

## Des mythes et légendes circulant sur l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s

Préambule.....	2
Quelques mythes :	
Les étudiant-e-s ne seraient pas en mesure de juger la validité d'un enseignement. ....	3
Un cours bien évalué serait un cours où l'on apprend peu.....	5
Evaluer un séminaire de littérature ne reviendrait pas à évaluer un cours magistral de droit civil .....	7
Les étudiant-e-s apprécieraient uniquement les prestations scéniques, les shows.....	9
Les résultats obtenus par les enseignant-e-s aux évaluations seraient en rapport étroit avec les notes moyennes qu'ils/elles dispensent eux-mêmes aux examens.....	11
Pour être objectifs-ves dans leurs jugements, les étudiant-e-s devraient avoir déjà suivi les cours qu'ils/elles évaluent, et dans la mesure du possible avoir quitté l'université .....	13
A travers les évaluations, les étudiants ne chercheraient qu'à se défouler et critiquer les enseignements.....	15

## Préambule

L'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s a, dès son introduction dans les années 1960 sur le continent nord-américain, suscité doutes et controverses. De nombreux-euses chercheur-euse-s en sciences humaines se sont alors penché-e-s sur la question et ont mis en évidence la pertinence de cette forme d'évaluation, pour autant que diverses précautions soient respectées. Ils/elles ont aussi souligné les dimensions qui ne devraient jamais être évaluées par les étudiant-e-s.

Mais, malgré des publications nombreuses et régulières, certains "mythes" circulent toujours au sein des communautés d'enseignant-e-s. Le présent document vise à lister puis à démystifier les plus communes de ces "légendes".

Les divers ouvrages proposés à la fin de chaque développement permettront une exploration plus approfondie de ce que l'on peut véritablement appeler la "Science de l'évaluation".

Les exposés ont été rédigés par Jacques Lanarès, ancien responsable du CSE et actuellement vice-recteur en charge du dicastère "Valorisation et qualité", et David Rigaud, ancien collaborateur du CSE, puis compilés et complétés par Jean-Moïse RoCHAT, conseiller à l'évaluation au CSE.

## Une idée couramment répandue : les étudiant-e-s ne seraient pas en mesure de juger la validité d'un enseignement.

Cette idée couramment exprimée sous la forme de « seuls mes pairs enseignant-e-s ou des expert-e-s pédagogiques peuvent émettre un avis objectif sur ma pratique » est certainement une des plus couramment répandue.

Évaluer la qualité d'un enseignement est un exercice difficile qui a des conséquences directes sur le milieu universitaire, soient-elles seulement symboliques. À ce titre, il peut paraître délicat de demander à des étudiant-e-s, fortement impliqué-e-s dans la relation enseignante, d'évaluer leurs enseignant-e-s. Leur fiabilité est cependant reconnue car, il a été démontré, que les évaluations réalisées par les étudiant-e-s rejoignent celles d'autres évaluateur-trice-s possibles de l'enseignement.

Ainsi certaines recherches comparatives ont démontré que si les étudiant-e-s sont interrogé-e-s sur des dimensions identiques, leurs opinions convergent significativement avec celles d'enseignant-e-s qui s'auto-évaluent (Feldman, 1988 ; Nasser, 2006), d'observateur-trice-s extérieur-e-s (Rosenthine et Furth, 1973 ; Murray, 1983) ou d'administrations universitaires (Feldman 1989, b).

Par ailleurs, de nombreux travaux ont mis en évidence les variations des évaluations de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) en fonction de manipulations expérimentales des différentes dimensions pédagogiques (dynamisme de la présentation,...). Pour les chercheur-euse-s, cette dépendance au contexte pédagogique contribue à la reconnaissance des EEE, comme un outil sensible à l'enseignement et ses variations et à la reconnaissance de leur fiabilité. Il est donc admis de les considérer comme indicateur utile pour la compréhension de l'enseignement universitaire.

Plusieurs études soulignent à ce propos que les étudiant-e-s sont habilité-e-s à juger certains aspects d'un enseignement, ceux qui font référence à leur expérience d'apprentissage (Braskamp et Ory, 1994). Ils/elles ne sont en revanche pas en mesure d'évaluer d'autres aspects tels le contenu d'un cours ou la somme de connaissances d'un enseignant dans son domaine (Poissant, 1996). Les questionnaires utilisés à l'UNIL reflètent d'ailleurs ces observations, puisque ils portent uniquement sur l'expérience d'apprentissage des étudiant-e-s.

L'évaluation par les étudiant-e-s peut donc être considérée comme un outil pertinent, mais qui ne permet pas de mesurer toutes les dimensions d'un enseignement. Il est ainsi nécessaire d'étayer les évaluations des étudiant-e-s par d'autres moyens, tels que l'évaluation par des pairs, la constitution de portfolios, l'observation en classe ou encore l'auto-évaluation, si l'on



UNIL | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

entend obtenir une image la plus réaliste possible de cet art complexe qu'est l'enseignement universitaire.

## Références

Braskamp, L.A. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performances*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Feldman, K.A. (1988). Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities ? *Research in Higher Education*, 28(4), p291-344.

Feldman, K.A. (1989). Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137-94.

Murray, H.G. (1983). Low inference classroom teaching behaviors and student ratings on college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149.

Nasser, F. (2006). Predicting Student Ratings: The Relationship between Actual Student Ratings and Instructors' Predictions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 1-18.

Poissant, H. (1996). *L'Évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal : Éditions Logiques.

Rosenthine, B., & Furst, N. (1973). The Use of Direct Observation to study teaching. In Travers, R. (ed.), *Second Handbook of research on Teaching*. Chicago : Rand Mc Nally.

## Une idée couramment répandue : un cours bien évalué serait un cours où l'on apprend peu.

Cette idée est presque séduisante par son ironie, elle est cependant erronée, la tendance est même à l'inverse, un cours bien évalué est généralement un cours où l'on acquiert des connaissances. Toutefois, s'il fallait retenir une légende de couloir universitaire sur l'évaluation de l'enseignement, ce serait celle-là. Historiquement c'est en 1972 que la revue *Science* publiait une étude de Rodin et Rodin, dans laquelle les chercheurs constataient une corrélation de -0.75 entre les scores d'enseignant-e-s aux évaluations de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) et les performances d'étudiant-e-s à un test d'apprentissage. Le mythe trouvait son premier ancrage opérationnel.

Depuis, de nombreuses recherches ont été menées et ont contribué à nourrir la théorie d'un reflet tronqué des EEE et de la qualité de l'enseignement (Yunker & Yunker, 2003 ; Greenwald et Gillmore, 1997b). Rappelons aussi que dans leurs conclusions d'une recherche sur le biais de clémence pédagogique Greenwald et Gillmore (1997a) estiment que les cours les mieux évalués sont ceux pour lesquels les étudiants ont le moins de travail à fournir. Finalement, d'après ce courant de pensée, les étudiant-e-s auraient tendance à préférer les enseignant-e-s les moins exigeant-e-s et en corollaire à mieux réussir leurs examens.

Toutefois, depuis sa parution, l'étude de Rodin et Rodin, son protocole et ses conclusions ont été critiqués et invalidés (Doyle 1975, Marsh 1984). Et, aujourd'hui, aucune preuve rigoureuse n'a jamais corroboré l'idée selon laquelle les cours les mieux évalués seraient ceux durant lesquels les étudiant-e-s apprennent le moins ou le moins bien. Au contraire, de nombreuses recherches ont porté sur le thème, et suggèrent que si une corrélation existe, elle tend à être plutôt positive. Ainsi, dans une méta-analyse rigoureuse portant sur 41 travaux sur le thème, Cohen (1981) observe que le coefficient de corrélation moyen entre les évaluations d'enseignement et l'apprentissage des étudiant-e-s est égal à 0.43. Contrairement au mythe, il semble donc qu'il y ait une corrélation légèrement positive entre ces deux dimensions, et que ce soit durant les cours les mieux évalués que les étudiant-e-s apprennent le mieux (Centra, 2003). De la même façon, la relation entre la charge de travail et les EEE n'est pas linéaire, ni inversement proportionnelle, au contraire, comme le démontrent plusieurs études, la façon la plus efficace d'obtenir de bonnes évaluations pour les enseignant-e-s, est de proposer des contenus et des exercices exigeants et stimulants, pour faciliter les efforts des étudiant-e-s pour maîtriser les enseignements, et les encourager à valoriser leurs apprentissages (Marsh et Roche 2000).

Nous retiendrons enfin cette citation de d'Apollonia & Abrami (1997, p1202), qui considèrent plus de 25 ans de recherches sur les EEE, et concluent qu'il existe « un lien modéré à consistant, entre les évaluations des enseignements par les étudiant-e-s et les apprentissages des étudiant-e-s, ce qui indique que les évaluations par les étudiant-e-s des compétences



UNIL | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

pédagogiques sont des mesures valides de la médiation qu'exercent les enseignant-e-s sur les apprentissages des étudiant-e-s».

## Références

- Centra, J.A.(2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work ? *Research in Higher Education*, 44(5). Cohen, P.A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*; 51(3), 281-309.
- D'Apollonia, S., & Abrami, P.C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1208.
- Doyle, K.O. (1975). *Student Evaluation of Instruction*. Lexington Books.
- Greenwald A., & Gillmore G. (1997). Grading Leniency Is a Removable Contaminant of Student Ratings. *American Psychologist*, 52(11), 1209-17.
- Greenwald A., & Gillmore G. (1997). No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-51.
- Marsh, H.W. (1984). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-54.
- Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept: Construct Validation and the Influence of Students' Evaluations of Teaching. *Instructional Science*, 28(5), 439-68.
- Rodin, M., & Rodin. B. (1972). Student evaluations of teaching. *Science*, 177, September, 1164-1166.
- Yunker, P., & Yunker, J. (2003), Are Student Evaluations of Teaching Valid? Evidence from an Analytical Business Core Course. *Journal of Education for Business*, 78(6), 313-17.

## Une idée couramment répandue : évaluer un séminaire de littérature ne reviendrait pas à évaluer un cours magistral de droit civil

Cette idée n'est pas dénuée de fondements, il existe en effet des variations de l'évaluation en fonction des types de cours. Feldman (1978) et Cashin (1987) ont effectué des recherches sur de vastes échantillons concernant l'influence de la discipline d'enseignement. Leurs conclusions concordent, et il apparaît que les cours de littérature, d'art, de langue ou de communication sont généralement évalués avec plus de clémence que les cours de biologie, de sciences sociales ou d'éducation, et que les étudiants se montrent en moyenne plus sévères pour l'évaluation de cours de sciences dures, d'ingénierie ou de business.

De la même façon, un effet de la taille du groupe d'étudiants a été observé plusieurs fois (Marsh, 1987 ; Fernandez, Mateo et Miguel 1998 ; Beran et Violato, 2005). Si les conclusions respectives des chercheurs varient quant à la significativité de l'effet, la tendance est de constater que les scores aux évaluations tendent à être inversement proportionnels au nombre de participant-e-s. Autrement dit, plus les étudiant-e-s qui assistent au cours sont nombreux, moins les résultats aux évaluations des enseignant-e-s sont positifs. C'est ce que Beran et Violato nomment un effet de proximité.

D'autres facteurs indépendants aux enseignant-e-s ont aussi été mis à jour comme l'importance du cours pour le cursus des étudiant-e-s (Centra et Creech 1976, Marsh 1987), la nature obligatoire ou facultative de l'enseignement (Feldman, 1990), le niveau universitaire dans lequel s'inscrit le cours (Marsh et Hacevar, 1991) ou les modalités et le moment de passation des évaluations (Marsh et Overall, 1980 ; Nimmer et Stone 1991).

Si les interprétations de l'influence des différents facteurs varient, ces observations rappellent que l'évaluation est un événement ponctuel, dont les résultats doivent être interprétés et comparés à la lumière du contexte dans lequel elle est effectuée.

De plus, soulignons que la préoccupation de voir des enseignements comparés malgré des contextes différents fait sens lors d'évaluations administratives et dans les établissements qui publient les scores issus des évaluations. La politique en vigueur à l'Université de Lausanne, en assurant systématiquement la confidentialité des résultats, garantit que les enseignements de différent-e-s enseignant-e-s ne seront jamais mesuré-e-s les un-e-s par rapport aux autres.

### Références

Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of University Teacher Instruction: How Much Do Student and Course Characteristics Really Matter ? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593-601.



UNIL | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

Cashin, W.E. (1987). Are Students Ratings of Different Academic Fields Different ? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington DC, April 20-24, 1987).

Centra, J.A., & Creech, F.R. (1976). The relationship between student, teacher, and course characteristics and student ratings of teacher effectiveness. (Project Report 76-1). Princeton, NJ : Educational Testing Service.

Feldman, K.A. (1990). Instructional evaluation. *The Teaching Professor, Pennsylvania State University*, 4(10), 5-7.

Feldman, K.A. (1978). Courses characteristics and college students' ratings of their teachers and courses : What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9(3), 199-242.

Fernandez J, Mateo M et Miguel J (1998), Is There a Relationship between Class Size and Student Ratings of Teacher Quality ? *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), 596-604.

Marsh, H.W. (1987). Student's evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal Research*, 11, 253-388.

Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1991). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness : The generability of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, 9-18.

Marsh, H.W., & Overall, J.U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness : Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.

Nimmer, J., & Stone, G. (1991). Effects of Grading Practices and Time of Rating on Student Ratings of Faculty Performance and Student Learning. *Research in Higher Education*, 32(2), 195-215.



## Une idée couramment répandue : les étudiant-e-s apprécieraient uniquement les prestations scéniques, les shows

Certain-e-s enseignant-e-s s'imaginent parfois devoir faire un choix exclusif entre pédagogie et démagogie. La priorité pour un-e enseignant-e devrait être de s'assurer qu'il/elle transmet des contenus aux étudiant-e-s, et non qu'il/elle les satisfait avant tout. Il faut cependant souligner que l'enseignement est un acte de communication, à ce titre, présenter un cours relève à la fois de la communication auditive, visuelle et kinesthésique (Tardif, 1997). Il a par ailleurs été établi que, les étudiant-e-s sont attentif-ve-s à la théâtralisation des enseignements, l'expérience dite "Effet du Dr Fox" le démontre. (Abrami, Leventhal et Perry, 1982). Ainsi, des modulations du ton de la voix, ou de l'expressivité sont des qualités pédagogiques auxquelles les étudiant-e-s ne sont pas indifférent-e-s (Williams et Ceci, 1997). De la même façon, les étudiant-e-s sont sensibles aux expressions corporelles des enseignant-e-s, et Ambady et Rosenthal (1992) ont constaté que l'expressivité est, dans l'ensemble, un bon prédicteur des résultats d'évaluation.

En plus des contenus que l'on peut transmettre, il semble donc important pour les enseignant-e-s de considérer la façon qu'ils/elles ont de dispenser leurs cours. Car, si la théâtralisation des enseignements a plus d'effet sur les résultats des évaluations des enseignements que sur les apprentissages des étudiant-e-s (Abrami, Leventhal et Perry, 1982) elle reste une composante essentielle des interactions durant un cours et contribue au dynamisme de l'enseignement. Heureusement, Centra (1993) nous rassure en soulignant qu'il est rare qu'un-e enseignant-e s'enthousiasme lors de son exposé alors que le contenu qu'il/elle présente est insatisfaisant.

### Références

- Abrami, P.C., Leventhal L., & Perry R.P. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.
- Ambady N., & Rosenthal, R. (1992). Half a Minute : Predicting Teacher Evaluations from Thin Slices of Nonverbal Behavior and Physical Attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation : Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Marsh, H.W. (1987). "Dr Fox" Studies. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 331-36.
- Tardif, P. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques. 442-456.



**UNIL** | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

Williams, W.M., & Ceci, S.J. (1997). "How'm I Doing?" Problems with Student Ratings of Instructors and Courses. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(5), 12-23.

## **Une idée couramment répandue : les résultats obtenus par les enseignant-e-s aux évaluations seraient en rapport étroit avec les notes moyennes qu'ils/elles dispensent eux-mêmes aux examens.**

L'insinuation "je suis clément avec vous, soyez clément-e-s avec moi » semble avant tout le fait d'enseignant-e-s exerçant leur profession sur le continent nord-américain. Cette crainte sur l'évaluation, sur son objectivité et sur son impact sur l'enseignement universitaire est en effet particulièrement vive lorsque les résultats des évaluations de l'enseignement sont pris en compte par les institutions, pour des décisions concernant directement le curriculum des professeur-e-s, ce qui est majoritairement le cas outre-Atlantique. Dans des contextes où l'évaluation des enseignements est avant tout, un outil ponctuel de synthèse et de réflexivité, et où les conséquences administratives des évaluations sont bien moins conséquentes, la polémique autour d'un biais de clémence pédagogique lié à l'évaluation est quasiment inexistante.

Si l'idée est tout de même répandue et débattue dans le milieu universitaire, précisons que les recherches les plus concluantes n'identifient qu'un faible lien entre évaluation des enseignements et notation aux examens.

On notera cependant que Greenwald et Gillmore (1997) constatent une corrélation de 0.5 entre les résultats que pensent obtenir les étudiant-e-s à leurs examens et les évaluations qu'ils feraient des enseignant-e-s qui les ont encadré-e-s. Ils observent en outre, que la charge de travail que les étudiant-e-s déclarent recevoir pour ces disciplines est inversement proportionnelle aux évaluations qu'ils feraient de leurs enseignant-e-s. Autrement dit que les cours qu'ils/elles noteraient le mieux sont aussi, ceux pour lesquels ils/elles doivent le moins travailler. Ces chercheurs concluent alors à un possible « biais de clémence ». Ils expliquent ainsi qu'au fil du temps, les enseignant-e-s se montreraient plus indulgent-e-s vis-à-vis des étudiant-e-s (diminution de la charge de travail, bienveillance accrue de la notation des examens) afin d'obtenir en retour de meilleurs « scores » à leurs évaluations.

Toutefois, cette étude représente une exception dans la communauté scientifique. Pour la majorité des recherches sur le thème, de faibles corrélations entre les évaluations par les étudiant-e-s et leurs notes aux examens (entre 0.1 et 0.3) (Marsh, 1978 ; Cohen, 1981). Sans pour autant nier l'interdépendance de ces deux processus évaluatifs, les chercheur-euse-s tendent donc généralement à minimiser la relation qui les unit.

Par ailleurs, dans une étude longitudinale sur l'impact des évaluations des enseignements par les étudiant-e-s sur les pratiques enseignantes dans une université américaine, Marsh et Roche (2000) ne constatent aucune augmentation des notes des étudiant-e-s à leurs examens, ni aucune diminution de leur charge de travail. Ils concluent donc à l'inexistence d'un « biais de clémence » concernant les pratiques des enseignant-e-s.



UNIL | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

## Références

Cohen, P. A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.

Greenwald, A., & Gillmore, G. (1997). No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-51.

Marsh, H. (1976, April). The Relationship Between Students' Evaluation of Instruction and Expected Grades. In the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, USA.

Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2000). Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept: Construct Validation and the Influence of Students' Evaluations of Teaching. *Instructional Science*, 28(5), 439-68.

## Une idée couramment répandue : pour être objectif-ve-s dans leurs jugements, les étudiant-e-s devraient avoir déjà suivi les cours qu'ils/elles évaluent, et dans la mesure du possible avoir quitté l'université

La prise de distance est-elle nécessaire à l'objectivité des étudiant-e-s ? De nombreuses recherches ont porté sur la validité des évaluations par les étudiant-e-s en fonction du contexte temporel. L'une des plus démonstratives est l'étude longitudinale menée par Marsh et Overall (1979, 1980) auprès de 1400 étudiant-e-s. Au cours de celle-ci, les chercheurs ont demandé à des étudiant-e-s d'évaluer leurs professeur-e-s à la fin de chacun des enseignements qu'ils/elles ont reçus. Puis, ils ont réitéré leurs demandes au sujet de ces mêmes cours durant quatre années consécutives. Ils ont observé une stabilité dans les jugements des étudiant-e-s malgré l'avancement du temps, la corrélation entre les évaluations réalisées au début et à la fin de l'expérience étant égale à 0.83.

Ces observations réalisées auprès de mêmes populations d'étudiant-e-s s'accordent avec celles réalisées auprès d'échantillons non appariés, où l'on retrouve une stabilité des évaluations à travers les générations d'étudiant-e-s (Howard et al. 1985, Centra 1979). Compte tenu de leur stabilité dans le temps, il semble pertinent de demander aux étudiant-e-s d'évaluer leurs enseignant-e-s à la fin ou, encore mieux, dans le courant d'une année universitaire.

Ajoutons encore que le modèle de l'évaluation de la formation développé par Donald Kirkpatrick (1975) distingue quatre niveaux de mesure de l'apprentissage. Chacun d'eux mesure un degré de plus en plus profond de l'acquisition de savoirs et de leur application, soit dans l'ordre : l'évaluation des réactions, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation du niveau de transfert et l'évaluation des résultats. Il n'est pas forcément envisageable d'évaluer les quatre niveaux dans l'intervalle d'un parcours universitaire. Le tout premier évalue le degré de satisfaction par rapport à l'enseignement reçu. Il n'est pas synonyme d'un apprentissage réussi, mais tout porte à croire qu'en cas d'insatisfaction face à un enseignement, l'apprentissage se trouvera difficile voire impossible. L'évaluation faite auprès des étudiant-e-s, qui englobe ce niveau, apparaît ainsi comme source d'une information importante. Dès lors il n'est plus lieu d'attendre que les étudiant-e-s soient sorti-e-s de l'université pour la mettre en place. Les enseignant-e-s pourront ainsi tirer des conclusions et, le cas échéant, prendre des mesures pour améliorer leur enseignement et, par là, l'apprentissage de leurs étudiant-e-s.

### Références

Centra, J.A. (1979). *Determining Faculty effectiveness*. Proquest Info & Learning.



**UNIL** | Université de Lausanne  
Centre de soutien à l'enseignement  
bâtiment Unicentre  
CH-1015 Lausanne

Howard, G., Conway, C., & Maxwell, S.E. (1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 72, 187-196.

Kirkpatrick D. (1975). *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler Publishers.

Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1979). Class Size, Students' Evaluations, and Instructional Effectiveness. *American Educational Research Journal* 16(1), 57-60.

Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness : Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 468-475.

## Une idée couramment répandue : à travers les évaluations, les étudiants ne chercheraient qu'à se défouler et critiquer les enseignements

Contrairement à cette idée, il semble qu'au cours des évaluations, les étudiant-e-s tendent plutôt à souligner les aspects positifs plus que les aspects négatifs des enseignements. Une recherche menée par Braskamp, Ory et Pieper (1981), démontre qu'environ deux tiers des commentaires écrits par les étudiant-es sont de nature positive. Mais dans une autre étude, menée par l'Educational Testing Service (1979), on a pu établir qu'environ 15% des étudiant-e-s étaient très critiques par rapport à leurs enseignant-e-s.

L'anonymat dont jouissent les étudiant-e-s lorsqu'ils/elles remplissent les questionnaires pourrait aussi nous faire craindre une explosion de commentaires désobligeants à l'égard des enseignant-e-s, réduisant par là les bénéfices des passages plus constructifs. Le centre de soutien à l'enseignement (CSE), qui dépouille tous les questionnaires remplis à l'université de Lausanne, constate au fil des ans que ces commentaires tant redoutés sont relativement rares sur l'ensemble des avis émis. Certains commentaires jouent, certes, sur l'humour, parfois absurde, mais sans être insultants. Si certain-e-s étudiant-e-s se montrent critiques, il leur arrive souvent de souligner, en parallèle, les aspects positifs rencontrés. Certain-e-s évoquent parfois les changements qu'un-e enseignant-e a effectués suite à une évaluation précédente, ce qui peut démontrer qu'ils/elles saisissent les bénéfices qu'il peut y avoir à exprimer un avis, même critique.

Nous pouvons aussi déterminer des différences dans le style des réponses en fonction de l'intérêt qu'un-e enseignant-e porte au processus de l'évaluation et à ses résultats. Si, préalablement à la distribution des questionnaires, il/elle exprime son intention d'utiliser les résultats pour s'améliorer, les réponses sont plus fournies et plus constructive que s'il/elle présente l'évaluation de son enseignement comme une corvée administrative.

Pour autant que quelques précautions soient respectées, l'emploi des évaluations par les étudiant-e-s renvoie donc moins à un exutoire qu'à un outil d'analyse au travers duquel ils/elles adoptent une attitude plutôt constructive et reconnaissante des dispositions des enseignant-e-s.

### Références

Braskamp, L. A., Ory, J. C., & Pieper, D. M. (1981). Student written comments: Dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73, 65-70.

Service, E.T., & Program, C.E.E.B.A.T. (1979). *School guide to the ATP summary reports*. Admissions Testing Program of the College Board.