

L'arroseur arrosé : évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement

Nicole Rege Colet

Volume 25, numéro 1, 2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088323ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088323ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rege Colet, N. (2002). L'arroseur arrosé : évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 25(1), 19–45. <https://doi.org/10.7202/1088323ar>

Résumé de l'article

L'implantation des démarches d'évaluation formative de l'enseignement dans les universités est facilitée par la mise en place de services spécialisés qui proposent des outils et un appui adaptés aux enseignants. Selon les principes de l'évaluation formative, la qualité des prestations fournies par ces centres doit, elle aussi, être évaluée de manière à ajuster les services aux besoins des bénéficiaires et à renforcer la relation entre l'aide fournie et le développement d'une attitude favorable à l'égard de l'évaluation. À travers une enquête menée auprès d'un groupe d'enseignants ayant recouru à un service d'appui à l'évaluation, cet article propose non seulement d'analyser leur degré de satisfaction à l'égard des services fournis mais aussi de comprendre dans quelle mesure leur appréciation peut avoir un effet sur l'exploitation des résultats d'évaluation pour réguler la pratique enseignante. L'hypothèse que la manière d'organiser l'évaluation dans la structure académique des enseignants participe à leur sentiment de satisfaction ainsi qu'à l'utilisation des résultats est également examinée.

L'arroseur arrosé : évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement

Nicole Rege Colet

Université de Genève

MOTS CLÉS : Enseignement universitaire, aide à l'évaluation formative, évaluation des prestations, indice de satisfaction, valorisation des résultats, régulation pratique enseignante

L'implantation des démarches d'évaluation formative de l'enseignement dans les universités est facilitée par la mise en place de services spécialisés qui proposent des outils et un appui adaptés aux enseignants. Selon les principes de l'évaluation formative, la qualité des prestations fournies par ces centres doit, elle aussi, être évaluée de manière à ajuster les services aux besoins des bénéficiaires et à renforcer la relation entre l'aide fournie et le développement d'une attitude favorable à l'égard de l'évaluation. À travers une enquête menée auprès d'un groupe d'enseignants ayant recouru à un service d'appui à l'évaluation, cet article propose non seulement d'analyser leur degré de satisfaction à l'égard des services fournis mais aussi de comprendre dans quelle mesure leur appréciation peut avoir un effet sur l'exploitation des résultats d'évaluation pour réguler la pratique enseignante. L'hypothèse que la manière d'organiser l'évaluation dans la structure académique des enseignants participe à leur sentiment de satisfaction ainsi qu'à l'utilisation des résultats est également examinée.

KEY WORDS : University teaching, formative evaluation backing, evaluating evaluation centres, satisfaction indicator, maximising results, regulating teaching process

Initiating formative evaluation of teaching in universities is often made easier by implementing expert centres that advise teachers with appropriate tools and adequate assistance. According to the principles of formative evaluation, these centres should also be evaluated in order to adjust their support to teachers' needs and to reinforce the link between the advice given out and developing a positive attitude towards evaluation. Based on a survey made on a group of teachers who benefited from such a centre, this article aims not only to analyse their satisfaction towards the support received but also to understand how their appreciation could possibly have an effect on the way they use evaluation results in order to fine-tune their teaching. The hypothesis that the organisation of evaluation in the teachers' academic structure takes part in their appreciation and in the way they use the results is also examined.

Note de l'auteur : Cet article a été rédigé avec la collaboration d'Anne Brunelle.

Introduction

Aujourd'hui, aucune université ne peut échapper à la multiplication des démarches d'assurance qualité et aux procédures d'évaluation en tout genre. L'argument développé consiste à dire que les universités sont appelées à clarifier leur statut et leur rôle dans le système éducatif, à expliciter leurs missions éducatives ou à rendre compte de leurs activités de recherche et d'enseignement. D'aucuns ont ajouté que cette nouvelle tendance allait favoriser l'émergence d'une culture de l'évaluation qui manquait aux universités. L'hypothèse d'une culture de l'évaluation implique que les acteurs s'identifient et adhèrent aux principes qui fondent les démarches d'évaluation et s'y réfèrent au quotidien. La culture n'est pas une propriété ontologique qu'on introduit comme une composante additionnelle pour enrichir un environnement, car depuis Moles (1967) nous savons qu'elle est l'objet d'une construction collective et qu'elle résulte d'une socio-dynamique. L'introduction des procédures d'évaluation dans les universités a-t-elle réellement eu un impact sur les représentations sociales que les principaux acteurs ont de l'évaluation et de son rôle dans la régulation des activités des universités? La multiplication des services d'appui et des organes d'évaluation participe-t-elle favorablement à cette construction? Quelles conditions doivent être réunies pour que les enseignants universitaires, par exemple, s'engagent à évaluer leurs cours et à utiliser les résultats pour améliorer la qualité de leur enseignement?

Quand on sait que plusieurs universités ont produit massivement et rapidement de multiples opérations d'évaluation dont les résultats sont restés lettre morte ou ont été classés sans autre, on est en droit de douter de l'efficacité des procédures adoptées et de leur effet sur la construction d'une représentation positive de l'évaluation. De plus, peu de recherches empiriques viennent documenter la mise en œuvre des processus d'évaluation et l'appropriation par les enseignants des démarches formative. À travers une étude de cas, le présent article s'efforce précisément de sonder ces questions et de comprendre, d'une part, le rôle des services d'appui à l'évaluation dans la structuration de la culture d'évaluation et, d'autre part, comment des enseignants invités à évaluer leur enseignement intègrent cette pratique dans la gestion de leurs activités d'enseignement.

Implantation d'une politique d'évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève

À l'instar de quelques universités d'Europe occidentale et de nombreuses institutions de l'Amérique du Nord, dès le début des années 1990, l'Université de Genève a entrepris de mettre en place une politique d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Guidé par sa Commission de l'enseignement, le Rectorat a d'emblée opté pour une démarche formative de l'évaluation, selon la définition communément acceptée (Bernard, 1992 ; Centra, 1993), avec pour objectifs de valoriser les activités d'enseignement du corps enseignant et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ce faisant, il a exclu l'utilisation des procédures d'évaluation de l'enseignement à des fins administratives pour la promotion des enseignants ou le renouvellement des mandats d'enseignement, par exemple.

Lors d'une phase expérimentale d'une durée deux ans (de 1996 à 1998), le Rectorat a soutenu financièrement trois facultés et deux départements dans la mise en place d'une démarche systématique d'évaluation de leurs enseignements. À propos de l'évaluation formative, Centra (1993) précise qu'elle atteint pleinement ses objectifs quand les enseignants peuvent obtenir une information nouvelle et pertinente sur leurs enseignements, quand ils valorisent cette information, quand ils peuvent découvrir les changements à apporter à leur pratique enseignante et, surtout, quand ils sont motivés à changer quelque chose dans leur enseignement. S'inspirant de ces observations, la période pilote a été mise à profit pour donner consistance aux principes d'une évaluation formative et pour concevoir une méthode appropriée aux besoins d'information du corps enseignant. La méthode retenue a été classiquement celle de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants. Ces deux premières années expérimentales ont ainsi permis de mettre au point les questionnaires remis aux étudiants ainsi que les méthodes de dépouillement et de mise en forme des réponses et de définir les procédures d'évaluation, notamment l'administration des questionnaires et l'exploitation des résultats obtenus. L'expérience positive largement partagée par les facultés et départements engagés dans la phase pilote a conduit le Rectorat à décider d'une phase de généralisation (de 1998 à 2001) au terme de laquelle toutes les facultés devaient avoir convenu d'une démarche systématique d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Cette seconde phase touche maintenant à sa fin et, selon les premiers renseignements à disposition, toutes les facultés se sont mises à l'évaluation de l'enseignement. Certaines en sont encore aux premières étapes alors que d'autres ont des procédures bien éprouvées.

L'approche formative de l'évaluation a été maintenue et, pour cette seconde phase, le Rectorat a opté pour une méthode décentralisée tout en confiant au Secteur *Formation et évaluation* le soin de piloter et d'accompagner les facultés dans cette nouvelle direction. Il n'était pas question de définir une seule et unique procédure d'évaluation pour l'ensemble de l'Université de Genève avec à la clé un questionnaire standard qui serait administré pour tous les cours, séminaires et laboratoires. Une telle option aurait même été en contradiction avec le cadre de travail préconisé par Centra (1993). Bien au contraire, le Rectorat a laissé aux facultés l'entière responsabilité de l'organisation de l'évaluation de l'enseignement selon les conditions et les modalités qu'elles jugeaient les plus satisfaisantes compte tenu de leurs contextes d'enseignement et d'apprentissage. Le Secteur *Formation et évaluation* a précisé les conditions cadre pour établir une démarche formative en soulignant, notamment, les principes du consentement de l'enseignant à l'évaluation de son cours, le respect de l'anonymat des étudiants répondant aux questionnaires et le respect pour l'enseignant de la confidentialité des données récoltées. En outre, il a rappelé l'importance de donner un retour aux étudiants sur les résultats de l'évaluation afin d'assurer à la fois leur bonne participation aux opérations d'évaluation et une crédibilité à la démarche et pour susciter le dialogue entre enseignants et étudiants sur les environnements d'enseignement et d'apprentissage. Étant donné que la démarche d'évaluation avait été mise en place pour valoriser les activités d'enseignement, le Secteur *Formation et évaluation* a finalement recommandé aux enseignants de se constituer un dossier pédagogique ou portefeuille et d'y verser les éléments relatifs à l'évaluation de leurs enseignements (synthèse et analyse des résultats, modifications apportées à l'enseignement à la suite de l'évaluation, etc.).

Dès le début de la phase de généralisation, toutes les facultés ont annoncé leur intention de recourir, dans un premier temps, à la méthode du questionnaire auprès des étudiants. Depuis 1996, l'Université de Genève dispose d'un système totalement informatisé d'évaluation de l'enseignement utilisant une plate-forme interactive via le web (Système EVAL). Ce dernier fournit un questionnaire de base qui peut être adapté aux besoins de l'enseignement. Les étudiants sont invités à évaluer l'enseignement via internet et, au terme de la période d'évaluation, l'enseignant peut générer un rapport. L'utilisation de ce système informatisé s'est révélée peu concluante. En effet, le taux de réponse est très faible (entre 12 et 15% des étudiants inscrits au cours), sauf quand le cours est donné dans des salles équipées d'ordinateurs et que l'enseignant interrompt son enseignement pour permettre aux étudiants de se connecter au

site et de répondre aux questions. Sans cela, les étudiants oublient de remplir le questionnaire ou, quand ils ont pu s'assurer une place de travail, l'occupent à d'autres tâches en relation avec l'enseignement que l'évaluation. À l'évidence, la généralisation de l'évaluation de l'enseignement allait nécessiter d'autres formes de soutien. Compte tenu de cette fâcheuse expérience, l'administration de questionnaires papier pendant les heures d'enseignement a été retenue dans la plupart des cas.

L'introduction de l'évaluation de l'enseignement n'a pas été sans heurts et de nombreux secteurs de l'université ont accueilli cette incitation venant du Rectorat comme une mesure de contrôle, et ceci en dépit de l'importance réitérée accordée aux démarches formatives et au pouvoir des facultés de décider pour elles-mêmes de la marche à suivre. D'autres ont manifesté leurs soucis par rapport à la charge de travail supplémentaire qu'implique la gestion et le pilotage d'une procédure systématique d'évaluation. Le Secteur *Formation et évaluation* a rapidement compris qu'il pouvait apporter une aide précieuse et d'ordre tout à fait pragmatique aux facultés en leur offrant un service de préparation et de dépouillement des questionnaires papier. Dans cette perspective, il a fondé ADEVEN (Aide au développement de l'évaluation de l'enseignement) qui fournit un appui logistique aux facultés et aux enseignants. Ses objectifs sont de décharger les enseignants des tâches ingrates liées à l'évaluation et de les conseiller sur tous les aspects relatifs à l'évaluation formative et à son utilisation pour améliorer l'enseignement. Les prestations offertes couvrent le conseil sur les procédures d'évaluation (périodicité et administration des questionnaires), la mise à disposition de questionnaires de base pour différents types d'enseignement (cours, séminaires, et laboratoire), l'adaptation des questionnaires aux demandes spécifiques des enseignants, la prise en charge du dépouillement des questionnaires, la mise en forme des résultats, la préparation d'un rapport d'évaluation et, finalement, une aide pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

Le service ADEVEN existe maintenant depuis deux ans et a connu, à chaque semestre, une croissance spectaculaire des demandes. La première année (1998-1999), 49 dossiers correspondant chacun à un enseignement ont été pris en charge, l'année suivante (1999-2000), ce sont 321 dossiers qui ont été traités et pour la troisième année (2000-2001), 555 dossiers ont déjà été enregistrés. L'augmentation quasi exponentielle des enseignants qui ont recours au Service pour l'évaluation de leur enseignement est une première indication de la qualité de la contribution apportée à l'évaluation. Mais un examen plus systématique de la satisfaction des bénéficiaires paraissait utile

non seulement pour ajuster, si besoin était, les services aux enseignants, mais également pour faire la preuve de la cohérence entre le cadre de travail que nous défendons pour développer l'évaluation et nos propres pratiques en la matière. En d'autres mots, le service ADEVEN avait lui aussi besoin d'être évalué selon les principes énoncés.

L'évaluation de l'évaluation

Notre intention de procéder à une première évaluation du Service ADEVEN nous a amenés à explorer les multiples problèmes de l'évaluation de l'évaluation. Le domaine de l'évaluation de l'enseignement supérieur s'enrichit maintenant de 30 années de pratiques et de recherches empiriques qui ont permis une meilleure compréhension de ce qui fait la qualité d'un enseignement universitaire et comment l'atteindre. L'évaluation est fondée sur l'hypothèse qu'il existe une relation entre l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et l'amélioration effective des prestations pédagogiques des enseignants, qui conduiront ensuite à de meilleures performances chez les étudiants. Les premières recherches conduites sur l'évaluation de l'enseignement universitaire ont, tout naturellement, cherché à mettre à l'épreuve cette hypothèse et à l'étayer. Les années 1980 sont marquées par une prédominance des recherches de ce type et conduisent aux premières métaanalyses qui tentent une synthèse des données recueillies (Brinko, 1993; Cohen, 1980; Marsh, 1987). Le thème a gardé de son actualité et fait encore l'objet de nouvelles démarches empiriques. Marsh et Roche (1993) continuent à exploiter la voie ouverte par Marsh dans les années 1980 sur la validité des démarches d'évaluation auprès des étudiants et documentent l'utilisation combinée des résultats d'évaluation et du conseil pédagogique auprès des enseignants comme levier de développement de la qualité de l'enseignement. Plus récemment, Ballantyne, Borthwick et Packer (2000) montrent que l'exploitation des résultats d'évaluation des étudiants dépend principalement des attitudes que les enseignants réservent à l'égard des renseignements obtenus par questionnaire et de la crédibilité qu'ils accordent à ces données.

Les premières recherches ont principalement porté sur la pratique de l'évaluation de l'enseignement par questionnaire et sa méthodologie. Quel crédit faut-il accorder aux réponses des étudiants? Pour résumer ce débat qui a traversé de tout temps l'évaluation de l'enseignement, Abrami, D'Apollonia et Cohen (1990) font le point sur la validité des réponses des étudiants. D'aucuns prétendent que les réponses des étudiants sont tributaires de leurs résultats aux examens. C'est pourquoi la relation entre les résultats au contrôle

des connaissances et le degré de satisfaction exprimé par les étudiants dans un questionnaire d'évaluation a également été étudiée (Abrami, Dickens, Perry & Leventhal, 1980; Howard, 1980). D'autres argumentent que les positions des étudiants varient en fonction des traits de personnalité des enseignants (Feldman, 1986; Murray, Rushton & Paunonen, 1990) tandis que d'autres variables explicatives sont examinées, comme la relation avec les contenus d'enseignement ou le champ disciplinaire de référence (Cashin, 1990; Feldman, 1978) ou les effets du contexte académique ou institutionnel (Feldman, 1979, 1984).

La démarche d'évaluation en soi a été longuement et abondamment documentée. En revanche, les études sur l'exploitation des résultats d'évaluation et leur utilisation aux fins d'amélioration de l'enseignement sont plus rares. Pour combler cette lacune, un nouveau champ de recherche qui s'intéresse aux perceptions des principaux acteurs touchés par l'évaluation de l'enseignement s'ouvre : Bernard et Normand (1998) recueillent, dans un premier temps, les réactions des enseignants évalués à l'égard de la démarche évaluative et comment elle contribue à la gestion et à la conduite de leurs enseignements. Fort heureusement, leur enquête conclut que la plupart des enseignants bénéficient de l'évaluation et qu'ils l'utilisent pour améliorer leur contexte d'enseignement. Bernard, Postiaux et Salcin (2001) approfondissent ces questions et sondent de plus près l'avis des professeurs. Les résultats confirment que les enseignants accueillent favorablement l'évaluation auprès des étudiants et l'utilisent pour piloter leur pratique enseignante. Cependant, la recherche met en évidence plusieurs paradoxes. En dépit de cette bienveillance à l'égard de l'évaluation, les enseignants mettent en doute la capacité des étudiants à se prononcer sur la qualité de l'enseignement. Ils sont également ambivalents par rapport à la distinction entre évaluation formative et administrative. Ils recommandent et défendent une pratique formative de l'évaluation tout en souhaitant que les résultats puissent être utilisés dans des procédures de promotion académique. Dans le même ordre d'idée, ils évoquent la possibilité d'introduire des mesures de sanction en cas de résultats peu favorables à l'évaluation. Les travaux se poursuivent sur les perceptions des responsables de secteurs universitaires par rapport à l'utilité et à l'exploitation des évaluations (Bernard & Desjardins, 2001, à paraître). Ici également, les directeurs de département expliquent comment ils utilisent l'évaluation pour promouvoir l'enseignement et les stratégies qu'ils mettent en place.

Ce déplacement de la recherche sur l'évaluation vers les représentations des acteurs complète avantagement les premières recherches sur la méthodologie de l'évaluation formative. Il permet d'enrichir la compréhension en examinant l'appropriation de la méthode par les personnes qui sont au premier front et susceptibles, ce faisant, d'apporter des modifications significatives aux contextes d'enseignement et d'apprentissage. Reste ensuite à examiner les centres chargés d'établir les procédures d'évaluation et de promouvoir la qualité de l'enseignement universitaire, en d'autres mots, le rôle des centres d'appuis pédagogiques universitaires. Piccinin (2001) constate que les recherches sur l'efficacité des modes d'interventions de ces centres font défaut, hormis quelques exceptions aux États-Unis, en Australie et en Grande-Bretagne. Il montre que les programmes et les activités de développement de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire, qui englobent les démarches d'évaluation par les étudiants et les activités de formation à la pédagogie universitaire, sont rarement évalués et, par conséquent, manquent d'un retour critique circonstancié. Il en résulte que ni leur efficacité ni leur efficience ne sont mesurées pas plus que leur contribution à l'amélioration des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Il explique ce déficit par les difficultés méthodologiques relatives à la mesure de l'efficacité. Il propose, néanmoins, différents niveaux d'évaluation qui permettent de rendre compte des effets observés quant à la qualité de l'enseignement: la satisfaction des bénéficiaires, les changements intervenus dans la pratique enseignante, les changements observés dans les représentations des étudiants, les changements mesurés par rapport aux apprentissages des étudiants et les changements intervenus dans le contexte institutionnel.

La mise en examen du Service ADEVEN que nous entreprenons tente précisément de relever ce défi. Le Secteur *Formation et évaluation* de l'Université de Genève s'apparente à un centre d'appui pédagogie et une de ses missions consiste à œuvrer dans le domaine de la qualité de l'enseignement. Outre l'accompagnement des procédures d'évaluation de l'enseignement, il propose de multiples interventions de conseil pédagogique et participe à l'organisation et à l'animation d'un programme complet de formation à la pédagogie universitaire. Une mesure directe de son travail et de ses effets sur la qualité de l'enseignement est pratiquement impossible. Comment établir, par exemple, que les efforts des enseignants ou que l'évolution de tel ou tel autre enseignement sont la conséquence directe d'une intervention de ce secteur? Comment affirmer que les progrès enregistrés par un enseignant particulier tiennent à la qualité des conseillers et des conseils prodigués? Seules des enquêtes de grande envergure et à la méthode irréprochable fourniront quelques données probantes.

Nous savons déjà qu'il est très difficile de rendre compte de la généralisation de l'évaluation de l'enseignement et de la diffusion des pratiques d'évaluation au sein de l'université. En effet, une première tentative de dénombrement du nombre de cours ayant fait l'objet d'une évaluation auprès des étudiants s'est soldée par un échec en raison d'un faible taux de réponse (moins de 25%) à un questionnaire pourtant simple. Nous devons, en conséquence, nous contenter d'une approximation sur la base du nombre de dossiers que le Service ADEVEN traite par semestre. Nous constatons qu'ils augmentent et en déduisons que le nombre d'enseignements évalués est lui aussi en augmentation. De là, nous extrapolons sur le taux d'enseignements évalués au sein de l'ensemble de l'université. Nous savons que la pratique d'évaluation de l'enseignement se diffuse mais nous ignorons encore son taux de pénétration.

Ayant renoncé, pour le moment, à une méthode d'enquête directe sur la réalisation de l'objectif principal de la phase de généralisation de l'évaluation, à savoir l'évaluation de l'ensemble des enseignements de l'université, nous avons opté pour une approche plus ciblée. Nous avons décidé de mener une enquête sur le degré de satisfaction des bénéficiaires des services fournis par ADEVEN. Ce dernier est organisé en fonction de nos représentations des besoins des enseignants en matière d'évaluation. Il était donc normal que nous nous posions la question de savoir si nous avons précisé correctement ces besoins des enseignants et si notre mission de service aux enseignants est bien perçue. En interrogeant les enseignants sur leur perception des services fournis, nous pouvions également leur demander de nous indiquer quel usage ils font des résultats tant en ce qui concerne l'organisation et la conduite de leur cours que les interactions avec les étudiants.

Cette démarche nous permet de traiter deux des niveaux d'évaluation de l'efficacité des interventions pédagogiques établis par Piccinin (2001), celui de la satisfaction des bénéficiaires et celui des changements apportés à la pratique enseignante. De cette manière, notre étude contribue modestement à étoffer le domaine de la mesure de l'efficacité de centres de pédagogie universitaire et à documenter la contribution institutionnelle à la diffusion d'une culture de l'évaluation formative.

Méthode d'enquête et questions de recherche

L'enquête que nous avons entreprise s'organise autour d'un premier groupe de questions directes portant sur les prestations offertes par le Service ADEVEN et un second groupe de questions que nous qualifions d'indirectes et qui traitent davantage de la perception que les enseignants ont de l'évaluation et de son utilisation pour réguler la pratique enseignante. De fait, nous avons

utilisé le prétexte de leur demander ce qu'ils pensaient du soutien apporté par ADEVEN pour leur demander en retour quelques renseignements sur leur compréhension des procédures d'évaluation en vigueur dans leur faculté et l'exploitation qui était faite des résultats.

Les questions directes s'adressent exclusivement aux contributions du Service ADEVEN, à savoir les questionnaires mis à disposition et les rapports de résultats. De plus, nous avons interrogé les enseignants par rapport aux attitudes générales (qualité de l'écoute, de l'aide apportée, capacité à s'adapter aux besoins spécifiques) et au respect du principe de confidentialité. Tant l'orientation service que les principes de l'évaluation formative sont les pierres angulaires de l'organisation du Service et il nous importait de savoir dans quelle mesure les enseignants sont informés et conscients de ce fait.

Les questions indirectes sondent la connaissance des enseignants sur la politique d'évaluation de l'enseignement telle que pratiquée à l'Université de Genève et leur perception de la procédure adoptée plus particulièrement dans leur faculté. La politique préconisée prévoit que les enseignants fournissent un retour des résultats d'évaluation aux étudiants. L'enquête permet de vérifier dans quelle mesure cette recommandation est suivie et comment les enseignants s'organisent pour informer les étudiants et avec quels effets. Un dernier volet touche à l'intégration des résultats d'évaluation dans l'organisation et la gestion de l'enseignement. Quels changements dans la planification pédagogique sont introduits à la suite des résultats d'évaluation ?

Implicitement, nous pensons que les points de vue des enseignants pouvaient varier en fonction de leur faculté et de la procédure d'évaluation pratiquée. En effet, dans certaines structures, la procédure d'évaluation résulte du travail d'un groupe comprenant des représentants des différentes fonctions académiques et administratives. Dans ces cas, les principes de l'évaluation et les méthodes adoptées sont partagés par l'ensemble du corps enseignant qui se considère à la fois comme partie prenante et responsable de l'évaluation. Pour ces enseignants, ADEVEN représentera sûrement une aide appréciable et ils accueilleront favorablement ses services. Dans d'autres circonstances, la procédure administrative est décidée par un groupe restreint puis communiquée aux enseignants. Ces derniers vivent l'introduction d'une procédure d'évaluation comme une décision purement administrative répondant à une volonté de contrôle en dépit du parti pris pour l'évaluation formative. Les enseignants auront plus de réserve à l'égard d'ADEVEN et lui attribueront une fonction de contrôle, d'autant plus que le Secteur *Formation et évaluation*, auquel il est rattaché, relève directement du Rectorat.

Pour les mêmes raisons, l'utilisation de l'évaluation pour réguler l'enseignement différera selon le degré d'adhésion à la démarche formative et de participation à la définition des pratiques en matière d'évaluation. Ainsi, il est fort probable que les enseignants provenant de structures où l'évaluation est discutée au sein du corps enseignant mentionneront plus souvent des modifications dans leur pratique enseignante que dans le cas des enseignants qui se font imposer en quelque sorte une démarche d'évaluation. Ces derniers se contenteront de suivre les indications et d'administrer les questionnaires, mais n'intégreront pas les résultats dans la gestion de leur enseignement.

Ces deux hypothèses renforcent l'idée que l'évaluation formative peut prendre forme quand tous les acteurs intéressés sont engagés dans le processus et participent à la concrétisation des principes qui le fondent. Il ne suffit pas de décider d'introduire de manière directive des démarches d'évaluation formative pour que celles-ci deviennent réalité. L'actualisation de l'évaluation formative requiert un long processus de maturation au cours duquel les acteurs s'identifient aux principes et construisent leur méthode. La mise à disposition d'un service d'appui tel que celui d'ADEVEN peut, nous l'espérons, contribuer à ce processus.

Puisque les précédentes tentatives pour sonder le corps enseignant sur l'évaluation se sont soldées par des échecs, il fallait organiser une enquête qui ne sollicitait pas trop les enseignants tout en étant susceptible de nous fournir des éléments de réponses satisfaisants. Nous avons donc choisi la méthode du questionnaire et, pour assurer un taux de réponse satisfaisant, nous avons décidé d'élaborer un questionnaire contenant un maximum de questions fermées (énoncés formulés de manière affirmative) avec une échelle de réponse proposant aux enseignants d'exprimer leur point de vue par deux positions positives (*total accord* et *plutôt accord*) et par deux positions négatives (*plutôt désaccord* et *total désaccord*) et une position pour les *sans avis*. Conformément aux questions de recherche, les enseignants étaient invités à indiquer, d'une part, leur degré de satisfaction par rapport aux prestations d'ADEVEN et, d'autre part, comment ils utilisent les résultats dans les contacts avec les étudiants et l'organisation de leur enseignement.

Le questionnaire a été adressé à tous les enseignants qui ont eu recours à ADEVEN au moins une fois au cours des quatre premiers semestres de fonctionnement. Au total, 290 enseignants ont été contactés et 90 questionnaires nous ont été retournés, soit un taux de réponse de 31 %. Les enseignants sondés appartiennent à huit structures académiques différentes qui sollicitent régulièrement l'assistance d'ADEVEN. Les taux de réponse au questionnaire sont variables selon la structure académique, allant de 2,5 % des enseignants contactés dans le pire des cas à 58,3 % dans le meilleur.

Résultats

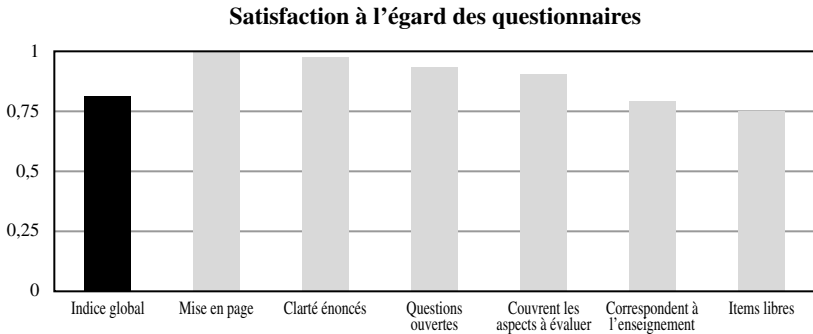
Le premier appui offert aux enseignants consiste à mettre à leur disposition des questionnaires adaptés à l'évaluation des différents types d'enseignement universitaire (cours, séminaire, TP-laboratoire) et la production d'un rapport des résultats d'évaluation. Les questionnaires proposent les énoncés classiques (Bernard, 1992) de l'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants et un certain nombre d'items libres qui peuvent être précisés par l'enseignant. Les étudiants utilisent une échelle de valeur comprenant cinq positions (comme dans le cas du questionnaire d'enquête, deux positives, deux négatives et une sans avis) pour répondre aux questions. Une place est également réservée pour leurs commentaires ouverts sur les points forts et les points faibles de l'enseignement ainsi que leurs remarques et suggestions. De plus, les enseignants peuvent demander l'adaptation des énoncés des questionnaires de base. Le rapport des résultats fournit un tableau des fréquences des réponses en valeurs absolues et relatives, un graphique présentant le taux de réponse à chaque item pour chacune des valeurs de l'échelle de réponse et une retranscription intégrale de l'ensemble des réponses des étudiants aux questions ouvertes. L'enquête devait tout normalement s'interroger sur la qualité de ces deux produits.

Des questionnaires adaptés aux enseignements

Six questions portent sur la qualité des questionnaires de base mis à disposition. À partir des réponses des enseignants, nous avons établi un indice de satisfaction qui calcule le rapport entre les positions positives sur l'ensemble des positions exprimées moins les «sans avis» selon la formule suivante :

$$\text{Ind}_{\text{satisfaction}} = \frac{\text{Somme [Total accord + Plutôt accord]} + \text{Somme [Plutôt désaccord + Total désaccord]}}{[\text{Total des réponses pour l'item}] - \text{Somme [sans avis]}}$$

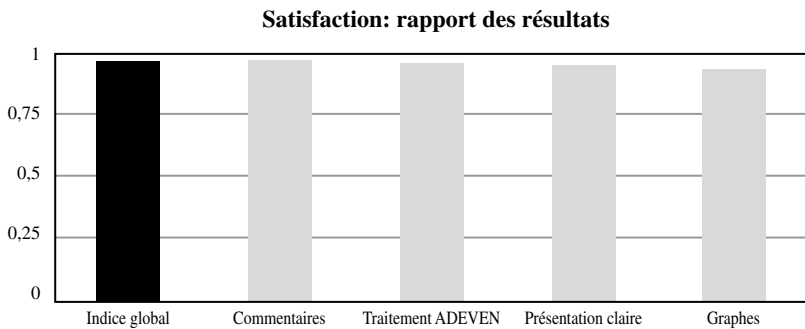
Les réponses montrent que, de manière générale, les enseignants sont très satisfaits des questionnaires (indice global de 0,81) et la plupart (76%) les trouvent adaptés aux enseignements qu'ils donnent.



Ils en apprécient, dans l'ordre, la mise en page, la clarté des énoncés, les questions ouvertes qui complètent les énoncés fermés et la possibilité d'utiliser l'espace réservé aux items libres. Les enseignants semblent préférer adapter les questionnaires puisque 84% des enseignants évoquent l'aide positive apportée par ADEVEN au moment d'adapter le questionnaire à leur contexte spécifique.

Des rapports de résultats lisibles

Quatre questions traitent principalement du rapport de résultats produit. Sur ce point, la satisfaction des enseignants est quasi parfaite avec un indice global de 0,97.



Les enseignants apprécient tout particulièrement le fait que ADEVEN s'occupe du dépouillement et de la mise en forme des résultats. Ils trouvent que la présentation des réponses (tableau et graphiques) est claire et facilite l'analyse des résultats. En effet, 81% des enseignants indiquent que le rapport leur permet de comprendre les forces et les faiblesses de l'enseignement et 76% précisent que la retranscription des commentaires des étudiants est très utile pour interpréter les réponses aux questions fermées. Ils estiment, selon

les critères de Centra (1993), que l'information est pertinente et leur permet, ce faisant, de comprendre, le cas échéant, les modifications à introduire. Cependant, la moitié des enseignants reconnaissent que les résultats de l'évaluation par questionnaire ne font que confirmer leur première appréciation de la situation. L'autre moitié précisent que les résultats leur ont livré une information nouvelle.

Anonymat respecté, confidentialité mise en doute

Les principales productions d'ADEVEN sont adoptées et participent vraisemblablement favorablement à la diffusion des pratiques de l'évaluation. Or, les prestations du service ADEVEN ne se limitent pas simplement à mettre à disposition des outils pour réaliser les objectifs d'évaluation. Il entend également promouvoir une attitude conforme à l'évaluation formative et appliquer scrupuleusement, notamment, les principes de confidentialité pour les enseignants et d'anonymat des étudiants. Dans ces circonstances, il était évident que l'enquête devait également questionner les enseignants sur ces aspects qui relèvent de la probité du Service. Les réponses révèlent quelques doutes; en effet, si 90% des répondants sont convaincus que les démarches respectent l'anonymat des étudiants avec la retranscription des remarques manuscrites, seuls 78% ont l'impression que le Service traite leur dossier en toute confidentialité en dépit du fait que le rapport leur est remis en nom propre sous pli avec la mention «Confidentiel». Il est vrai que ce sont 5% des enseignants qui pensent explicitement que la confidentialité n'est pas respectée et nous interprétons le 17% de «sans avis» comme des hésitations. Nous retrouvons une configuration similaire à la question de savoir si les enseignants pensent que le Service transmet leur dossier à une tierce personne sans leur accord: 8% pensent que oui, 21% ne se prononcent pas et les 71% restant disent que non. À l'évidence, les enseignants pensent que les intérêts des étudiants sont mieux protégés que les leurs dans ces procédures d'évaluation. Le fait que le Secteur *Formation et évaluation* et son Service ADEVEN émanent directement du Rectorat de l'université n'est sans doute pas étranger à ces craintes. A plusieurs reprises lors d'entretiens avec les enseignants, nous avons pu vérifier que le doute planait et qu'ils étaient nombreux à fantasmer que ADEVEN transmettait sans autre les résultats au Recteur, par exemple.

D'autres aspects liés à la qualité des services rendus par ADEVEN comme la rapidité, l'écoute des interlocuteurs et les réponses apportées sont plus difficiles à mesurer. Le taux de «sans avis» à ces questions est important (entre 31% et 36%). En fait, les contacts directs avec le service sont peu

fréquents: 53 % des répondants ont fait appel spontanément à ADEVEN. Généralement, ce sont les facultés ou départements qui confient l'ensemble de leurs évaluations à ADEVEN. Dans ce cas, une personne est chargée de rassembler le matériel et de le transmettre au Service. Les enseignants découvrent par la suite l'existence du Service et son rôle dans l'évaluation. Cela explique également le taux élevé d'enseignants qui ne se prononcent pas sur la présentation d'ADEVEN sur internet (53 %) ou dans sa brochure (49 %).

Ces premiers résultats indiquent que le Service n'a pas besoin, dans l'immédiat, de modifier les outils mis à sa disposition. En revanche, il doit faire connaître plus clairement son engagement en faveur de l'évaluation formative et le respect inconditionnel de la confidentialité.

Évaluer l'enseignement : une approche en construction

Les enseignants questionnés ont en commun d'avoir au moins une fois pratiqué une évaluation de leur enseignement. Mais quelles perceptions et compréhension ont-ils de la politique de l'évaluation menée à l'Université de Genève et dans leur structure académique? La plupart s'estiment bien informés de la politique de l'Université (72 %) et de celle de leur faculté ou département (80 %) et prennent le temps d'en informer les étudiants (82 %). Cependant, l'enquête ne creuse pas davantage ce point et ne permet pas d'approfondir en analysant, par exemple, leur appropriation des principes et leurs interprétations de la démarche d'évaluation formative. Leur compréhension des politiques mises en œuvre est-elle conforme aux projets du Rectorat ou de leur faculté d'origine? Adhèrent-ils aux idées générales? Peuvent-ils en concrétiser les intentions? Ces questions restent sans réponses pour le moment mais mériteraient d'être reprises par la suite.

Informers les étudiants : une pratique à imaginer

La politique générale de l'Université de Genève en matière d'évaluation stipule que les enseignants doivent fournir un retour aux étudiants mais qu'ils sont libres d'en choisir la forme. L'enquête a révélé que cette directive n'est pas encore complètement respectée: seule la moitié des enseignants informent les étudiants des résultats. Dans ce cas, ils s'efforcent de faire un retour aux étudiants qui ont rempli les questionnaires (79 % des cas) ou, ultérieurement, aux étudiants de la volée suivante (33 %). Généralement, les résultats peuvent être consultés auprès des enseignants et, dans quelques rares cas, les enseignants rendent complètement publics leurs résultats soit en les déposant à la bibliothèque (6 % des enseignants fournissant un retour) ou sur un site internet

(10% de ces mêmes enseignants). Le plus souvent, les enseignants font une présentation lors d'un de leurs cours en montrant soit le graphique produit dans le rapport établi par ADEVEN (56%), soit en faisant un commentaire général des résultats (44%).

Les 46 enseignants qui admettent ne pas organiser de retour auprès des étudiants indiquent que les résultats leur parviennent trop tard (70% des situations), généralement parce qu'ils administrent le questionnaire lors du dernier cours. D'autres (15%) reconnaissent ne pas savoir comment restituer les résultats et seuls 4% ne souhaitent pas en discuter avec les étudiants.

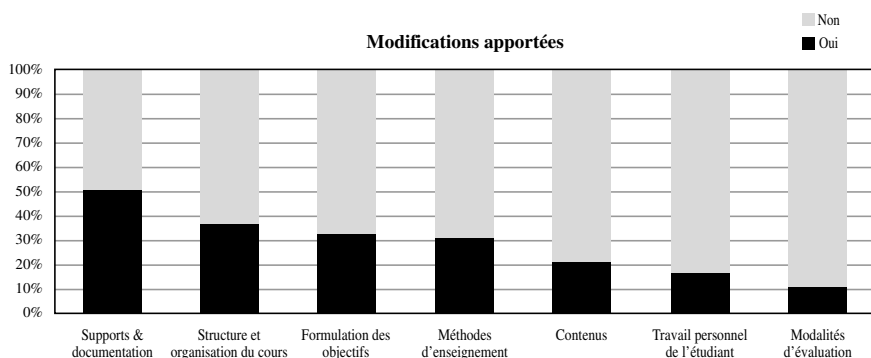
Nous en concluons que les enseignants ne sont pas farouchement opposés au fait de discuter des résultats avec leurs étudiants mais ne savent pas toujours comment s'y prendre. Faut-il dévoiler la totalité des résultats compilés dans le rapport? Quelle sélection peut-on faire? Comment aborder les points jugés faibles? Faut-il absolument aller dans le sens des demandes des étudiants? Toutes ces questions ont été évoquées à travers le questionnaire et des contacts directs avec les enseignants et confirment que, si le principe d'une information transparente auprès des étudiants est acquis, la manière de procéder suscite encore gêne et hésitations. Pour permettre de dépasser ce malaise, le Service ADEVEN et le Secteur *Formation et évaluation* pourraient envisager de dispenser assistance et conseil pédagogique sur la manière de présenter des résultats d'évaluation aux étudiants.

Modifier son enseignement : intégration des résultats d'évaluation

Le dernier volet de notre enquête touche à l'utilisation des résultats pour la préparation et la conduite de l'enseignement. Il est très satisfaisant de noter que la plus grande partie des enseignants questionnés (87%) tiennent compte des données pour l'organisation de leurs cours. Or, l'évaluation reste un outil personnel, voire une affaire de la sphère privée. En effet, très peu d'enseignants indiquent partager les résultats avec leur collègue de département ou section (28%) ou encore moins avec le responsable du programme de formation (11%). Le développement d'une démarche d'évaluation formative débute par une prise de conscience et une pratique solitaire avec, tout au plus, un dialogue entre enseignant et étudiants. Il faudra sans doute quelques expériences avant que cette approche individualiste puisse donner lieu à un partage et à une concertation entre collègues de formation, d'autant plus que, de manière générale, les échanges entre corps enseignants sont peu fréquents.

Nous pouvons espérer que la généralisation d'une évaluation formative ouvrira le débat et contribuera à un dialogue constructif entre enseignants autour de la qualité de l'enseignement.

L'exploitation de l'évaluation demeure avant tout une démarche individuelle. Pour en savoir plus sur les ajustements qui touchent plus directement à la pratique enseignante, nous avons sélectionné quelques étapes de la préparation d'un cours susceptibles d'être modifiées en fonction des réponses apportées par les étudiants. Le tableau suivant présente le taux d'enseignants qui modifient l'une ou l'autre de ces étapes à la suite de l'évaluation.



Le taux est relativement faible pour chacun des items : il ne dépasse pas la moitié et se situe entre 17% et 35% selon l'item de la planification pédagogique. Les enseignants commencent par modifier la documentation qui accompagne leur cours. Cette observation n'est guère étonnante dans la mesure où les étudiants sont très exigeants sur la documentation et les supports et font régulièrement part de leur insatisfaction sur ce point. De plus, les enseignants admettent que la mise à jour d'un polycopié ou l'amélioration des supports de cours ne demandent pas un effort considérable, hormis le temps nécessaire au travail, et qu'ils sont quasi assurés de satisfaire les étudiants. En revanche, les modalités d'évaluation qui, elles aussi, sont souvent très critiquées par les étudiants sont rarement révisées par les enseignants questionnés. Tout porte à croire que le contrôle des connaissances reste un domaine exclusivement de la responsabilité de l'enseignant et que les remarques des étudiants ont peu d'impact sur la manière dont l'enseignant s'y prend. En dehors de ces extrêmes, nous notons qu'un tiers des enseignants reprennent l'organisation et la structure de leur cours, explicitent davantage leurs objectifs de formation ou introduisent de nouvelles méthodes d'enseignement. Ensuite, quelques-uns rectifient le contenu ou fournissent plus d'information pour le travail personnel des étudiants.

Une analyse plus approfondie des réponses des enseignants met en évidence que ce sont toujours les mêmes enseignants qui modifient leur pratique enseignante comme si un changement en entraînait un autre. Pour certains, les ajustements toucheront aux sept étapes énumérées alors que d'autres travailleront les trois ou quatre premières. Cela signifie que plus de 50% des enseignants ne modifient en rien leur enseignement soit parce que les résultats d'évaluation leur révèlent que leur cours est bien perçu par les étudiants, soit qu'ils ne considèrent pas opportun ou nécessaire de procéder à des ajustements. Faisons un parallèle entre ce que les enseignants nous disent et les résultats globaux des évaluations des enseignements. Sur l'ensemble des dossiers pris en charge par le Service ADEVEN, le nombre d'enseignements qui sont jugés globalement insatisfaisants par les étudiants est très faible, de l'ordre de 5 à 8% par semestre. Ce faisant, seuls quelques enseignants seraient véritablement invités à modifier leur enseignement. Sont-ils parmi les enseignants de notre enquête qui annoncent avoir opéré des changements dans leur cours? Compte tenu de l'anonymat de l'enquête, nous ne pouvons malheureusement pas établir une relation entre les résultats obtenus à l'évaluation de l'enseignement et les réponses fournies lors de l'enquête. Mais comme c'est souvent le cas dans ces démarches, ce ne sont pas forcément ceux qui en ont besoin qui en profitent le plus; il n'est pas exclu de penser que les enseignants qui progressent dans la préparation de leurs cours ont obtenu un *feed-back* très positif de la part des étudiants.

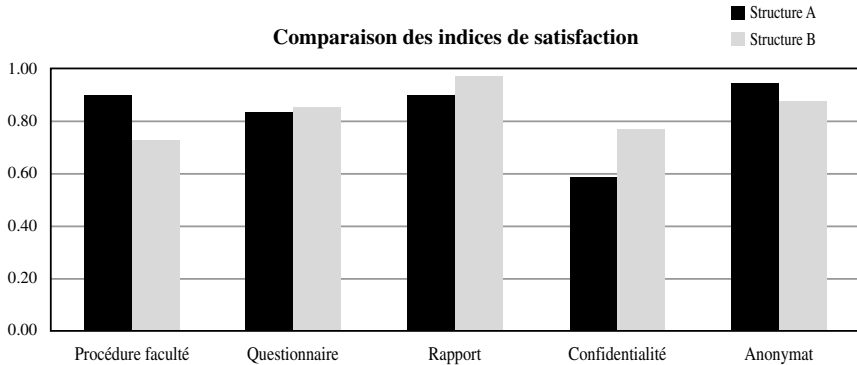
Structure académique et degré de satisfaction

Dès le début de notre recherche, nous avons imaginé qu'il pouvait y avoir une relation entre le degré de satisfaction exprimé par les enseignants et leur structure académique. Cette relation dépend, notamment, de leur participation et de leur adhésion aux procédures d'évaluation en vigueur dans leur structure. Pour illustrer cet argument, nous avons sélectionné deux structures qui présentent des configurations différentes, voire opposées. Dans les deux cas, nous observons un taux de réponse aux questionnaires satisfaisant avec, respectivement, 44% et 51% des enseignants. Néanmoins, le nombre d'enseignants questionnés demeure faible et l'analyse comparative porte sur des effectifs de 24 et de 26 individus. Dès lors, la comparaison a statut d'illustration et de première exploration puisque les différences observées dans les positions n'ont pas pu être mises à l'épreuve statistiquement.

Dans la première, Structure A, la procédure d'évaluation a été définie par un petit comité composé principalement des responsables académiques de la structure avec une participation très faible du corps enseignant. Cette structure n'avait pas une longue pratique de l'évaluation par questionnaire et le comité *ad hoc* a choisi d'utiliser les questionnaires de base d'ADEVEN et de lui en confier le traitement. Ce même comité fixe les enseignements à évaluer chaque semestre. Les enseignants ont été informés par écrit de la procédure mise en place pour la structure et, chaque semestre, ils sont informés de la liste des enseignements à évaluer. Le comité se charge d'administrer le questionnaire et recueille les questionnaires dûment remplis avant de les transmettre à ADEVEN. Le comité ne souhaite pas disposer d'un exemplaire des rapports de résultats et ne demande pas aux enseignants de rendre compte des résultats. La méthode est plutôt centralisée dans son organisation pratique et peut donner l'impression aux enseignants que la direction académique exerce un contrôle. Dans la mesure où les questionnaires remplis commencent par être réunis à la direction, rien ne retient les enseignants de penser que cette dernière y jette un coup d'œil.

Dans la seconde, la Structure B, il en est tout autrement : ici, il a été décidé de créer une commission de l'évaluation regroupant des enseignants de tout niveau académique (professeurs, chargés d'enseignement, assistants) et de leur confier l'organisation de l'évaluation. Cette structure dispose d'une longue expérience en matière d'évaluation de l'enseignement et la commission en a profité pour élaborer ses propres questionnaires. Elle a décidé de mettre une priorité sur l'évaluation des enseignements de début de formation. Elle a demandé au Service ADEVEN de mettre à la disposition des enseignants qui en font la demande les questionnaires et d'en prendre en charge le dépouillement. Dans ce cas, les enseignants s'adressent directement à ADEVEN et n'ont aucun contact avec la Commission. Celle-ci a informé les enseignants des instruments à leur disposition en les encourageant à y recourir pour développer leur évaluation. Il n'y a pas de liste des enseignements à évaluer, chacun est invité à le faire selon ses besoins. L'approche préconisée dans cette structure répond en tous points aux exigences de l'évaluation formative.

Pour comparer le degré de satisfaction des deux structures, nous avons isolé quelques indices globaux de satisfaction portant sur la compréhension de la procédure d'évaluation, les questionnaires, le rapport de résultats, la confidentialité et l'anonymat.



Il est étonnant de constater, dans ce tableau, que les enseignants de la Structure B semblent moins bien connaître la politique en matière d'évaluation de leur contexte. Les effectifs réduits d'enseignants peuvent expliquer en partie les fluctuations puisqu'il suffit pratiquement d'un seul individu pour changer la tendance. Nous savons, par ailleurs, que les enseignants de la Structure A ont reçu une large information sur la procédure d'évaluation qui en était à ses débuts alors que dans la Structure B, en raison de la pratique plus avancée, l'information avait été plus réduite. L'information plus ciblée et directe peut conduire à une meilleure connaissance de la politique en cours : les enseignants débutants, qui prêtent attention aux directives, se disent plus informés que les enseignants chevronnés qui banalisent les indications reçues.

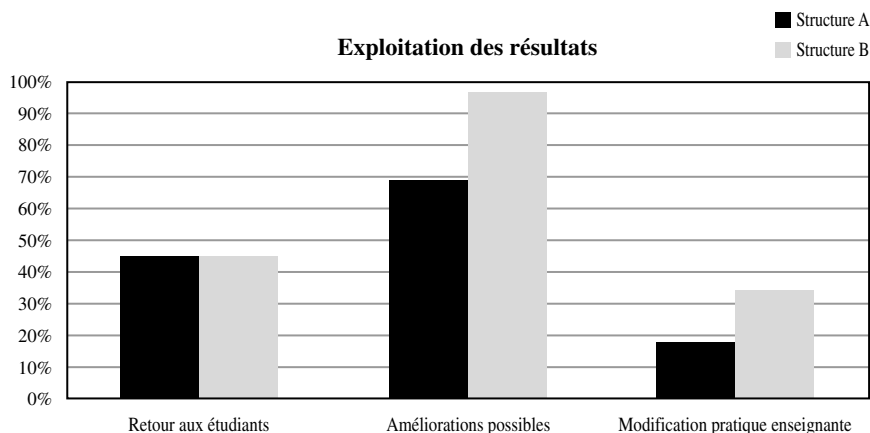
Le degré de satisfaction à l'égard des productions du Service ADEVEN est très positif : quasi identique dans le cas des questionnaires avec 0,83 pour la Structure A et 0,85 pour la Structure B, alors que nous observons une très légère différence pour ce qui concerne les rapports de résultats 0,89 (Structure A) et 0,97 (Structure B). Sans pouvoir affirmer que cette différence est significative, il n'est pas exclu, à nouveau, que l'expérience des enseignants de la Structure B dans l'analyse et l'interprétation des résultats ne soit à l'origine de cette petite différence.

Les deux points restants, soit le respect de confidentialité des enseignants et de l'anonymat des étudiants, sont révélateurs d'une attitude plus réservée chez les enseignants de la Structure A. Dans les deux cas, l'indice de confiance n'est pas très élevé : pour la Structure A, il se monte à 0,58 et pour la Structure B à 0,77. Soit les enseignants de la Structure A n'ont pas compris les enjeux et les principes de l'évaluation formative, soit ils n'ont pas confiance en la procédure. Dans un cas comme dans l'autre, ils semblent vivre l'évaluation comme une procédure administrative avec des effets possibles sur

la poursuite de leur carrière d'enseignant. La confiance est moins érodée chez les enseignants de la Structure B mais loin d'être parfaite. Dans l'analyse globale, nous avons déjà commenté ce problème du manque de confiance par rapport à la confidentialité des dossiers. Cette analyse par structure semble confirmer que la confiance est tributaire de la manière d'organiser l'évaluation : plus la procédure est organisée et centralisée, moins les enseignants saisissent les perspectives formatives. Les procédures adoptées dans les deux cas semblent donner la garantie de l'anonymat des étudiants : les indices sont élevés avec 0,94 (Structure A) et 0,88 (Structure B).

Structure académique et exploitation des résultats

L'évaluation formative a pour première fonction d'améliorer l'enseignement. Les enseignants qui adhèrent à cette logique et qui en comprennent les enjeux sont donc plus susceptibles de discuter des résultats avec les étudiants, d'analyser les résultats pour distinguer les améliorations possibles et d'effectivement procéder à des ajustements dans leur pratique d'enseignement. Dans la comparaison qui nous intéresse, nous nous attendions à trouver des taux plus élevés d'enseignants de la Structure B exploitant les résultats de l'évaluation dans l'un ou l'autre de ces domaines, leur plus fort investissement dans l'évaluation formative et leur expérience plus étendue pouvant expliquer un meilleur usage des résultats pour réguler la pratique enseignante.



Le tableau ci-dessus confirme cette hypothèse. De manière générale, nous avons montré que seule la moitié (51 %) des enseignants organisent un retour des résultats d'évaluation aux étudiants. Le taux d'enseignants de la Structure A est légèrement inférieur (44 %) à la tendance générale et celui des

enseignants de la Structure B quasi identique (50%). Le manque d'expérience des premiers se traduit également par de la gêne au moment de restituer les résultats. Cette pratique leur étant totalement étrangère, la plupart n'ont pas encore trouvé une approche qui leur convenait. Les enseignants de la Structure B sont nettement plus à l'aise avec l'interprétation des résultats et identifient plus facilement les améliorations possibles et sont enclins, en conséquence, à apporter des modifications à leur enseignement. Ce tableau met en évidence, par ailleurs, que l'observation de points à améliorer ne conduit pas forcément à un changement, sans cela nous devrions observer un taux plus élevé d'enseignants indiquant qu'ils ont remanié leur enseignement. Or, l'analyse globale a montré que ces changements interviennent sporadiquement et sur des objets spécifiques (documentation pédagogique, par exemple). Il demeure que les enseignants de la Structure B sont plus nombreux à réviser leurs cours que dans la Structure A. À nouveau, nous pouvons mettre ce décalage sur le compte du manque d'expérience.

À la suite de cette analyse comparative, nous concluons que si les conditions énoncées par Centra (1993), soit l'originalité, la pertinence et la valorisation des données auxquelles s'ajoute la motivation à remettre en question son enseignement, doivent effectivement être remplies pour une utilisation des résultats d'évaluation et une actualisation de l'évaluation formative, deux autres conditions peuvent également être avancées: d'une part, les enseignants doivent avoir saisi les principes et les enjeux de l'évaluation formative et, d'autre part, ils doivent avoir confiance dans les procédures d'évaluation auxquelles ils participent, notamment le respect des principes fondamentaux. L'exploitation des résultats et leur bon usage sont également tributaires de leur adhésion à la démarche d'évaluation et de leur degré de confiance à l'égard des acteurs en cause. Les quelques résultats préliminaires de l'enquête exploratoire que nous venons de présenter vont dans ce sens. D'autres recherches plus systématiques pourront développer ces aspects.

Rôle des centres d'appui pédagogique : facilitateur ou alibi ?

Au terme de cette enquête et au vu des résultats recueillis, nous serions tentées de croire que le Secteur *Formation et évaluation* et son service spécialisé ADEVEN répondent parfaitement aux besoins des enseignants en matière d'évaluation et offrent des prestations de qualité et de haut niveau. De là à ajouter que ces services répondent à des critères d'excellence et, par conséquent, ne

peuvent pas manquer de participer favorablement au développement et à la généralisation de l'évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève, il n'y a qu'un pas. Or, une telle affirmation peut se révéler fallacieuse et occulte le rôle des principaux acteurs de l'évolution de l'évaluation que sont les enseignants. Nous avons, certes, pu mettre en évidence la satisfaction d'un bon nombre de ces enseignants vis-à-vis des services fournis, mais rien aujourd'hui ne nous permet de certifier que l'appui logistique mis en place les aide à entrer dans la démarche formative d'évaluation et à s'approprier la méthode.

Le Service ADEVEN a probablement un rôle de facilitateur dans la mesure où il décharge les enseignants des tâches ingrates et leur permet de disposer rapidement des résultats pour les restituer aux étudiants. Au moins l'excuse de la surcharge de travail induite par l'administration et le dépouillement de questionnaires pour ne pas procéder à de l'évaluation peut être écartée. Mais l'appui apporté ne signifie pas que les enseignants adhèrent plus facilement aux principes de l'évaluation formative et les intègrent dans la préparation et la gestion de leurs enseignements. Au moment de dépouiller les résultats de l'enquête, nous avons été saisis d'un doute: et si le Service ADEVEN n'était qu'un oreiller de paresse?

Il est probablement plus facile de s'adresser à ADEVEN et de consommer les nombreuses prestations offertes sans se poser de question plutôt que de s'interroger sur la définition de la qualité de l'enseignement et de s'engager dans une réflexion de fond sur l'évaluation et son utilisation pour réguler l'enseignement. En même temps, les enseignants peuvent avoir le sentiment de s'acquitter d'un devoir lorsqu'ils s'adressent au Service. En d'autres termes, il permet de faire l'exercice de style qui est demandé aux enseignants dans le cadre de la généralisation de l'évaluation de l'enseignement sans véritablement entrer dans la démarche, sans devoir s'investir et sans s'engager dans l'esprit formatif préconisé. Si tel était le cas, le Service ADEVEN servirait d'alibi et serait plutôt un frein au développement d'une culture de l'évaluation de la qualité de l'enseignement. L'exploitation encore limitée des résultats d'évaluation va dans ce sens, mais nous pouvons aussi espérer que ce manque d'utilisation témoigne des premiers pas et que les choses évolueront dans la bonne direction. Cette hypothèse du désengagement des enseignants mériterait d'être explorée et prise en considération par la suite.

L'enquête a révélé quelques pistes de développement pour les activités du Service ADEVEN. En premier lieu, il convient de rectifier l'impression que la confidentialité n'est pas scrupuleusement respectée par une campagne d'information ciblée. Nous pensons que la méthode d'administration et de

récolte des questionnaires peut être à l'origine des doutes exprimés par les enseignants, en particulier quand les questionnaires transitent par une instance officielle. Pour y remédier, nous pourrions faire des suggestions aux différentes structures responsables de l'évaluation au sein des facultés quant aux procédures à adopter pour donner toutes les garanties aux enseignants que la confidentialité ne peut pas être violée. Le rattachement du Secteur *Formation et évaluation* au Rectorat de l'Université a également été avancé pour expliquer le manque de confiance de certains enseignants. Le déménagement récent des locaux du Secteur qui met une distance physique entre les locaux du Rectorat et le Service ADEVEN va certainement entraîner une distance symbolique et réduire les craintes d'amalgame entre ADEVEN et le Rectorat.

L'enquête ayant montré que les outils mis à disposition par ADEVEN (questionnaires et rapports) répondent aux besoins, il peut désormais se tourner vers la suite des opérations, soit l'exploitation des résultats. Il y a sans doute un nouvel axe de travail à développer avec l'accompagnement des enseignants qui en font la demande dans un usage pertinent et efficace des résultats d'évaluation. Ce travail de soutien, qui relève d'un centre d'appui pédagogique tel que le Secteur *Formation et évaluation*, peut se faire sur le plan individuel avec un conseil pédagogique apporté individuellement à chaque enseignant qui le sollicite à la suite d'une évaluation ou sur le plan collectif en analysant les résultats d'évaluation d'un groupe d'enseignements.

Diverses actions dans ce sens sont déjà organisées. En effet, au moment de transmettre le rapport de résultats à l'enseignant, ADEVEN l'informe de la possibilité d'obtenir un rendez-vous avec un conseiller pédagogique pour faire une analyse plus approfondie. Les demandes d'entretiens sont très faibles, à peine quelques dizaines par année, mais en augmentation constante. Sur les 90 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, 11 indiquent avoir bénéficié d'un entretien.

Le Service ADEVEN propose également une analyse complémentaire à des fins de comparaison pour un groupe d'enseignements évalués ayant utilisé le même questionnaire ou du moins un nombre suffisant d'items identiques. L'analyse s'efforce de dégager la tendance générale de la satisfaction des étudiants et d'établir des profils individuels pour chaque enseignement évalué. Les résultats sont banalisés et ne permettent pas d'identifier les enseignants ayant participé à la démarche comparative. Ces analyses sont demandées par les responsables de formation pour examiner des groupes spécifiques : les enseignements de première année dans une filière de base,

tous les séminaires d'un second cycle ou encore les laboratoires dans un département. L'intérêt de la démarche est de pouvoir discuter des résultats au sein d'une équipe pédagogique et de réfléchir à l'enseignement dispensé au sein d'une filière et de son adéquation aux objectifs retenus. L'analyse permet de faire un pas supplémentaire vers l'évaluation des programmes et d'intégrer les résultats obtenus avec l'évaluation des enseignants dans un dossier d'évaluation plus large. Un quart des enseignants interrogés lors de notre enquête savent que leur évaluation a été également considérée dans une telle analyse comparative, mais seul un faible nombre (8% des enseignants) ont pu consulter les résultats. L'exploitation de l'évaluation de l'enseignement dans le cadre d'une évaluation de programme ou de filière semble échapper aux enseignants et l'initiative en revient plus souvent au responsable de formation.

Que faire contre le risque d'une utilisation des services d'ADEVEN pour remplir facilement et à bon compte le cahier des charges dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement? Faut-il demander aux facultés de mettre sur pied leur propre structure d'appui à l'évaluation qui travaillerait en collaboration étroite avec la commission qui définit le cadre et les principes ainsi que les méthodes de travail? Une décentralisation des services d'appui pourrait être une réponse, mais les écueils sont les mêmes. Rien ne permet d'exclure que le support logistique ne sera pas finalement confié à un secrétariat qui se trouvera dans une position similaire distribuant des questionnaires et préparant des rapports de résultats sans donner une impulsion aux enseignants pour qu'ils valorisent les résultats. Le seul moyen d'éviter ces dérives consiste à confier les services d'appui à l'évaluation à des professionnels de l'évaluation de l'enseignement et de la pédagogie universitaire. Charge à eux ensuite de mettre en place des processus de contrôle de la qualité du travail, de procéder régulièrement à une remise en question et à une critique approfondie des actions menées, de réguler les activités et programmes en fonction des observations faites. En bref, comme le prescrit Piccinin (2001), il s'agit d'évaluer constamment et judicieusement ses interventions pour en mesurer l'efficacité et l'efficience par rapport à l'implantation d'une culture de l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

Cette première enquête à caractère strictement exploratoire entend répondre à cette exigence et dans son prolongement d'autres pistes de recherche se profilent. La première, qui rejoindrait en partie l'étude de Bernard, Postiaux et Salcin (2001), concerne l'analyse plus détaillée des représentations des enseignants quant à l'évaluation et de leur compréhension des principes et des

enjeux de l'évaluation formative. Comment l'expérience vécue et les interventions apportées par les services d'appui à l'évaluation participant-elles à l'émergence d'une conception de la qualité de l'enseignement? Quels facteurs liés à l'évaluation ont un rôle prépondérant par rapport à la régulation de la pratique enseignante? Et dans cette perspective, se dégage un second axe de recherche possible avec l'examen plus attentif des interactions entre les résultats d'évaluation obtenus et le conseil pédagogique reçu dans la manière de réguler un enseignement.

L'enquête avait également pour objectif de faire le point sur la généralisation de l'évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève. Cette approche qualifiée d'indirecte a révélé plus d'information que les essais infructueux de dénombrement du taux d'enseignements évalués. Même si les résultats reflètent les opinions d'un nombre relativement réduit d'enseignants qui ne sont sans doute pas représentatifs des enseignants pratiquant l'évaluation, nous avons pu noter avec satisfaction les efforts entrepris pour rendre compte de la qualité de l'enseignement et des difficultés à entrer dans la démarche. Les problèmes de confiance et de régulation de l'enseignement qui ont été mis en évidence dans ce petit groupe sont probablement également à l'œuvre dans d'autres secteurs qui ont été moins touchés par cette enquête. Ils indiquent les pistes à suivre pour entrer dans une prochaine étape, celle de la consolidation de l'évaluation de l'enseignement avec une exploitation optimale des résultats.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C., D'Apollonia, S. & Cohen, P.A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 219-231.
- Abrami, P.C., Dickens, W.J., Perry, R.P. & Leventhal, L. (1980). Do teacher standards for assigning grades affect student evaluations of instruction? *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 107-118.
- Balantyne, R., Borthwick, J. & Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: Identifying and addressing Academic staff development needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221-236.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval: Éditions Études vivantes.
- Bernard, H. & Desjardins, J. (2001, à paraître). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Bernard, H. & Normand, S. (1998). L'évaluation de l'enseignement vécue par des professeurs de disciplines différentes. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 117-134.

- Bernard, H., Postiaux, N. & Salcin, A. (2001). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.
- Brinko, K.T. (1993). The practice of giving feed-back to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Cashin, W.E. (1990). Students do rate different academic fields differently. Students ratings of instruction: Issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43.
- Centra, J. (1993). *Reflexive faculty evaluation effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P.A. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of finding. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341.
- Feldman, K.A. (1978). Course characteristics and college students' rating of their teacher and courses: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9(3), 199-242.
- Feldman, K.A. (1979). The significance of circumstances for college students ratings of their teachers and courses. *Research in Higher Education*, 10(2), 149-172.
- Feldman, K.A. (1984). Class size and college students' evaluations of teacher and courses: a closer look. *Research in Higher Education*, 21(1), 44-116.
- Feldman, K.A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24(2), 139-213.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Marsh, H.W. & Roche, L. (1993). The use of students evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217-251.
- Moles, A.A. (1967). *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton.
- Murray, H.G., Rushton, J.P. & Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 250-261.
- Piccinin, S. (2001). *L'efficacité de la consultation pédagogique*. Colloque BSQ, L'efficacité des modes d'intervention des centres de pédagogie universitaire. Magog Orford (Québec).