

Les représentations des étudiants à l'égard de l'évaluation des enseignements: le cas de la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise

Wassim El-Khatib

Professeur assistant – Université Libanaise, Faculté de Pédagogie
wassimelkhatib@hotmail.com

Mots-clés: Évaluation des Enseignements par les Étudiants (ÉÉE)- Assurance qualité- Représentations- Culture de l'évaluation- visées de l'évaluation.

Résumé

Cet article se veut le compte rendu d'une enquête exploratoire menée à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et portant sur un volet de l'évaluation des enseignements rarement interrogé par la recherche au Liban : les représentations des étudiants à l'égard des buts et de l'impact des mesures d'assurance qualité. La méthodologie adoptée a consisté à recueillir et analyser les réponses de 250 étudiants à l'aide d'un questionnaire mis en ligne. L'enquête révèle que les étudiants développent des représentations négatives à l'égard de l'évaluation des enseignements et met en évidence, par ailleurs, une lacune importante dans la mise en place du système d'évaluation des enseignements: le manque de feedback pour les étudiants. Les résultats obtenus amènent à s'interroger sur la véritable visée de cette pratique et montrent que le débat sur la distinction à opérer entre «évaluation» et «contrôle» (Ardoino et Berger, 1989) est toujours d'actualité.

ملخص

تهدف هذه الورقة الى عرض نتائج بحث استكشافي أجري في كلية التربية في الجامعة اللبنانية حول جانب من عملية تقويم أداء الأساتذة قلما يتم التطرق له في الأبحاث ذات الصلة، في لبنان، ألا وهو تصورات الطلاب فيما يتعلق بأهداف وأثر إجراءات الجودة المعتمدة. قامت منهجية البحث على جمع وتحليل ٢٥٠ إجابة للطلاب على إستبيان وُضِع على الإنترنت. يُظهر البحث أن الطلاب لديهم تصورات سلبية حول عملية تقويم أداء الأساتذة وأن هناك ثغرة مهمة في نظام التقويم المعتمد: نقص في التغذية الراجعة للطلاب. إن نتائج هذا البحث تدفع إلى التساؤل حول الغاية الفعلية لهذا التقويم وتظهر أن النقاش حول ضرورة التمييز بين "التقويم" و "الإختبار" (Ardoino and Berger, 1989) ما زال قائماً.

Beaucoup d'universités dans le monde adoptent, aujourd'hui, de manière volontaire, les recommandations et les instruments du processus de Bologne (Ruffio, Mc Cabe & Xhaferri, 2012). C'est le cas de l'Université Libanaise qui a engagé des réformes concernant la mise en place de la structure en trois cycles, du système ECTS et de l'assurance qualité. Ces réformes ont amené des pratiques jusque-là inconnues et même controversées telle que l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (dorénavant ÉÉE) et qui constitue un élément incontournable du processus

de l'assurance qualité. Cette montée en puissance de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur avec tout ce qu'elle implique comme procédures d'évaluation des enseignements, devient un objet d'étude pour tous ceux qui s'intéressent à la manière dont les institutions universitaires prennent en charge la qualité de leurs enseignements et investissent dans des démarches qualité (Bocquillon, Derobertmasure, Artus & Kozlowski, 2015, p.94).

Les recherches dans ce domaine portent, selon Colet et Durand (2005), sur deux axes: les méthodes utilisées et les effets de l'ÉÉÉ. Colet et Durand précisent que ce second axe donne lieu à quatre types de recherche :

- les études sur le développement des activités d'évaluation et leur dissémination dans les institutions universitaires ;
- les travaux sur la qualité des dispositifs d'évaluation qui analysent la pertinence et la validité interne des processus d'évaluation (outils, méthodes d'analyse, cohérence et efficacité interne des procédures) ;
- la problématique du point de vue des acteurs clés comme les autorités académiques, les décideurs, les enseignants ou les étudiants ;
- les recherches sur l'impact de l'évaluation par rapport aux pratiques enseignantes.

Le travail de recherche présenté, dans cet article, s'inscrit dans le cadre de travaux s'intéressant au point de vue des « acteurs clés » concernés par l'ÉÉÉ, notamment celui des étudiants et plus précisément leurs représentations à l'égard des buts et de l'impact des mesures d'assurance qualité.

Objectifs et intérêt de la recherche

La recherche présentée, ici, vise à faire émerger les représentations des étudiants à l'égard des procédures d'assurance qualité en vigueur à la Faculté de Pédagogie, notamment le questionnaire intitulé : « Questionnaire autour de la performance de l'enseignant universitaire »¹². L'intérêt de ce type de recherche est, à notre sens capital. Sur le plan scientifique, très peu de recherches s'intéressent à l'ÉÉÉ selon le point de vue des étudiants, notamment au Liban. Les travaux dans ce sens pourraient, à notre avis, contribuer à fournir des éléments de connaissance propices à alimenter le débat sur les visées, les défis et l'impact de l'ÉÉÉ. Sur le plan institutionnel, cette recherche s'inscrit parfaitement dans le cadre des préoccupations stratégiques de l'Université Libanaise ; en témoignent la création de la « Commission centrale pour la qualité, la planification et de l'accréditation à l'Université libanaise », et ceci, conformément au décret 675 du 20 mars

¹² Notre traduction.

2012, la participation de l'Université Libanaise aux projets Tempus en rapport avec l'assurance qualité, notamment le projet : TLQAA ("Towards the Lebanese Quality Assurance Agency") et la déclaration de l'année 2013 par le recteur de l'université comme « année d'assurance qualité ». Une enquête exploratoire sur les perceptions des étudiants, dans ce contexte, fournirait, à notre avis, un feedback fort utile qui pourrait éclairer les décideurs et contribuerait à l'amélioration des mesures d'assurance qualité adoptées.

Précédentes études

L'avis des étudiants au sujet de l'ÉÉÉ constitue, comme il a été susmentionné, un des axes de recherches ayant trait à l'évaluation des enseignements ; cependant les travaux portant sur les perceptions des étudiants au sujet de cette évaluation ne sont pas légion.

Sur le plan international, Detroz (2012, p.5) rend compte de deux études intéressantes à mentionner dans le présent article. La première est celle de Thivierge et Bernard (1996). Cette étude porte sur les « croyances » des étudiants au sujet de l'ÉÉÉ. La méthodologie adoptée a consisté à recueillir les «croyances» de 391 étudiants canadiens inscrits au premier cycle universitaire. Les résultats de l'enquête montrent que parmi les 391 répondants, 83,9% estiment que l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants pourrait aider les professeurs à améliorer la qualité de leur enseignement. Mieux, ils sont 94,9% à croire que l'on ne peut évaluer l'enseignement des professeurs sans la contribution des étudiants. Et ils revendiquent ce droit à l'évaluation : 98,5% d'entre eux souhaitent avoir l'occasion de s'exprimer sur la qualité des enseignements. La seconde est celle de Heine et Maddox (2009) qui ont réalisé une série de focus groupes avec les étudiants pour aboutir à la constitution de 16 items reprenant les «croyances» principales des étudiants au sujet de l'ÉÉÉ. Ces items ont été administrés à un échantillon de 320 étudiants à qui il était demandé de se positionner sur une échelle d'accord à 4 échelons. Les résultats de l'enquête révèlent que les étudiants sont en moyenne d'accord pour dire qu'ils évaluent les cours avec sérieux (moyenne 3,03 – écart-type : 0,80). On apprend aussi qu'ils sont un peu moins confiants quant à l'efficacité de ces évaluations. En effet, sur cette échelle d'accord en 4 points, ils obtiennent une moyenne de 2,64 (écart-type: 0,78) à l'item « Au final, pensez-vous que les évaluations des enseignants et des enseignements soient efficaces ? ».

Ces deux études citées par Detroz reflètent les principales tendances de la recherche sur les représentations des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ. Ces dernières se préoccupent principalement de la manière dont les étudiants perçoivent l'**efficacité** de ces évaluations et leur éventuel impact sur la qualité

de l'enseignement, **le sérieux** accordé par les étudiants à ces évaluations, **le droit** à l'évaluation et **l'implication** des étudiants dans la conception et l'élaboration des outils utilisés. Ce dernier point a fait l'objet d'une recherche en France au sein de l'Université de Haute-Alsace. Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2009) optent pour une démarche novatrice qui associe les étudiants dès la construction du dispositif d'évaluation. Le projet de ces auteurs tente de remédier à une lacune méthodologique, pratique et même épistémologique de base. Les documents utilisés dans les évaluations des enseignements sont, dans la plupart des cas, rédigés par des enseignants, ce qui engendre un biais non négligeable dû à la « mise en abyme » des représentations : les outils élaborés s'appuient sur les représentations que se font les enseignants de celles des étudiants. L'implication des étudiants dans la conception des outils propres à l'ÉÉÉ permettrait d'éviter ce biais et contribuerait à la construction de la culture de l'évaluation qui passe, selon Colet et Durand (2006), par trois grandes phases : appropriation de la démarche, valorisation de la démarche, expertise en la démarche. Nous reviendrons plus loin sur les principes du développement de la culture de l'évaluation selon Colet et Durand, mais précisons pour la clarté de l'exposé, que la « valorisation de la démarche » s'appuie principalement sur le principe de la « régulation » nécessitant, entre autres, l'implication des étudiants. La recherche de Colet et Durand a débouché sur l'identification de principaux items d'un questionnaire de satisfaction basé sur les vraies représentations des étudiants.

Avant de clore ce tour d'horizon sur les recherches portant sur les représentations des étudiants à l'international, il convient de souligner celle de Younes (2007) menée à l'Université d'Auvergne (4). Cette recherche ne porte pas uniquement sur les représentations des étudiants mais inclut celles des enseignants et des chefs de départements. L'intérêt des travaux de Younes réside dans le fait qu'ils font remonter à la surface une des problématiques clés de l'évaluation en général et de l'ÉÉÉ en particulier, à savoir les visées assignées à l'évaluation : visée d'amélioration de l'enseignement dite aussi formative ou visée de contrôle dite aussi administrative. Les conclusions de Younes laissent apparaître une ambiguïté quant au positionnement du système universitaire entre ÉÉÉ de contrôle et ÉÉÉ formative et soulignent le grand apport d'une éventuelle inscription dans une visée formative:

« L'ÉÉÉ formative qui suppose d'explicitier les visées et les critères d'évaluation de l'enseignement et donne visibilité et publicité à l'expression des points de vue des étudiants sur leurs enseignements, constituerait un seuil de passage de modalités pédagogiques opaques et individuelles à des modalités explicitées et collectives dans des conditions de mise en œuvre pédagogique adaptées à la culture universitaire. » (Younes, 2007, p. 36).

Sur le plan national, une seule recherche relative aux représentations des étudiants sur l'ÉÉÉ a pu être identifiée. Il s'agit d'une recherche collective conduite par des chercheurs issus de cinq universités libanaises¹³ différentes et intitulée: « Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process » (Hejase, A., Al Kaakour, R., Halawi, L. et Hejase, J., 2013). Cette recherche vise à s'enquérir sur les perceptions des étudiants quant à l'efficacité et la pertinence du processus de l'ÉÉÉ. Les résultats de la recherche montrent que la majorité des étudiants développe des perceptions positives au sujet de l'ÉÉÉ et qu'ils jugent le questionnaire utilisé comme approprié et efficace. Par contre, les résultats révèlent que les étudiants sont septiques au sujet des notes obtenues suite à ces évaluations : des résultats positifs ne reflètent pas forcément, à leur avis, un enseignement efficace, et que beaucoup de facteurs pourraient biaiser ce type d'évaluation. Les principaux biais identifiés sont le changement de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des étudiants en vue d'obtenir une évaluation plus favorable et l'influence de la personnalité de l'enseignant sur le jugement des étudiants. En outre, cette recherche collective montre que les étudiants participent à l'ÉÉÉ par obligation et non par conviction, mais qu'ils le font avec sérieux et équité et n'hésitent pas à évaluer négativement un enseignant en cas de mauvaise performance.

Questions de la recherche

Il s'ensuit de la présentation de précédentes études que les recherches relatives aux représentations des étudiants à l'égard de l'ÉÉÉ sont liées à des facteurs pouvant affecter considérablement ce type d'évaluation. Les recherches ayant pour ambition de recueillir et d'analyser les représentations des étudiants au sujet de l'ÉÉÉ devraient nécessairement prendre en considération ces éléments. Compte tenu de ces considérations et de la particularité du contexte, la recherche présentée, ici, vise à répondre aux questions suivantes :

- Quel est le degré d'implication des étudiants dans les pratiques d'ÉÉÉ à la Faculté de Pédagogie ?
- Les étudiants jouent-ils un rôle actif dans cette démarche ?
- Quelles suites sont données, à leur connaissance, à l'ÉÉÉ?
- Quels sont, de leur point de vue, les facteurs pouvant entraver cette évaluation?
- Comment les étudiants jugent-ils les outils utilisés dans l'ÉÉÉ ?

¹³ Ces universités sont : the American University of Beirut (AUB), the Lebanese American University (LAU), the American University of Science and Technology (AUST), the Lebanese International University (LIU), and Haigazian University (HU).

Il convient, à cette étape, de souligner que la visée de la recherche étant exploratoire, cette dernière n'a aucunement l'ambition de tester des hypothèses préalablement définies. La seule hypothèse retenue est une hypothèse de travail postulant que dans un contexte où l'ÉEE n'est pas suffisamment ancrée, une recherche portant sur les représentations des étudiants au sujet de l'ÉEE, devrait contribuer à apporter des éléments susceptibles d'alimenter la réflexion sur le sujet et d'éclairer les décideurs en vue d'améliorer les mesures d'assurance qualité à l'université.

Méthodologie de la recherche

La méthodologie adoptée a consisté à recueillir et à analyser les réponses des étudiants à l'aide d'un questionnaire mis en ligne. Le choix de l'outil et du mode d'administration était régi par des considérations d'ordre pratique. Notre connaissance du terrain nous a permis de découvrir que les étudiants éprouvent une certaine réticence à l'égard des enquêtes nécessitant un grand investissement de leur part. Aussi avons-nous estimé qu'un questionnaire mis en ligne avec des questions fermées dans la quasi majorité des cas et auquel les étudiants pourraient accéder depuis leurs téléphones portables ou leurs tablettes numériques, sans avoir à télécharger ou à soumettre quelque document que ce soit, conviendrait mieux à notre enquête.

Description du questionnaire

Le questionnaire comportait 22 questions regroupées en 5 parties. Le tableau ci-dessous (Tableau 1) offre un aperçu global de sa structure.

Partie	Questions
I- Identité de l'enquête	Q.1 : sexe ; Q.2 : âge ; Q.3 : section ; Q.4 : diplôme ; Q.5 : spécialisation ; Q.6 : semestre ; Q.7 : études à plein temps
II- Participation, droit et capacité à l'ÉEE	Q.8 : prise de connaissance de l'ÉEE ; Q.9 : participation à l'ÉEE ; Q.10 : feedback sur l'ÉEE ; Q.11 : droit à l'ÉEE ; Q.12 : capacité de l'étudiant à évaluer les enseignements
III- Facteurs pouvant entraver l'ÉEE	Q.13 : facteurs administratifs ; Q.14 : facteurs-enseignant ; Q.15 : facteurs-étudiants ; Q.16 : Satisfaction performance des enseignants
IV- Outils d'évaluation	Q.17 : évaluation du questionnaire de l'ÉEE ; Q.18 : accord pour utiliser d'autres moyens d'évaluation ; Q.19 : choix d'autres moyens ; Q.20 participation des étudiants à la conception des outils ; Q.21 : participation personnelle à la conception des outils
V- Commentaires	Q.22 : commentaires et remarques

Tableau 1 : Aperçu général du questionnaire

Il convient de souligner que toutes les questions étaient des questions fermées de type binaire ou à choix multiples. Seule, la question 22 : « *Auriez-vous un*

commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉÉE ? », était une question ouverte facultative. Reste à préciser, en dernier lieu, que le questionnaire était rédigé en langue arabe pour permettre à tous les étudiants d'y participer.

Échantillonnage

Le questionnaire élaboré a été soumis à tous les étudiants de la Faculté de Pédagogie, toutes sections et toutes spécialisations confondues par voie électronique. La recherche étant exploratoire, elle ne visait pas la représentativité des sujets, mais les réponses recueillies : 250 représentent 12,5% des effectifs des étudiants à la Faculté de Pédagogie, ce qui constitue, à nos yeux, un taux de participation important et permettant d'effectuer les analyses statistiques nécessaires. L'échantillon a été distribué comme suit (Figure 1) :

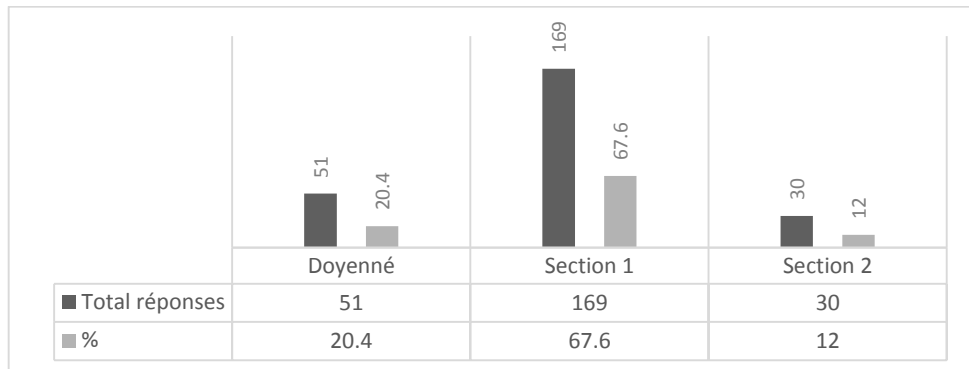


Figure 1: distribution de l'échantillon

Présentation et analyse des résultats

Les données recueillies ont fait l'objet de 3 types d'analyse : descriptive, comparative, et analyse de contenu. Afin de rendre ces différents types d'analyse possibles, les données recueillies par l'intermédiaire du logiciel en ligne utilisé et qui se présentaient uniquement sous forme de pourcentages et de graphes, ont été consignées dans le logiciel SPSS pour un traitement plus élaboré de ces données. Le logiciel SPSS a ainsi permis d'affiner et de valider les résultats de l'analyse descriptive et d'appliquer les tests d'analyse comparative. A noter que l'analyse de contenu a été réservée au traitement des réponses à la question facultative consistant à recueillir les remarques et les commentaires des étudiants.

Analyse descriptive¹⁴

L'analyse descriptive révèle que les étudiants développent des représentations négatives à l'égard de l'évaluation des enseignements. Les étudiants trouvent que les facteurs administratifs ou ceux liés à l'enseignant ou à l'étudiant peuvent impacter négativement l'ÉÉÉ.

À la réponse à la question : « *Quel est, à votre avis, le facteur administratif pouvant entraver l'ÉÉÉ?* » (Q.13), seuls 6,67% des étudiants pensent que les facteurs administratifs n'exercent pas d'influence sur l'ÉÉÉ ; ils sont (90,5%¹⁵) à estimer que ces facteurs sont susceptibles d'entraver l'ÉÉÉ. Toujours est-il que le facteur: « Absence d'une réelle volonté pour le changement », reçoit la valeur la plus élevée : 32,22% (Figure 2).

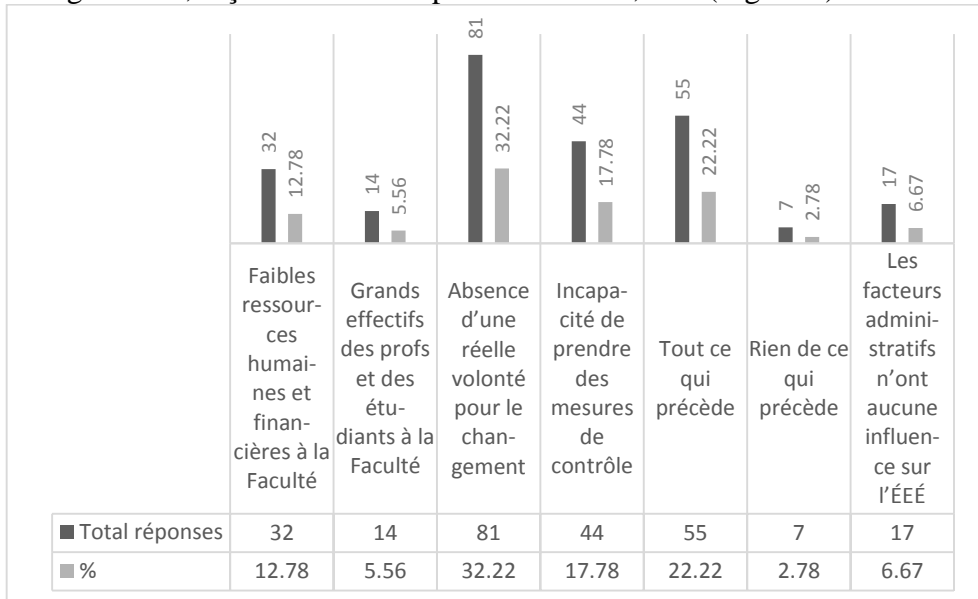


Figure 2: Impact des facteurs administratifs

Il est en est de même pour la question : « *Quel est, à votre avis, le facteur relatif à l'enseignant pouvant entraver l'ÉÉÉ?* » (Q.14).

¹⁴ La présentation détaillée sous forme de graphiques ou de tableaux, sera réservée uniquement aux résultats considérés comme significatifs ou ayant besoin d'être explicités et ce pour des raisons purement pratiques : ne pas alourdir la présentation.

¹⁵ Somme de 5 premiers items considérés comme pertinents pour cette analyse.

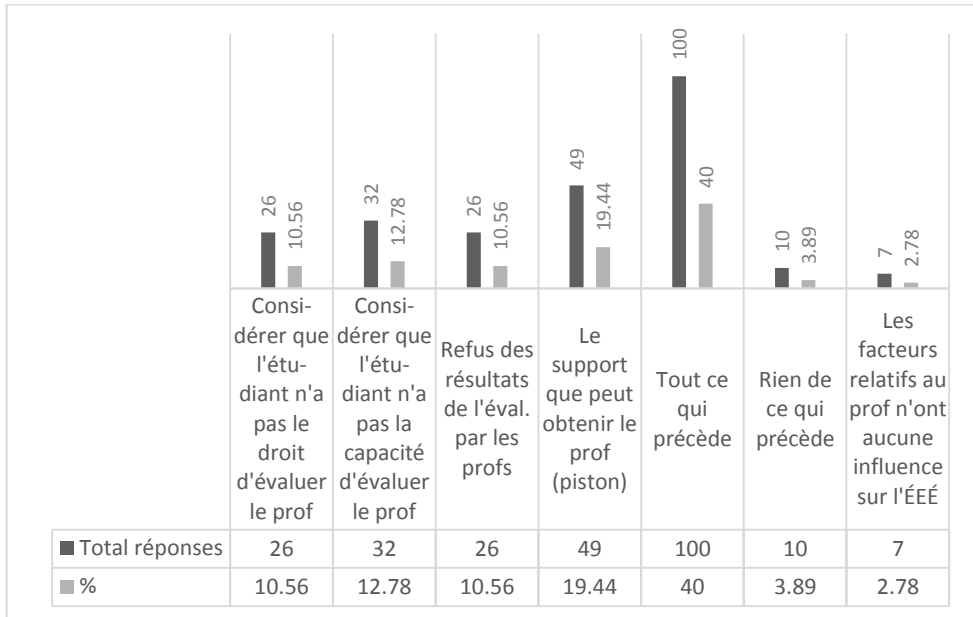


Figure 3: Impact du facteur-enseignant

Les étudiants ne sont que 2,78% à estimer que ce facteur n'a aucune d'influence. Ils pensent à 93,3%¹⁶ que ce facteur peut impacter l'ÉÉÉ. L'item « Tout ce qui précède », autrement dit, l'ensemble des facteurs cités, reçoit la valeur la plus élevée : 40% (Figure 3).

Les réponses des étudiants à la question : « *Quel est à votre avis, le facteur relatif à l'étudiant pouvant entraver l'ÉÉÉ?* » (Q.15), laissent entendre que ces derniers trouvent que les facteurs relatifs à l'étudiant sont susceptibles également d'exercer une influence négative sur l'ÉÉÉ ; ils sont 94,4%¹⁷ à y croire. Seuls 2,78% des étudiants pensent que ces facteurs n'exercent aucune influence sur l'ÉÉÉ. À noter que l'item « Considérer que c'est inutile » reçoit la valeur la plus élevée : 32,78% (Figure 4).

¹⁶ Somme de 5 premiers items considérés comme pertinents pour cette analyse.

¹⁷ Somme de 6 premiers items considérés comme pertinents pour cette analyse.

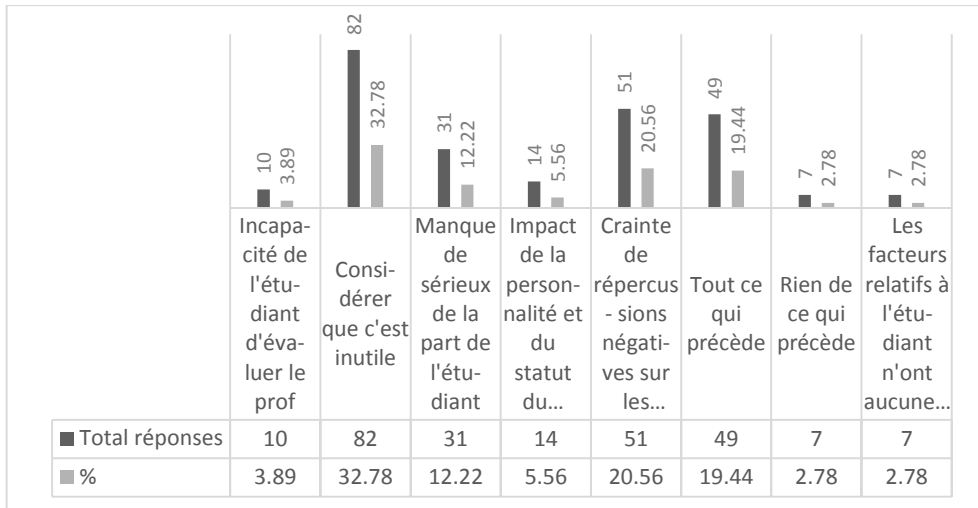


Figure 4: Impact du facteur-étudiant

Si les étudiants développent des représentations négatives à l'égard de l'ÉEÉ, ils se considèrent, en revanche, capables (88,6%) et en plein droit (94,3%) d'effectuer ce type d'évaluation.

Cette analyse révèle aussi que les étudiants jugent favorablement (88,1%) le questionnaire¹⁸ utilisé pour évaluer les enseignements, mais qu'ils trouvent nécessaire (80,5%), le recours à d'autres types d'évaluation. Les réponses des étudiants au sujet d'autres types d'évaluation étaient réparties ainsi : (Figure 5):

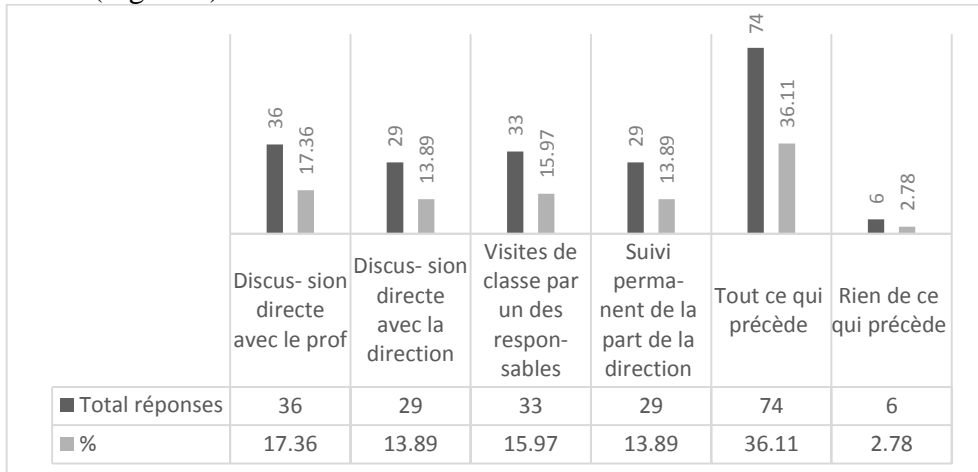


Figure 5: Choix d'autres types d'évaluation

¹⁸ A noter que le questionnaire utilisé pour évaluer les enseignements par les étudiants apparaissait sur l'écran en même temps que la question (Q.17).

La répartition des réponses fait apparaître que les étudiants au nombre de 206 (80,5% de l'ensemble de l'échantillon) et ayant jugé nécessaire le recours à d'autres types d'évaluation, n'ont pas de préférence pour un type de suivi en particulier, puisque l'item « Tout ce qui précède » reçoit le pourcentage le plus élevé : 36% et que les autres items ont des valeurs assez proches.

L'analyse montre également que les étudiants estiment à 74,85% qu'il faut les impliquer dans le processus d'élaboration des outils pour l'ÉEE et que 71,26% se montrent prêts à y participer.

L'analyse montre, par ailleurs, que les étudiants, sont plutôt satisfaits à 50%¹⁹ de la prestation des enseignants, contre 15% d'insatisfaits²⁰. Par contre, 35% des étudiants sont sans opinion, ce qui est probablement le signe d'une certaine appréhension de leur part concernant l'appréciation de la prestation des enseignants (Figure 6).

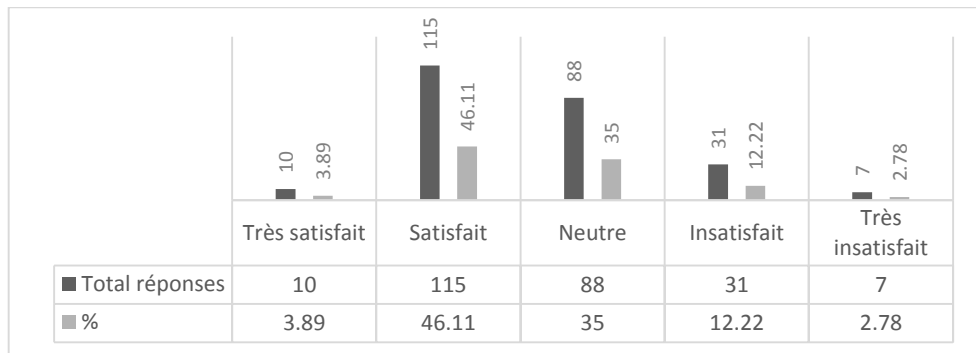


Figure 6: Satisfaction des étudiants concernant la prestation des enseignants

L'analyse descriptive met en évidence, en dernier lieu, une lacune importante dans la mise en place du système d'évaluation des enseignements à la Faculté de Pédagogie, à savoir le manque, voire l'absence de tout feedback auprès des étudiants sur les évaluations effectuées : si 79,2% des étudiants déclarent avoir eu l'occasion de participer à l'ÉEE, **2,38% seulement affirment avoir reçu un feedback de cette évaluation.**

Analyse de contenu

Les commentaires et les remarques des étudiants en réponse à la seule question ouverte (Q.22) : « *Auriez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de l'ÉEE ?* », ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977). Avant de procéder à la présentation des résultats de l'analyse

¹⁹ Somme de « très satisfait » et « satisfait ».

²⁰ Somme de « insatisfait » et « très insatisfait ».

de contenu, il convient de donner un aperçu global du corpus et d'expliciter la méthodologie adoptée.

Le corpus sur lequel a porté l'analyse était formé de 23 remarques qui se sont avérées pertinentes ; les autres (11) se sont montrées « sans rapport ». Une fois le corpus constitué, un codage *a posteriori* (post-codage) a été réalisé. Neuf catégories basées sur des « unités de sens » ont pu être identifiées. Le tableau ci-dessous (tableau 2) offre plus de précisions sur la nature et la fréquence des catégories.

Les résultats de l'analyse de contenu vont dans le même sens de l'analyse descriptive.

Catégories	Fréquences
Capacité de l'étudiant à évaluer	1
Inadéquation du moment de l'évaluation	1
Nécessité de l'ÉÉÉ	11
Nécessité de former les étudiants à l'ÉÉÉ	1
Doute quant à l'efficacité de l'ÉÉÉ	1
Plaintes ayant trait à la prestation des enseignants	7
Nécessité d'évaluer équitablement	3
Propositions d'autres types d'évaluation	4
Biais	2
Total	31 ²¹

Tableau 2: Grille d'analyse de contenu

C'est ainsi que les catégories les plus fréquentes ont trait à des éléments précédemment soulignés tels que : la « nécessité de l'ÉÉÉ », les « plaintes » relatives à la prestation des enseignants dont l'analyse approfondie laisse apparaître clairement que les étudiants trouvent nécessaire l'ÉÉÉ et revendiquent le droit à ce type d'évaluation.

Mais l'analyse de contenu a eu la particularité de mettre en lumière des pistes fort intéressantes pour améliorer l'ÉÉÉ. Certaines remarques soulignent, par exemple, la nécessité d'évaluer les enseignements objectivement et former les étudiants à l'ÉÉÉ. Cette proposition formulée par les étudiants mériterait, à notre avis, d'être étudiée sérieusement pour éviter les « biais relatifs à l'étudiant » dont l'étude constitue un champ de recherche important et éclairant, car portant sur la « validité » de l'ÉÉÉ (Detroz, 2008). D'autres remarques portent, inversement, sur les biais relatifs à l'enseignant. Certains étudiants critiquent (avec véhémence parfois) les pratiques enseignantes visant à influencer l'ÉÉÉ tels que l'évaluation

²¹ Le nombre de remarques n'est pas équivalent au nombre de catégories car ces dernières se basent sur des « unités de sens ».

favorable d'un étudiant ou l'allusion aux questions d'examen. Abstraction faite du bien fondé de telles remarques, la question concernant les « biais relatifs à l'enseignant » revêt, également, beaucoup d'importance et mérite d'être examinée dans les projets visant l'amélioration des dispositifs de l'ÉEE. Une dernière piste peut être dégagée des remarques des étudiants : le moment de l'évaluation. Une des remarques pointe l'inadéquation du moment de l'évaluation qui s'avère inefficace et sans intérêt pour l'amélioration des enseignements. La remarque est tellement significative qu'elle peut être citée dans son intégralité:

« A la faculté de pédagogie [Section x] il y avait toujours une évaluation à la fin du semestre juste avant l'examen. Notre évaluation était rarement prise en considération et n'avait pas de sens surtout pour ceux qui ont vécu tout le semestre avec des problèmes ».

Analyse comparative

L'analyse comparative visait à examiner les liens entre les variables indépendantes et celles relatives aux différentes dimensions étudiées. Vu la nature des variables : qualitative nominale ou qualitative ordinale, deux tests statistiques ont été choisis : coefficient de contingence (c) et Chi deux²². Il est à noter que la définition retenue, dans le travail de recherche présenté ici, pour la variable qualitative est la suivante : « Une variable nominale est constituée de modalités de réponse qu'il n'est pas possible de hiérarchiser les unes par rapport aux autres. Elle s'attache à décrire un état, une qualité qu'il faut nommer », (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014, p.47). Chanvril-Ligneel et Le Hay rangent dans cette catégorie toutes les variables nominales et ordinales, y compris la modalité de réponse nommée *échelle de Likert*. Bien que ce dernier point ne fasse pas l'unanimité parmi les statisticiens²³, la définition de Chanvril-Ligneel et Le Hay a été retenue dans la mesure où les modalités de réponse de type échelle de Likert, dans notre recherche, ont subi une discrétisation (Idem), autrement dit une transformation pour la commodité de l'analyse.

Le test de Coefficient de contingence (c) a révélé plusieurs liens significatifs ($p < 0.05$) entre les variables testées. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 3). Il convient pour la clarté de l'exposé de souligner que le tableau 4 ne fait apparaître que les résultats qui se sont avérés significatifs.

²² Les résultats de ce test s'étant révélés non significatifs, ils n'apparaissent pas dans la présentation des résultats

²³ Pierre Ghewy (2010) classe l'échelle de Likert parmi les échelles d'intervalle qui permettent de faire des opérations statistiques poussées : calcul de la variance, de l'écart-type, le taux de corrélation et le coefficient de régression.

Les résultats de cette analyse apportent un éclairage important sur l'influence que peuvent exercer certains facteurs sur l'attitude de l'étudiant face à l'ÉEE. Un des résultats les plus notoires a trait au lien qui ressort entre la satisfaction des étudiants à l'égard de la prestation des enseignants et un bon nombre de réponses données au sujet de la participation à l'ÉEE, de la capacité de l'étudiant à évaluer les enseignements et le droit de l'étudiant à l'ÉEE. En d'autres termes, il semblerait que la satisfaction de l'étudiant à l'égard de la prestation des enseignants puisse influencer son point de vue sur l'ÉEE. Parmi les résultats les plus significatifs, il convient de mentionner aussi le lien qui existe entre le diplôme, la spécialisation et le semestre d'une part et la participation à l'ÉEE d'autre part. Ce lien pourrait indiquer que les pratiques de l'ÉEE ne sont pas encore généralisées à la Faculté de Pédagogie. Pour ce qui est des liens notés entre « études à plein temps » et « prise de connaissance ou participation à l'ÉEE », ils seraient, selon nous, tout à fait « naturels » : plus les étudiants sont présents, plus ils ont la chance de participer à l'ÉEE.

Variables testées	Coefficient de contingence	
	Valeur	Signification Approximée
Diplôme* Autres moyens d'évaluer les enseignements	1,154	0,044
Spécialisation*Participation à l'ÉEE	0,340	0,023
Spécialisation*Impact du facteur administratif	0,640	0,009
Semestre*Participation à l'ÉEE	0,274	0,028
Semestre*Autres moyens d'évaluer les enseignements	0,369	0,001
Études à plein temps*Prise de connaissance de l'ÉEE	0,147	0,030
Études à plein temps*Participation à l'ÉEE	0,211	0,002
Études à plein temps*Impact du facteur administratif	0,259	0,044
Satisfaction prestation des enseignants*Participation à l'ÉEE	0,214	0,018
Satisfaction prestation des enseignants* Impact du facteur administratif	0,328	0,029
Satisfaction prestation des enseignants*Droit de l'étudiant à l'ÉEE	0,238	0,010

Tableau 3: Résultats du test de Coefficient de contingence (c)

Discussion des résultats

Au terme de la présentation des résultats de différents types d'analyse, une récapitulation et une comparaison des principaux résultats obtenus avec ceux d'autres recherches s'avèrent nécessaires.

L'enquête révèle que les étudiants développent des représentations négatives à l'égard de l'ÉÉÉ. Ces représentations négatives concernent surtout les facteurs pouvant interférer dans le processus d'évaluation et susceptibles de la rendre obsolète. Ce type de perceptions chez les étudiants pourrait influencer considérablement l'ÉÉÉ et porte atteinte à la validité de ses résultats (Detroz, 2008).

Outre les perceptions négatives, l'enquête fait émerger aussi la question de biais relatifs à l'ÉÉÉ et soulevés dans maintes recherches y compris celle mentionnée dans la rubrique « précédentes études » qui a été conduite par des chercheurs issus de 5 universités privées au Liban. Les résultats de notre recherche et ceux obtenus par nos collègues (Hejase, A., Al Kaakour, R., Halawi, L. et Hejase, J., 2013), se font écho :

« As for students' perceptions of the outcomes of the SET process, results showed that the majority of students do not trust SET ratings and have a negative view in terms of instructor's behavior toward the evaluation process. They reported that [...] instructors may change their behavior in order to receive more favorable scores and may retaliate on the final exam after receiving poor ratings » (Idem, p. 573).

Le même constat se dégage de l'analyse contenu que nous avons réalisée, ce qui montre, à notre sens, que les représentations des étudiants à ce sujet mériteraient d'être sérieusement considérées.

L'enquête met évidence, par ailleurs, une importante lacune dans la mise en place de l'ÉÉÉ : le manque voire l'absence de feedback pour les étudiants. Ce manque de feedback aux étudiants amène à s'interroger sur la véritable visée du projet d'assurance qualité de l'Université en général et de celui de l'ÉÉÉ en particulier : visée d'amélioration de l'enseignement dite aussi formative ou visée de contrôle dite aussi administrative (Younes 2007). Si les mesures d'assurance qualité, notamment l'ÉÉÉ, se veulent être au service de l'amélioration de l'enseignement et non de simples procédures de contrôle, un feedback pour les acteurs concernés et une implication de ces derniers devraient être sûrement envisagés. Les résultats de l'enquête rejoignent, dans ce sens, les conclusions des recherches soulignant l'importance de l'implication des acteurs concernés dans le processus de l'ÉÉÉ (Gangloff-Ziegler & Weisser, 2012 ; Abernot, Gangloff, Weisser, M., Bennaghmouch, & Abid-Zarrouk, 2009 ; Youness, 2007 ; Thivierge et Bernard, 1996). Gangloff-Ziegler, C. Weisser, M. et al. (2010) affirment que « si l'utilisateur d'un service a une influence réelle, au travers de son comportement, sur le résultat du processus (ici, d'apprentissage), l'associer

d'emblée au travail d'ingénierie du dispositif permettra, à l'issue de l'année de cours, de lui soumettre des outils d'appréciation qui ont une signification pour lui ». Le positionnement de l'université à ce niveau susciterait une meilleure adhésion des étudiants d'autant plus l'enquête laisse apparaître clairement une réelle motivation²⁴ de ces derniers pour participer activement à l'élaboration des outils d'évaluation, laquelle participation ne peut être que bénéfique vu la pertinence et l'originalité des propositions des étudiants.

Toujours est-il que le positionnement de l'université entre visée formative et visée de contrôle lèverait toute ambiguïté et serait susceptible d'éviter les « glissements non contrôlés » (Vial, 1997), dans le cas où les visées ne sont pas explicitées. Il serait bon de s'attarder, dans cet ordre d'idées, sur l'équivoque engendrée par l'intitulé du questionnaire d'évaluation utilisé : «Évaluation de la performance des enseignants ». L'objectif de l'ÉÉÉ est-il l'évaluation de l'enseignant ou celle des enseignements ? Il est à noter que la littérature sur l'ÉÉÉ opte exclusivement pour la dénomination: Évaluation des Enseignements par les Étudiants (ÉÉÉ) ou Évaluation des Formations par les Enseignements (ÉFÉ). Il va sans dire que le changement de vocabulaire ne signifie aucunement le changement de pratiques, mais les choix opérés dans tout processus d'évaluation ou de recherche reflètent la « vision du monde » ou la « posture » de leur auteur. L'explicitation de ses « présupposés épistémologiques », comme le soulignent Allard-Poesi et Perret (2014, p.14) permet de mieux contrôler la démarche et d'en accroître la crédibilité.

Peut-être faudrait-il, en dernier lieu, et au vu des différents résultats obtenus s'interroger sur le développement de la « culture de l'évaluation » (Colet et Durand, op. cit.) à la Faculté de Pédagogie. Colet et Durand soutiennent que la culture de l'évaluation passe par trois phases : appropriation de la démarche, valorisation de la démarche, expertise en la démarche. Afin de rendre la mesure de l'impact de l'évaluation sur la pratique enseignante possible, Colet et Durand (2005, p. 9) conçoivent une échelle comprenant 8 niveaux traduisant, à leurs yeux, le degré du développement de la culture de l'évaluation (Tableau 4).

	Niveau	Description	Indicateurs
0	Rien	Aucune action	
1	Information	Prend connaissance	Lit simplement le rapport
2	Analyse	Examine les résultats	Fait des liens entre les différents types et catégories de réponses.

²⁴ L'analyse descriptive a montré que les étudiants estiment à 74,85% qu'il faut les impliquer dans le processus d'élaboration des outils pour l'ÉÉÉ et que 71,26% parmi eux se montrent prêts à y participer.

			Etablit des liens entre les résultats et le contexte dans lequel s'est déroulé l'enseignement. Effectue des comparaisons avec les résultats des années passées.
3	Partage	Echange et discute des résultats	Fait un retour aux étudiants. Discute les résultats à l'intérieur de son équipe pédagogique Discute les résultats avec un responsable de formation. Analyse les résultats avec un conseiller pédagogique.
4	Régulation	Modifie son enseignement	Adapte le contenu de l'enseignement. Clarifie et explicite les objectifs. Change de méthodes de travail. Ajuste l'évaluation des apprentissages. Propose de nouveaux supports ou matériel didactique Sollicite davantage la participation des étudiants Fait des innovations pédagogiques.
5	Développement professionnel	Se forme dans le domaine de l'enseignement universitaire	Fait des lectures et des recherches. Demande une observation de son enseignement. Prend contact avec un conseiller pédagogique. Participe à des activités de formation. Demande un accompagnement pédagogique du cours.
6	Valorisation	Rend compte et promeut ses activités d'enseignement	Tient un dossier sur l'évaluation des cours. Prépare un rapport d'activités d'enseignement. Valorise par des présentations ou des publications ses activités d'enseignement.
7	Formation	Soutient l'autre et développe l'évaluation	Aide ses collègues dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Elabore des outils pour l'évaluation de l'enseignement. Conseille sur le développement pédagogique. Encourage la formation pédagogique de ses collaborateurs.
8	Engagement militant	S'investit sur le plan institutionnel	Participe à la définition de la politique pour sa structure.

Tableau 4: Echelle de la mesure de l'impact de l'évaluation sur les pratiques enseignantes (Colet et Durand, 2005, p.9)

Si l'on examine les critères pertinents pour notre analyse, à savoir ceux faisant allusion aux étudiants, on s'aperçoit que l'état du développement de la culture de l'évaluation se situe au niveau 2, puisque « le retour aux étudiants » (le feedback) est loin d'être généralisé. Il convient de rappeler que 2,38% des étudiants ayant participé à l'ÉÉÉ déclarent avoir reçu un feedback sur l'évaluation. Il serait intéressant voire nécessaire d'analyser ces résultats à la lumière des conclusions des recherches conduites actuellement à la Faculté de Pédagogie sur l'ÉÉÉ du point de vue de l'enseignant et dont les résultats ne sont pas encore rendus publics, mais les indicateurs qu'offre l'enquête sur les représentations des étudiants, laissent croire que la culture de l'évaluation des enseignements n'est pas encore bien développée à la Faculté de Pédagogie. Ce constat risque de paraître, d'emblée, pessimiste, mais si l'on se réfère encore une fois à Colet et Durand, on comprend aisément que la culture de l'évaluation nécessite une « longue appropriation » ; le propre de la recherche, d'ailleurs, est de fournir des éléments prouvés scientifiquement qui sont susceptibles d'assurer une meilleure compréhension de la réalité.

Conclusion

Les résultats de l'enquête convergent vers un point focal : l'implication des étudiants dans le processus d'évaluation des enseignements. Il apparaît capital, au vu des résultats obtenus, que le point de vue des étudiants, leurs représentations ainsi que leur motivation soient pris en considération dans toute démarche d'assurance qualité. En effet, réduire les étudiants à de simples exécutants pourrait mettre en question toute cette démarche et rendre impossible le développement de la « culture de l'évaluation » exigeant forcément un rôle actif voire proactif de leur part. Mais pour que cette implication soit possible, l'institution devrait se positionner impérativement entre démarche de contrôle et démarche formative. Un manque d'explicitation de la véritable visée du projet d'assurance qualité dans une institution, pourrait être source de confusion, d'ambiguïtés et des « glissements non contrôlés » (Vial, 1997) vers des pratiques et des choix allant à l'encontre des objectifs visés et engendrer, par ailleurs, beaucoup de réticences de la part des acteurs concernés. Les constats de la recherche à ce niveau montrent que le débat sur la distinction à opérer entre « projet visée » et « projet programmatique », entre « évaluation » et « contrôle » (Ardoino et Berger, 1989), semble être toujours d'actualité.

Bibliographie

- Abernot, Y., Gangloff-Ziegler, C., & Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants. *Éducation Et Socialisation. Les Cahiers Du CERFEE*, (32)
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. In Raymond-Alain Thietart et al. *Méthodes de recherche en management*. 14-41. Paris : Dunod.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Andsha-Matrice.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (éd. 8e édition corrigée: 1996). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bocquillon, M, Derobertmeasure, A., Artus, F. & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 93-117
- Chanvril-Ligneel, F., Le Hay, V. (2014). *Méthodes statistiques pour les sciences sociales*. Paris : Ellipses, coll. « Marketing ».
- Desjardins, J., & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants: État de la recherche et perspectives. ENS Éditions.
- Detroz, P. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements. In *24ème colloque de l'ADMEE*.
- Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S., & Abid-Zarrouk, S. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations: Le point de vue des apprenants. *Questions Vives. Recherches En Éducation*, 6(12), 61-76.
- Ghewy, P. (2010). *Guide pratique de l'analyse de données. Questionnez, analysez et... décidez!*. Bruxelles : De Boeck.
- Heine, P. and Maddox, S. (2009). Student perceptions of the faculty evaluation process: An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3: 1-10.
- Hejase, A., Al Kaakour, R., Halawi, L. et Hejase, J. (2013). Students' Perceptions of Student Evaluation of Teaching (SET) Process. *International J. Soc. Sci. & Education*, Vol.3 (3), 565-575.
- Rege Colet, N., & Durand, N. (2005). Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Mesures d'impact sur les pratiques enseignantes.
- Ruffio, P., Mc Cabe, R., & Xhaferri, E. (2012). State of Play of the Bologna Process in the Tempus Partner Countries (2012). A Tempus Study. Issue 09. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et Evaluation en Education*, 18(3), 59-84.
- Vial, M. (1997). Essai sur le processus de référencement. L'évaluateur en habits de lumière. Dans J.-J. Bonniol, & M. Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Younes, N. (2007). À Quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France? *Revue Française De Pédagogie. Recherches En Éducation*, (161), 25-40.