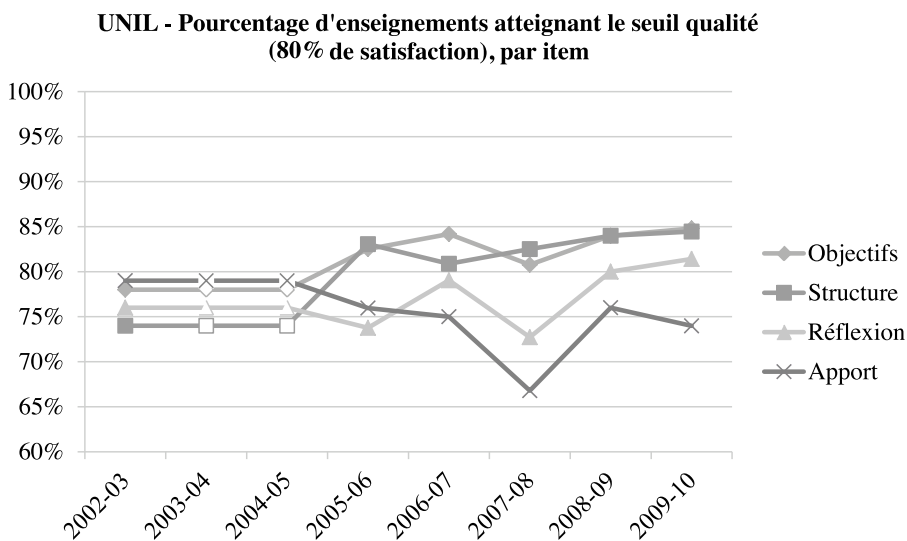


Figure 5. *Évolution du pourcentage d'enseignement atteignant la cible qualité à l'UNIL. (Il n'a pas été possible de calculer ces données pour les années académiques 2003-2004 et 2004-2005).*

Les deux institutions ne travaillant pas avec les mêmes cibles qualité, il n'est donc pas possible de dire que les étudiants de la HEIG-VD sont moins satisfaits de leurs enseignements que ceux de l'UNIL. Néanmoins, il semble que la marge de progression concernant l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants soit plus grande à la HEIG-VD qu'à l'UNIL.

Il est important de souligner que ces résultats quantitatifs ne permettent pas d'observer une évolution significative (à la hausse ou à la baisse) des indicateurs portant sur l'expérience d'apprentissage des étudiants, et ce, pour les deux institutions. Néanmoins, il est rassurant de constater qu'il n'y a pas de tendance à la baisse. Il ne faut pas oublier non plus que les observations figurant dans les figures ci-dessus ne concernent pas *stricto sensu* les mêmes cohortes d'étudiants.

### ***Perception des effets de l'EEE par les étudiants***

Une autre manière d'aborder la question de l'expérience d'apprentissage des étudiants consiste à analyser plus en détail les résultats des évaluations des enseignements reçus, tout particulièrement les commentaires rédigés par les étudiants.

D'un point de vue micro, même si les auteurs en sont encore au stade de l'analyse d'échantillons, il a paru intéressant de se pencher sur ce que les étudiants perçoivent de l'impact de l'EEE sur leur propre expérience d'apprentissage. Dans le tableau ci-dessous, les auteurs présentent des extraits de commentaires d'étudiants représentatifs de situations pédagogiques perçues comme difficiles, voire mauvaises en cours de semestre ou en cours d'année, et qui par la suite expriment une satisfaction lors de l'évaluation suivante, après que des mesures correctives aient été mises en place, en partie grâce aux données récoltées par l'évaluation. Ce phénomène est observable dans la plupart des cas où un encadrement pédagogique est assuré par des conseillers qui accompagnent les enseignants dans la lecture et l'interprétation des résultats d'EEE. En 2011, plus de 50 enseignants ont discuté des résultats d'EEE à l'UNIL et 19 à la HEIG-VD.

Tableau 4

***Exemples de commentaires rédigés dans le cadre d'évaluations d'un même enseignement (en cours de semestre ou d'année, puis à la fin de l'année)****(Une ligne correspond à un seul et même enseignement)*

<b>Commentaires rédigés par des étudiants à la fin du semestre d'automne ou au milieu du semestre de printemps</b>	<b>Commentaires rédigés par des étudiants à la fin du semestre de printemps</b>
« Passez plus de temps sur les notions importantes du cours (et donnez plusieurs exemples). Répétez les définitions et éléments essentiels. » (UNIL – Cours I – Étudiant A)	« Point positif: l'enseignant ! Très compétent et très sympathique. Une médaille d'or pour avoir tenu compte de nos commentaires et pour sa disponibilité. Certainement l'enseignant le plus attentif aux feedbacks d'étudiants. Était soucieux de s'autoanalyser dans le but de s'améliorer. Chapeaux bas ! (UNIL – Cours I – Étudiant B) »
« Les exemples proposés ne sont pas toujours compris par la majorité des étudiants, ainsi détaillez davantage les exemples ou passez plus de temps sur les exemples. » (UNIL – Cours II – Étudiant C)	« Le cours est bien structuré et les exemples illustrent bien le contenu. En plus, les travaux pratiques sont utiles pour vraiment comprendre le contenu. » (UNIL – Cours II – Étudiant D)
« Je n'ai malheureusement apprécié que très peu de choses dans ce cours. L'enseignant est certes très sympathique mais le cours est totalement inintéressant. » (HEIG-VD – Cours III – Étudiant E)	« L'amélioration globale durant le deuxième semestre, exercices de plus en plus pratiques. Plus de pratique sur les outils informatiques » (HEIG-VD – Cours III – Étudiant F)
« Le support de cours concernant les courbes paramétrées, la décomposition d'une accélération. Je trouve que ce support est de loin moins bien élaboré que celui sur les équations différentielles. Je trouve que les exercices ne sont pas assez concrets. Je pense que notre moyenne sur ce sujet montre bien que je ne suis pas le seul à n'avoir pas bien compris le sujet. » (HEIG-VD – Cours IV – Étudiant G)	« Le prof a bien pris en compte la dernière évaluation. Le cours est devenu plus agréable et ma compréhension de la matière est bien meilleure ! » (HEIG-VD – Cours IV – Étudiant H)
	« Les améliorations depuis la dernière évaluation. C'est vraiment appréciable de voir que ces évaluations sont considérées à ce point. » (HEIG-VD – Cours IV – Étudiant I)

Dans l'échantillonnage ci-dessus, les *feedbacks* d'étudiants étaient très critiques à l'encontre des enseignants concernés à l'issue de la première évaluation. Grâce à leur propre analyse des résultats ou à une analyse accompagnée par un conseiller pédagogique, les enseignants ont pu relever certains problèmes et mettre en œuvre des solutions.

Il est également possible d'observer que les enseignants impliqués dans cette démarche ne se sont pas forcément limités à résoudre les problèmes soulevés par les étudiants et qu'ils ont également développé de nouvelles stratégies pédagogiques allant au-delà des suggestions formulées. Il est raisonnablement possible de dire que dans les exemples ci-dessus, les perceptions de la part des étudiants quant à un changement de pratique sont comparables entre les deux institutions, même si les auteurs sont conscients qu'ils portent sur un petit nombre de cas. Ces perceptions indiquent que des étudiants perçoivent l'effet des évaluations sur leur expérience d'apprentissage.

## Discussion

Les résultats ont permis, dans le cas des deux institutions considérées, d'observer différents aspects en lien avec le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Ainsi, sur le plan du développement professionnel, l'étude a démontré une augmentation des demandes volontaires d'EEE dans les deux institutions. Il est donc possible de considérer qu'une adhésion volontaire à l'EEE est une preuve que les enseignants lui donnent du crédit. Or selon Centra (1993), il s'agit là d'une étape clé sur le chemin du développement professionnel lié à l'EEE ; un tel développement est donc rendu possible dans les deux institutions, et ce, en dépit d'approches différentes en matière d'EEE. Toutefois, à la HEIG-VD, la responsabilisation des enseignants dans le processus n'est pas encore partout présente, ce qui selon Berthiaume et al. (2012), peut ne pas contribuer au développement professionnel des enseignants.

Les auteurs ont également mis en lumière que dans les deux institutions, les enseignants qui utilisent l'EEE pour améliorer leur enseignement en perçoivent des effets dans quatre grandes dimensions : prise de conscience de ce qu'ils font dans leurs enseignements, réflexion sur l'organisation de leurs enseignements, réflexion sur les objectifs de leurs enseignements et amélioration du dialogue avec leurs étudiants. Toutefois, il semble qu'à la HEIG-VD les enseignants n'utilisent pas forcément toujours les résultats pour



réfléchir sur les objectifs de cours, un aspect qui semble essentiel par rapport à l'apprentissage des étudiants. Il est ainsi possible d'observer que certains enseignants de la même institution pratiquent une forme d'évaluation personnelle sans passer par le service pédagogique ; même si l'évaluation administrative n'est pas toujours utilisée pour mener à bien une réflexion pédagogique, il ne faudrait donc pas omettre le fait que certains ont pris conscience de l'importance de l'EEE et qu'ils l'utilisent sans laisser des traces tangibles dans les données statistiques.

Sur le plan de l'expérience d'apprentissage des étudiants, les auteurs ont constaté une stagnation similaire de plusieurs indicateurs globaux portant sur cette même expérience. Même si elle doit être interprétée avec prudence, cette observation ne signifie pas que l'EEE n'a pas d'impact sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. En effet, à un palier plus micro, les auteurs ont démontré un effet nettement plus marqué de l'EEE sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. Une perspective de recherche serait d'aller plus loin dans l'analyse de données longitudinales sur cet aspect, même si les auteurs sont conscients que l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants ne mesure pas forcément l'amélioration du niveau d'apprentissage.

Au final, les auteurs constatent qu'une tendance semblable se dégage pour les deux institutions, soit une augmentation de l'utilisation volontaire de l'EEE par les enseignants, une utilisation des résultats par les enseignants pour l'amélioration de leurs enseignements, de même qu'une amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants, tout au moins du point de vue qualitatif, et cela même si les deux contextes institutionnels divergent, notamment sur l'axe soutien versus le contrôle.

Il devient dès lors intéressant de tenter de comprendre pourquoi de telles similitudes peuvent se manifester. En effet, les auteurs avaient formulé comme hypothèse de départ qu'il existait des liens entre le développement professionnel des enseignants et la variable institutionnelle soutien/contrôle associé à l'EEE, d'une part, et avec l'expérience d'apprentissage des étudiants, d'autre part. Aussi se sont-ils intéressés à comprendre plus finement les subtilités du fonctionnement de l'EEE à la HEIG-VD, où l'institution contrôle le processus bien davantage qu'à l'UNIL où les enseignants disposent d'une grande part de responsabilité. Les auteurs ont ainsi pu observer que différentes actions visent à restituer une part de pouvoir aux enseignants sur la conduite du processus. En premier lieu, l'action de choisir les enseignements à évaluer

dépend de plus en plus des enseignants et de moins en moins des responsables hiérarchiques. Une fois les évaluations terminées, les enseignants reçoivent celles-ci en priorité et peuvent :

- demander des retraits de commentaires d'étudiants sans devoir justifier le motif du retrait ;
- se positionner par écrit afin de contrebalancer les commentaires d'étudiants ;
- adopter une posture réflexive par écrit afin de signifier au supérieur hiérarchique une remise en question en lien avec les *feedbacks* d'étudiants.

Dans les trois cas, il s'agit de moments clés pour favoriser une relation avec le conseiller pédagogique qui traite les demandes et profite ainsi de l'occasion pour offrir un accompagnement pédagogique dans la démarche réflexive et de la formation. La confiance créée au fil des ans entre le conseiller pédagogique et les professeurs aurait ainsi favorisé l'actionnement du levier de développement professionnel et au fil des années, les enseignants auraient ainsi pu constater que grâce à l'accompagnement pédagogique proposé, le processus d'EEE était moins une menace qu'une possibilité de rompre la solitude pédagogique dans laquelle ils étaient enfermés (Shulman, 1987). Ce serait donc la valeur de l'accompagnement pédagogique qui expliquerait en partie pourquoi les résultats sont globalement similaires dans les deux institutions en dépit d'une part de contrôle différente. Il n'est donc pas possible de généraliser ces résultats en affirmant qu'une EEE orientée vers le contrôle de la prestation favorise le développement professionnel autant qu'une démarche prioritairement orientée vers le soutien. D'après les auteurs, c'est bien parce que le service pédagogique a pris conscience des enjeux liés au contrôle qu'il a mis en place des mesures pour en limiter les effets et permettre malgré tout le développement professionnel.

Les limites d'un tel système résident dans l'importance accordée au rôle du conseiller pédagogique, et aux risques que cela génère. Premièrement, une instrumentalisation toujours possible des évaluations à des fins d'optimisation de ressources humaines et, deuxièmement un changement de pratique si le personnel du service pédagogique venait à changer. Il apparaît donc essentiel que le cadre actuel soit ancré dans une politique institutionnelle et non plus uniquement dans les pratiques.

À l'UNIL où la part de contrôle est mineure, une plus grande proportion d'enseignants semblent avoir d'emblée intégré l'évaluation à leur stratégie de développement professionnel et le CSE peut s'appuyer sur une politique institutionnelle lorsqu'il s'agit de défendre le rôle formatif de l'EEE.

Parallèlement à cette utilisation des résultats d'EEE, il est possible d'observer dans les deux institutions une augmentation de la demande en formation de la part des enseignants. À l'UNIL, le CSE offre un atelier de trois jours pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leur expérience d'enseignement ; ces ateliers proposés deux fois par année sont complets bien à l'avance. Le même phénomène est observable à la HEIG-VD où les formations pédagogiques d'une journée organisées sur place doivent faire face à une demande en constante augmentation. Il semble donc que des enseignants des deux institutions ne se contentent pas de l'EEE pour se développer professionnellement et qu'ils font appel à d'autres dispositifs, une condition nécessaire pour que le développement professionnel devienne réalité selon Rege Colet et Berthiaume (2012).

Les auteurs pensent également qu'un aspect culturel pourrait expliquer en partie pourquoi les enseignants de la HEIG-VD utiliseraient l'EEE pour se développer professionnellement, même si la part de contrôle est plus marquée qu'à l'UNIL. En effet, ayant effectué une partie de leur carrière dans le secteur de l'industrie, ils seraient davantage tolérants avec l'évaluation de leur prestation professionnelle que les enseignants de l'UNIL, issus principalement du monde académique.

Ce travail a également montré certaines limites. Ainsi les auteurs sont conscients que les données concernant le développement professionnel des enseignants ne sont que partielles et qu'il aurait pu être intéressant de mesurer la perception des enseignants sur les effets du soutien ou du contrôle liés à l'EEE. Lors des recherches exploratoires, d'autres effets possibles de l'EEE que le strict développement professionnel des enseignants ont également été observés, par exemple l'estime de soi, le sentiment de compétence et de reconnaissance ; cela pourrait faire l'objet de prochaines études, le cadre de ce travail ne permettant pas d'épuiser tous les effets possibles de l'EEE.

Dans un même ordre d'idée, les résultats exploités dans ce travail se concentrent avant tout sur l'expérience d'apprentissage des étudiants et non pas sur la qualité de leur apprentissage. Ces deux aspects pourraient faire l'objet de futures recherches.

## Conclusion

Dans ce travail, les auteurs ont cherché à comprendre si le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants peuvent différer selon le modèle d'EEE utilisé. L'hypothèse de travail était que le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants seraient davantage favorisés lorsqu'une démarche d'EEE est avant tout orientée vers le soutien plutôt que sur le contrôle de la prestation enseignante. Pour répondre à cette question de recherche il a été fait appel à une étude de cas multiples et à une analyse plus approfondie sur les effets de l'EEE à la HEIG-VD et à l'UNIL, deux institutions d'enseignement supérieur suisses. Après avoir montré que leurs approches en matière d'EEE différaient – les politiques en matière d'EEE à la HEIG-VD étant davantage orientées vers le contrôle de la prestation enseignante que celles de l'UNIL – les auteurs ont exploité différentes données portant à la fois sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Ces données étaient de nature quantitative et qualitative. Les données quantitatives concernaient l'ensemble des enseignants et des étudiants et les données qualitatives se focalisaient sur les perceptions de quelques individus spécifiques. Pour ce qui concerne le développement professionnel des enseignants, les auteurs ont pu démontrer que dans les deux institutions ces derniers font de plus en plus appel à l'EEE pour se développer professionnellement et que certains utilisent les résultats des évaluations pour réfléchir sur leur pratique, les objectifs de cours et l'organisation de leurs enseignements, et pour créer un dialogue avec leurs étudiants. Selon l'expérience et le point de vue des auteurs, cette convergence s'expliquerait par le fait que le service pédagogique de la HEIG-VD a pris conscience des enjeux liés au soutien et qu'il a mis en place des dispositions pour réduire les potentiels effets négatifs des politiques en vigueur – orientées sur le contrôle – et développer une relation de confiance avec les enseignants. Si ces actions semblent avoir un effet positif sur l'adhésion des enseignants au processus et favoriser le développement professionnel des enseignants, elles n'en restent pas moins fragiles, car dépendant en grande partie des valeurs défendues par le service pédagogique. Les auteurs pensent qu'il est important que l'orientation vers le soutien au développement professionnel soit ancrée dans une politique, comme c'est le cas à l'UNIL, pour garantir la pérennité du système.

En ce qui concerne l'expérience d'apprentissage des étudiants, les auteurs n'ont pas pu démontrer qu'elle est globalement mieux évaluée par les étudiants aujourd'hui que lors de la mise en place de l'EEE dans les deux institutions. En revanche, lorsque des enseignements particuliers ont été étudiés, il a été possible de prendre conscience que différents étudiants reconnaissent l'apport de l'EEE sur leur propre expérience d'apprentissage et qu'ils en font part à leurs enseignants dans les questionnaires d'évaluation.

Il semble donc important aux auteurs de poursuivre ces recherches en explorant davantage le point de vue des enseignants sur leur perception du contrôle ou du soutien associé à l'EEE et de comprendre comment faire en sorte que l'EEE soit encore mieux utilisée pour favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiants.

## RÉFÉRENCES

- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., & Lanarès, J. (2009, Octobre). *Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff*. Présentation au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istamboul, Turquie.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J. M. (2012). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, 67, 24-32.
- Braskamp, L. A. (1994). *Assessing faculty work : Enhancing individual and institutional performances*. San Francisco, CA Jossey-Bass Publishers.
- Centra, J. A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309. doi:10.3102/00346543051003281
- Hiebert, J., Gallimore R., & Stigler J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. doi:10.3102/0013189X031005003
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385. doi:10.1023/A:1026583208230
- Merriam, S. B. (1997). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Rirchardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Murray, H. G. (1983). Low inference classroom teaching behaviors and student ratings on college teaching effectiveness. *Journal of Educationnal Psychology*, 75(1), 138-149. doi:10.1037//0022-0663.75.1.138
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2012). L'évaluation des enseignants universitaires: du contrôle des compétences pédagogiques aux dispositifs de développement professionnel. *Spirale*, 49, 100-120.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-009-9294-x
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Feifei, H. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511. doi:10.1080/02602938.2010.547929
- 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.
- Weimer, M., & Firing Lenze, L. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 294-333). New York, NY Agathon Press.

Date de réception : 9 juillet 2012

Date de réception de la version finale : 18 septembre 2012

Date d'acceptation : 25 septembre 2012

**Guide d'interprétation des commentaires étudiants (Extrait)**  
**Université de Lausanne – Centre de soutien à l'enseignement (CSE)**  
[www.unil.ch/cse](http://www.unil.ch/cse)

**Supports**

**Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :**

- « Les textes donnés sont bien mais il manque un ouvrage de synthèse. »
- « L'enseignant-e nous présente beaucoup d'images, ce qui illustre bien le cours. »
- « Vous écrivez trop vite et c'est parfois illisible. »
- « Les articles (les lectures obligatoires) qui permettent de comprendre mieux les notions traitées au cours. »
- « Ce serait bien d'accompagner le cours d'illustrations ou de décrire des étapes au projecteur, de manière à mieux comprendre la structure. »
- « Le PowerPoint et le fait de le mettre sur Internet sont excellents. Cela permet de mieux comprendre la structure du cours et de pouvoir compléter les notes de cours. A continuer ! »
- « Je pense que les textes à lire ne sont pas nécessaires. Je ne vois pas le lien avec le cours. »
- « Il faudrait utiliser davantage de supports didactiques de façon à rendre le cours plus dynamique et à faciliter la mémorisation et la compréhension. »

**Hypothèses envisagées**

Besoin que les supports visuels contribuent à l'attention, la mémorisation et la compréhension

Besoin que la documentation aide à approfondir et à compléter la matière

Besoin pour les étudiant-e-s de disposer de documents de référence facilement accessibles



**Questions qui orientent vers des solutions**

Comment choisissez-vous les visuels que vous utilisez ?

Quelles sont vos intentions ou visées pédagogiques ?

Quelle part accordez-vous à la dimension « image » de vos visuels ?

Quelle articulation existe-t-il entre les visuels utilisés et le discours (redondance, complément, décalage) ?

Comment déterminez-vous le nombre de visuels que vous utilisez dans un cours ?

Généralement, combien de visuels utilisez-vous ?

Comment vous assurez-vous que la documentation est adaptée au niveau et à la disponibilité des étudiant-e-s ?

Comment choisissez-vous la documentation fournie dans le cadre d'un enseignement ?

Quelles sont vos intentions ou visées pédagogiques par rapport à la documentation ?

Comment vous assurez-vous que la documentation choisie favorise le travail étudiant hors de la classe ?

Quels liens faites-vous en classe avec la documentation donnée aux étudiant-e-s ?

Comment avez-vous explicité le lien entre le contenu du cours, le support, la documentation et les attentes de l'évaluation ?

Comment vous assurez-vous que les étudiant-e-s puissent avoir accès aux supports et documents en temps utile ?

Comment choisissez-vous (sur quelles bases) de mettre les supports à disposition des étudiant-e-s avant ou après le cours ?

Comment vous assurez-vous que les étudiant-e-s savent quoi faire avec les documents de référence

## Éléments théoriques de la dimension : “supports”

- Dans un premier temps, il convient de clarifier les intentions sous-jacentes à l'utilisation d'un support (par ex. donner une trace de l'essentiel, éviter la prise de notes ou sécuriser les étudiant-e-s, donner une référence complète, compléter le cours, soutenir le travail individuel, tester les connaissances, etc.). Dans un deuxième temps, il est essentiel de viser l'adéquation entre l'intention et le support (par ex. diapos comme support visuel du cours seulement, diapos et commentaires utiles à l'étudiant-e, diapos comme polycopié, diapos en lieu et place d'un ouvrage de référence, textes de référence, bibliographie, URL, glossaire, plan détaillé du cours, tests, exercices, etc.). Construire une matrice avec ces deux colonnes pour ses enseignements s'avère clarifiante.
- Les étudiant-e-s ont parfois des attentes quant aux supports qui ne coïncident pas nécessairement avec les intentions des enseignant-e-s ou encore avec les pratiques pédagogiques raisonnées (par ex. demander des diapos leur évitant de prendre des notes alors que leur engagement, entre autres par la prise de notes, est essentiel à un apprentissage significatif). Il est dès lors utile, et parfois essentiel, d'explicitier aux étudiant-e-s à la fois les intentions de l'enseignant-e (sous-jacentes au choix du support) et le lien avec le support lui-même (par ex. comment tel support permet d'atteindre tel objectif). Cela peut être fait au début de l'enseignement, lors de l'introduction d'un nouveau support ou encore suite à une évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s.
- De façon à soutenir l'apprentissage des étudiant-e-s, la documentation devrait être adaptée au niveau et à la disponibilité des étudiant-e-s ; une documentation trop complexe ou conséquente pourra décourager les étudiant-e-s tandis qu'une documentation trop simple ne les amènera pas à la découvrir. Dans certains cas, les enseignants peuvent fournir des repères pour l'utilisation des supports afin de renforcer l'apprentissage (par ex. un guide de lecture donnant une idée de la structure de l'ouvrage étudié, des raisons pour lesquelles cet ouvrage est choisi ainsi que des questions pouvant aider les étudiant-e-s à se préparer à utiliser les éléments contenus dans cet ouvrage en classe.)
- Les supports visuels sont avant tout complémentaires au discours et servent principalement à soutenir l'attention, la mémorisation et la compréhension. Cependant, pour atteindre leurs buts, ils devraient correspondre à certaines caractéristiques au niveau du contenu, de la densité ou du rythme de présentation (voir Lanarès (2007) référencé ci-après).

## Lectures conseillées au sujet de la dimension « supports » :

Chassé, D., & Prégent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'École Polytechnique de Montréal.

Gross Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco : Jossey Bass.

Halpern, D., & Hake, M. (2002). « Applying the science of learning to University Teaching and beyond » *New Directions for Teaching and Learning*, 89,1-105.

Hativa N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht : Kluwer.

Lanarès, J. (2007). *Pourquoi utiliser des visuels et des logiciels de présentation*. Lausanne : Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne. ([www.unil.ch/cse](http://www.unil.ch/cse) à sous « Ressources »)

McKeachie, W. (2010). *Teaching Tips*, (16<sup>e</sup> édition), Toronto : Houghton Mifflin.

Nilson, L. B. (2003). *Teaching at its best*. (2<sup>e</sup> édition). Bolton : Anker Publishing.

Prégent R., Bernard H. & Kozantis A. (2009). « Exploiter les moyens d'enseignement numériques et traditionnels » in *Enseigner à l'université dans une approche programme*, Montréal : Presses Internationales Polytechniques, 225-247.

Woolfolk A. (2001). *Educational Psychology*. Boston : Allyn & Bacon.