



Évaluation ou appréciation des enseignements par les étudiant·es : repenser le sens et les usages

Emmanuel Sylvestre

Professeur | Faculté des sciences sociales et politiques

Directeur | Centre de soutien à l'enseignement



Unil

UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences sociales
et politiques

Au programme de cette conférence

- I. Vers une fonction dialogique des appréciations étudiantes
- II. Outils mobilisables pour recueillir et interpréter les appréciations

Après quelques décennies de pratiques... des effets positifs !

- Feedback en cours de semestre → amélioration modeste des résultats de l'EEE (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975)
- Mais effet renforcé lorsque le feedback est discuté avec les autorités académiques (Overall & Marsh, 1979)
- Satisfaction étudiante accrue lorsque les difficultés identifiées par l'EEE sont réellement traitées (Gilles et al., 2007)

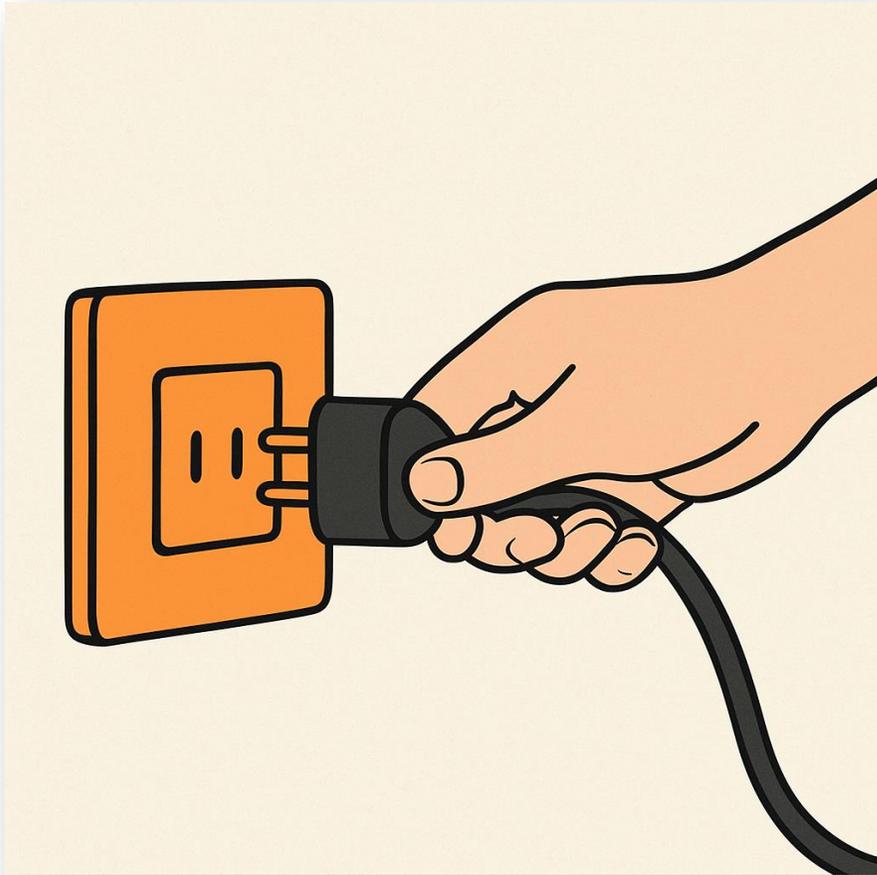
Après quelques décennies de pratiques... mais un scepticisme persistant !

- Peu d'effet sur la motivation des enseignant·es à améliorer leurs cours (Seldin, 1993)
- Une pratique qui semble parfois « au point mort » (Rege Colet, 2005)
- Pas d'amélioration globale significative (Desjardins & Bernard, 2002)
 - Peu d'impact démontré des EEE classiques sur l'amélioration effective de l'enseignement (Seldin, 1999 ; Wright & O'Neil, 1995)
 - Forte prédominance de la recherche dans les critères de carrière (Desjardins & Bernard, 2002)
 - Faible accompagnement pédagogique des enseignants en difficulté
 - Difficulté des administrateurs à intervenir : manque de compétences pédagogiques reconnues et inconfort statutaire

...et un problème de solitude face aux EEE !

- Constat empirique (Barras, 2017)
 - 77% des enseignant·es lisent leurs résultats d'EEE **seuls**
 - Très faible recours aux collègues ou conseillers pédagogiques lors de la réception
 - Les feedbacks négatifs suscitent des émotions plus intenses et plus durables
- Conséquences identifiées
 - Vécus émotionnels difficiles (frustration, injustice, colère)
 - Absence de médiation accentue les effets délétères
 - Risque de désengagement pédagogique

Faut-il alors tirer la prise !



- Prévenir les dérives émotionnelles en structurant le traitement des feedbacks (Barras, 2017)
 - Transformer la réception des EEE en un espace d'accompagnement réflexif
- Instaurer un dialogue pédagogique
 - Avec une médiation externe : conseiller pédagogique, intervision (Cantin, 2024), etc.
 - Directement avec les étudiant·es (Cossette, 2011)

I. Vers une fonction dialogique des appréciations étudiantes

Évaluation institutionnelle : un processus décisionnel

Définition (Pratt, 1998) : jugement de valeur à des fins administratives (carrière, promotion, accréditation).

Modalités dominantes :

- Questionnaires standardisés en fin de semestre
- Données chiffrées centralisées

Limites documentées :

- Biais de genre et de popularité (Boring et al., 2016)
- Faible lien avec l'apprentissage réel (Spooren et al., 2013)
- Exploitation limitée des résultats par les administrateurs (Detroz & Verpoorten, 2015, Cannon, 2001 ; Ory, 2000)

Appréciation étudiante : un levier formatif

Définition (Bernard & Normand, 1995) : estimation subjective de l'expérience d'apprentissage

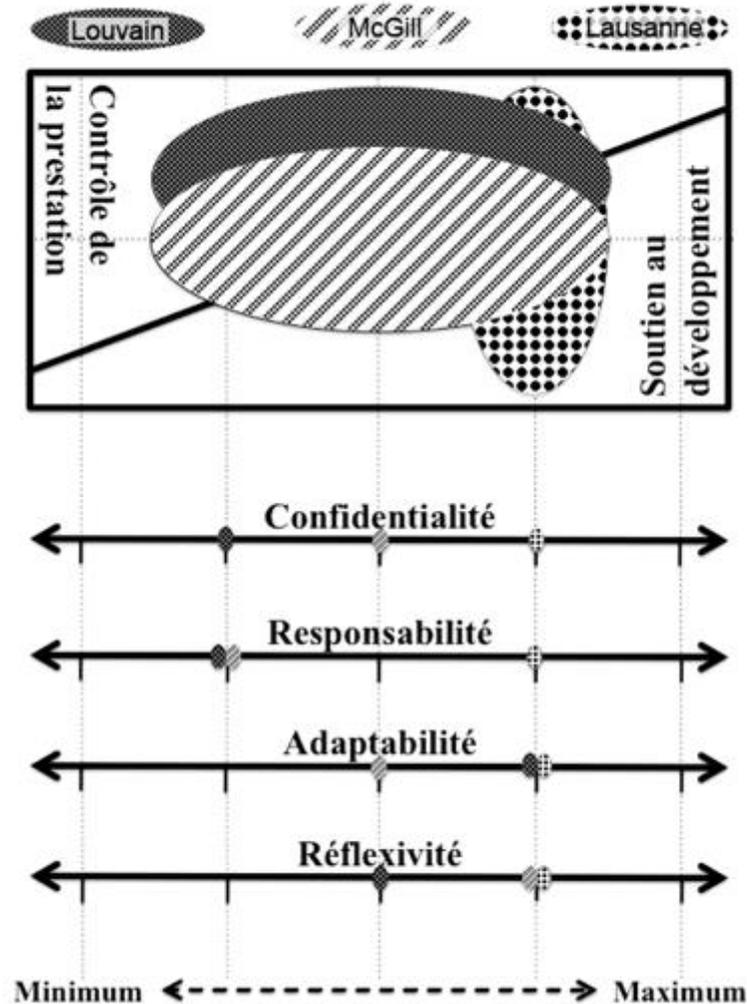
Objectif : fournir un retour constructif aux enseignant·es

Modalités

- Informelles : discussions en cours, feedbacks spontanés
- Effet attendu : soutien au développement pédagogique et au dialogue enseignant·es-étudiant·es (Berthiaume et al., 2011)

Contrôle, développement... et entre les deux

Évaluation
institutionnelle



Appréciation
étudiante

Source : Berthiaume et al. (2011)

Vers une culture de l'évaluation partagée

- Favoriser des démarches intégrant :
 - Dialogue enseignant·es-étudiant·es régulier (feedback en cours de semestre)
 - Comités pédagogiques associant l'ensemble des acteurs
 - Analyse collective des programmes et non des seuls individus
- Renforcer une culture institutionnelle qui valorise l'enseignement (Paulsen & Feldman, 1995 ; Lucas, 1990)
- Dépasser la logique de contrôle pour aller vers l'amélioration continue partagée (Ory, 2000)

Des éléments distinctifs

Appréciation étudiante	Évaluation institutionnelle
Estimation subjective de l'expérience	Jugement de valeur normé
Peut être informelle (feedback spontané)	Standardisée et quantifiée
Peut être structurée (photo-expression, IPA, comités de suivi, synthèse qualitative)	Souvent réduite à des scores agrégés
Visée formative (amélioration continue)	Visée décisionnelle (carrière, contrôle)
Dialogue et co-construction avec les étudiant·es	Pilotage managérial centralisé

II. Outils mobilisables pour recueillir et interpréter les appréciations

Avec ou sans médiation externe

Sans médiation externe

One minute paper

padlet

moins d'une minute

One-minute paper - "à trous"

Chèr-es étudiant-es, aidez-nous à améliorer l'enseignement que vous suivez, grâce à vos feedback. Merci de compléter de manière constructive les phrases suivantes qui apparaîtront successivement sur ce mur à intervalle d'une minute.

Ce que j'apprécie le plus dans ce cours...

A l'issue de ce cours, je serai en mesure de...

A l'issue de ce cours, j'aimerais être capable de...

Au terme de ce cours, je crains de manquer...

AJOUTER UNE COLONNE

d'expliquer les différents schémas (...)

1

Ajouter un commentaire

The image shows a screenshot of a Padlet wall with a pink background. At the top left, it says 'padlet' and 'moins d'une minute'. The title is 'One-minute paper - "à trous"'. Below the title is a paragraph of instructions in French. There are four columns of text prompts, each with a plus sign below it. The third column has a sticky note with the text 'd'expliquer les différents schémas (...)', a heart icon with the number '1', and a comment input field with the text 'Ajouter un commentaire'. On the right side, there is a button that says 'AJOUTER UNE COLONNE'.

Sans médiation externe Start-Stop-Continue



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
PÔLE DE SOUTIEN
À L'ENSEIGNEMENT
ET L'APPRENTISSAGE

START – STOP – CONTINUE (en présentiel)

✂ Matériel :

- Trois feuilles de flipchart à nommer respectivement « Start », « Stop » et « Continue »
- Des post-it en suffisance (idéalement de trois couleurs différentes)
- Du scotch
- Des gommettes de trois couleurs différentes en suffisance

👤 Déroulement :

Expliquez le contexte et les objectifs de l'évaluation puis proposez trois panneaux qui représentent trois espaces pour exprimer :

- 1) **Start** : les actions à mettre en place, à démarrer pour améliorer l'enseignement
- 2) **Stop** : les actions / les choses qui n'ont pas fonctionné et/ou qui doivent être interrompues (perte de temps, inefficience, etc.)
- 3) **Continue** : les actions / les éléments qui fonctionnent et qu'il faut poursuivre ou conserver

Donnez un temps aux personnes apprenantes pour rédiger leurs commentaires sur des post-it. (15' p.ex.)

Donnez un temps pour aller placer les post-it sur les trois panneaux (10' p.ex.)

👥 Proposez une synthèse sous forme de discussion :

- Rapprochez d'abord les commentaires similaires (avec l'accord du groupe) ;
- Si les commentaires sont nombreux et variés, organisez un vote par gommettes pour hiérarchiser les commentaires en utilisant des gommettes de trois couleurs pour (p.ex.) « essentiel » ; « si possible » ; « secondaire » ;
- Commentez ensuite ce qui vous semble réaliste / irréaliste – réalisable / non-réalisable et de quelle(s) manière(s) vous envisagez pouvoir ajuster votre enseignement en réponse ou conserver pour plus tard, etc.

DIVISION DE LA FORMATION ET DES ÉTUDIANT·ES
PÔLE DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE



Déroulement (questions ouvertes) :

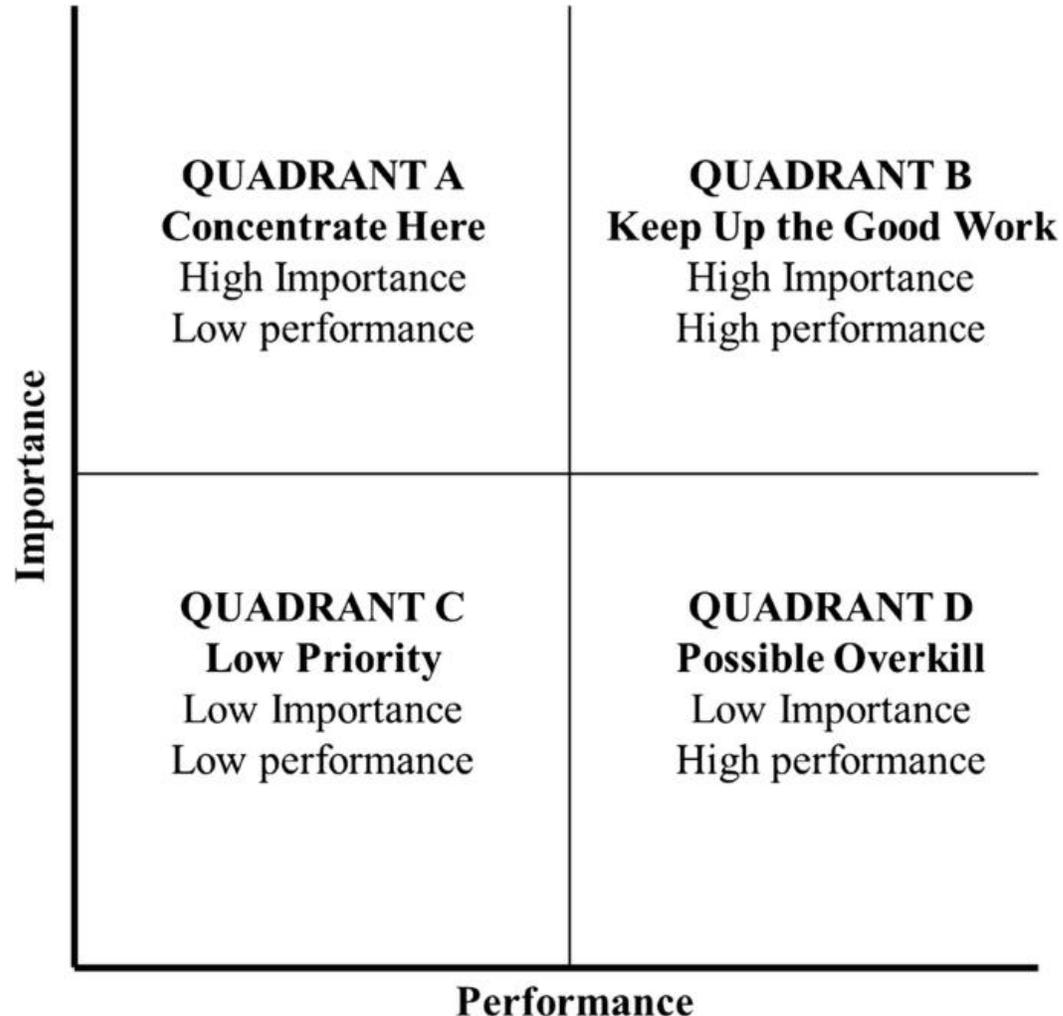
- **Start** : Ce qu'il faudrait commencer à faire
- **Stop** : Ce qu'il faudrait arrêter de faire
- **Continue** : Ce qu'il faut continuer à faire

En grand groupe (présentiel) :

- Post-it anonymes sur 3 panneaux
- Discussion collective pour regrouper les idées
- Vote avec gommettes pour prioriser les actions

Sans médiation externe

Questionnaire Importance-Performance



Variante 1 - En deux temps (avant et après le cours) :

- Début de cours : les étudiant·es indiquent l'importance de chaque dimension (attentes initiales)
- Fin de cours : les étudiant·es évaluent la performance réalisée

Variante 2 - En un temps (en fin de cours, importance rétrospective) :

- Fin de cours uniquement : pour chaque dimension, les étudiant·es indiquent :
 - l'importance (pondérée par leur expérience vécue)
 - la performance observée

Sans médiation externe

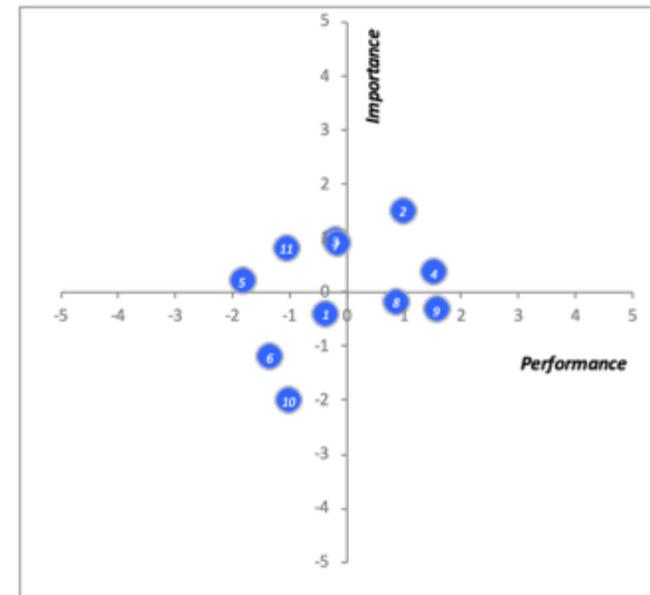
Questionnaire Importance-Performance

Chacun des groupes de questions suivants vous propose différentes combinaisons de 5 propositions relatives au cours que vous avez suivi.

Pour chaque groupe de questions, choisissez parmi les 5 propositions celle qui représente le mieux ce cours et celle qui le représente le moins bien.

	ce qui représente le mieux	ce qui représente le moins bien
Les objectifs du cours étaient clairement définis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y avait suffisamment d'illustrations à l'appui du cours (exemples, cas, exercices, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'expression orale de l'enseignant était bonne (clarté, volume, ton, rythme).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours était bien structuré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les notions importantes étaient suffisamment développées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	ce qui représente le mieux	ce qui représente le moins bien
Ma réflexion a été stimulée par le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours était présenté de façon intéressante et dynamique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les objectifs du cours étaient clairement définis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours était adapté à mes connaissances préalables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



1. Clarté des objectifs
2. Structure
3. Développement des notions importantes
4. Illustrations
5. Stimulation de la réflexion
6. Adaptation aux connaissances préalables
7. Présentation
8. Qualité de l'expression orale
9. Manifestation d'intérêt
10. Disponibilité pour les questions
11. Réalisation d'apprentissages significatifs



Avec médiation externe

Méthode d'évaluation par animation de groupe

Méthode d'évaluation par animation de groupe (MÉAG) FICHE 1

RESSOURCES NÉCESSAIRES

MATÉRIELLES

Version électronique :

- Petits cartons pour le vote (3 par participant);
- Ordinateur;
- Projecteur;
- Tableaux (sur ordinateur).

Version papier :

- Petits cartons pour le vote (3 par participant);
- « Post-it », ou cartons, pour écrire les énoncés et les mettre au mur;
- Crayons;
- Gros crayon-feutre;
- Ruban adhésif ou gommettes.

HUMAINES

- Un facilitateur ;
- Un gestionnaire du temps pour chaque étape de la MÉAG.

RÉSUMÉ

La méthode d'évaluation par animation de groupe (MÉAG) est un outil qui permet la définition et l'appropriation collective d'enjeux prioritaires ou d'éléments de vision, afin d'orienter les efforts vers le dialogue territorial. Cette méthode a été développée en 1986 à l'Université Laval dans le contexte de l'évaluation de l'enseignement, en faisant appel à la perception des étudiants. Récemment, l'Alliance de recherche université-communauté sur les défis des communautés côtières (ARUC-DCC) a adapté et utilisé cet outil en milieu communautaire et organisationnel, au sein de démarches participatives englobant des enjeux côtiers, rivières et de développement territorial. La méthode consiste à discuter et classer des thèmes de travail par ordre de priorité. Cette classification est réalisée à partir d'un vote secret des participants.

Points forts

- Déroulement de l'activité relativement court;
- Donne la parole à chaque participant du groupe, permettant à tous de s'exprimer davantage;
- Le vote secret évite l'influence mutuelle des participants dans les résultats de l'exercice;
- Chaque participant a un poids égal dans la décision des énoncés prioritaires.

Points faibles

- Demande un facilitateur expérimenté et bien préparé.

OBJECTIFS

La MÉAG vise la définition d'enjeux prioritaires ou d'éléments de vision de façon collective, ainsi que l'appropriation collective d'énoncés individuels élaborés à cet effet.

Déroulement :

- Étudiant·es rédigent des énoncés (cartes thématiques)
- Partage et regroupement par tours de table
- Votes successifs pour établir le consensus

Forces :

- Feedback détaillé et concret (*éléments de solution*)
- Dialogue collectif sans pression individuelle
- Haute satisfaction des enseignant·es et étudiant·es

Avec médiation externe

Photo-expression



Déroulement :

- 5' Explication du cadre et du déroulement
- 2' Consignes, explicitation de la ou des questions, disposition des photos
- 5' Choix des photos (individuel, en silence)
- 40' Chaque étudiant·e indique son choix et explicite les raisons. Eventuelles questions de compréhension ou d'approfondissement. Pas d'ordre d'intervention prédéfini
- 10' Réactions sur la méthode et sur ce qui a pu être dit par le groupe

Quelle(s) image(s) représente(nt) le mieux votre expérience d'apprentissage durant cet enseignement?



«On gravit un sommet [...] C'est difficile, mais chouette ce que l'on traverse ensemble [...] Les profs s'investissent [...] J'ai aimé la pratique.»
(étudiant·e 3, S2)

« C'est l'effort de tout le monde [...] C'est dur de monter, mais le paysage est beau [...] On est un groupe, on a surmonté nos difficultés ensemble.»
(étudiant·e 1, S2)



«Le carnet de notes sur la photo est blanc et il représente le fait que l'enseignement était un peu flou. C'est un point négatif par rapport à ce que j'aime faire.» (étudiant·e 7, S2)

«Si au début je ne savais pas trop comment faire pour les activités [...] maintenant je fais plus attention, même en dehors du cours, dans ma vie aussi.» (étudiant·e 4, S2)

En guise de synthèse

Méthode	Type de feedback	Temporalité	Nécessite médiation externe	Forces principales	Limites principales
One Minute Paper	Qualitatif	Pendant le cours	Non	Facile à mettre en œuvre, feedback rapide	Limité à des impressions ponctuelles
Start-Stop-Continue	Qualitatif	En cours ou fin de cours	Non (mais discussion possible)	Favorise l'expression des priorités concrètes	Reste descriptif sans priorisation si non animé
Importance–Performance	Quantitatif	Fin de cours (ou deux temps)	Non	Visualisation claire des priorités d'amélioration	Ne traite pas les causes qualitatives des problèmes
MÉAG (Méthode d'Évaluation par Animation de Groupe)	Qualitatif	En cours ou fin de cours	Oui	Consensus collectif, éléments de solution concrets	Demande du temps, formation à l'animation
Photo-expression	Qualitatif	En cours ou fin de cours	Oui	Émergence de ressentis profonds, dialogue riche	Moins adapté aux grands groupes

III. Conclusion

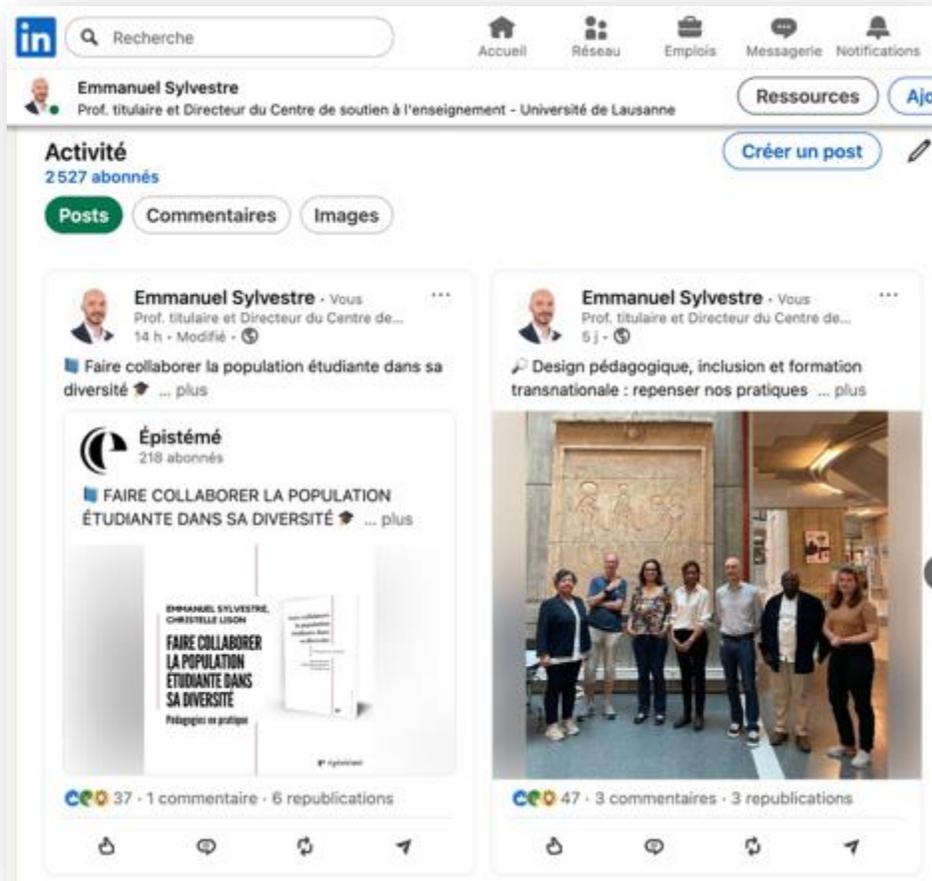
Pour conclure

- Des formes alternatives d'appréciation formative existent, qui favorisent :
 - Le dialogue enseignant·es-étudiant·es
 - La co-construction de solutions pédagogiques concrètes
 - Une appropriation plus positive des retours étudiants
- L'enjeu n'est pas d'abandonner l'évaluation, mais de déplacer le centre de gravité
 - De la sanction vers le développement professionnel
 - Du contrôle managérial vers la culture réflexive partagée

Bibliographie

- Bernard, H. & Normand, S. (1998). Une approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 85–117. <https://doi.org/10.7202/1091307ar>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants?. *Recherche et formation*, (67), 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Boring, A., Ottoboni, K. & Stark, P.B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen research*. 1-11. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Cannon, R. (2001). Broadening the Context for Teaching Evaluation. Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 87-97. <https://doi.org/10.1002/tl.40>
- Cossette, R. (2011). La rencontre pédagogique. *Pédagogie collégiale* 25(1), 40-44.
- Desjardins, J. & Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 617–648. <https://doi.org/10.7202/008336ar>
- Detroz, P. & Verpoorten, D. (2015). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Education & Formation*, e-307(1), 123-143.
- Lucas, A.F. (1990). The department Chair as Change Agent. In P. Selding (dir.), *How Administrators Can Improve Teaching. Moving from Talk to Action in Higher Education* (p. 63-88). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Paulsen, M.B. et Feldman, K.A. (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement* (Rapport 2). Clearinghouse on Higher Education (ERIC) et Association for the Study of Higher Education (ASHE). Graduate school of Education and Human Development, The George Washington University.
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Co.
- Ory, J.C. (2000). Teaching evaluation : Past, present, and future. Evaluating Teaching in Higher Education : A Vision for the Future. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18. <https://doi.org/10.1002/tl.8302>
- Seldin, P. (dir.) (1999). *Changing Practices in Evaluating Teaching. A practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA : Anker Publishing.
- Spooen, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Wright, W.A. et O'Neil, M.C. (1995). Teaching Improvement Practices : International Perspectives. In W.A. Wright (dir.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for Higher Education* (p. 1-57). Bolton, MA : Anker Publishing.

Merci pour votre écoute !



www.linkedin.com/in/emmanuel-sylvestre

